

**Trine Simonsen**

## **Kroppsøvingsfaget i ungdoms tekster**

en (diskurs)analyse basert på leserinnlegg fra Aftenpostens Si;D-sider

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2013



## Sammendrag

Masteroppgavens tema er kroppsøving i et elevperspektiv. Et utvalg tekster fra avisen Aftenpostens Si;D-sider, er oppgavens materiale. Si;D-sidene er debattsider, forbeholdt barn og ungdom. Hensikten med å benytte leserinnleggene som datamateriale, er for å få kunnskap om hvordan faget erfares og oppleves fra elevperspektivet, noe som forskere allerede for over 30 år siden påpekte mangelen på.

Materialet består av 124 leserinnlegg, hvorav 96 av leserinnleggene er hentet fra Aftenpostens eget internarkiv, og de resterende 28 artiklene er hentet fra Aftenpostens online-arkiv som er tilgjengelig for alle på nett. Innsendings- og publikasjonsdatoer spenner seg fra debattsidenes oppstart i 2006, frem til september 2012.

Oppgavens oppbygning er utformet slik at redegjørelse for bakgrunn, tidligere forskning, metode og relevant teori, vil bli presentert før hoveddelen, som er selve analysen. Analysens oppbygning består av tre ulike nivåer, der første nivå befinner seg nær elevenes tekster i form av gjengivelser og direkte sitering fra leserinnleggene. På nivå to knyttes materialet opp mot teori og tidligere forskning, for på denne måten å underbygge elevenes opplevelser, samt å belyse materialet fra ulike sider. Det vil også foregå en kontinuerlig diskusjon underveis. På nivå tre, også kalt *videre analyse*, blir materiale belyst av funn i forskning, samt at et utvalg begreper inspirert av den franske filosofen Michel Foucaults teori trekkes inn, der hensikten er å få fram hvordan fenomener som *makt*, *organisering av grenser* og *overvåking og straff* kan brukes for å vise hva som utspiller seg i faget.

Metodisk er diskursanalyse benyttet, og oppgaven er basert på en sosialkonstruktivistisk tilnærming, der noen begreper som sagt er inspirert av Foucault. Gjennom analysen identifiseres fire ulike diskurser, som elevenes tekster blir plassert i. De fire diskursene omhandler:

- Karakterer i kroppsøving – den evige kampen
- Kroppsøvingens forankring i tradisjoner og kjønn
- Helse og kroppsøving – dilemmaer som merkes
- Kroppsøving som et inkluderende og ekskluderende fag

Med disse diskursene synliggjøres og belyses tvetydige forhold som er til stedet i faget og som elever omtaler som utfordrende, og tidvis som vonde og sårende for dem. Det gjelder særlig hvordan de blir vurdert og selv opplever at de lærer/ikke lærer å like bevegelse, og idrett. Videre, til tross for at skolen skal være en likestilt arena, opereres det med implisitte (og eksplisitte) forståelser av «jentegym» og «guttegym».

Inkludering og ekskludering foregår også i følge elevenes tekster. I og med at ungdommens erfaringer og læring er selve sluttproduktet av undervisningen, er deres ytringer viktige å lytte til og trekke inn i den offentlige debatten med tanke på fagets utvikling og for at elevene skal trives med faget og fortsette med fysisk aktivitet også etter endt skolegang. De aktuelle diskursene som er kartlagt i denne oppgaven kan derfor betraktes som forhold som er relevante for spørsmål om læringsutbytte, inkluderende praksis i faget, at elever skal medvirke i vurderingsprosessen og at vurderingen skal være *for* læring og ikke av idrettsprestasjon(ene) i seg selv.

Når det gjelder oppgavens validitet, er den ivaretatt gjennom et tett og kontinuerlig samarbeid mellom student og veileder i form av konkrete og konstruktive tilbakemeldinger under hele analyseprosessen, samt at oppgaven benytter kjent metode- og teori litteratur, og gjør dette intersubjektivt tilgjengelig. Validitet er dermed ivaretatt som en kommunikativ prosess. At oppgavens datamateriale som består av leserinnlegg skrevet av ungdommen selv, kan det anses som både interessant og verdifullt, da dette er tekster som de har skrevet helt på eget initiativ, uten noe form for intervju- eller observasjonssetting. Noe som også er med på å underbygge at dette er situasjoner som ungdommen har følt på egne kropper, når det gjelder deres måter å beskrive ulike hendelser og opplevelser i faget på, gjennom sine tekster.

**Nøkkelord: Si;D-sidene, diskurs, kroppøving og elevperspektiv**

## Innhold

Sammendrag .....	3
Forord .....	7
1. Innledning .....	8
1.1 <i>Innledning og bakgrunn for oppgaven</i> .....	8
1.2 <i>Hvorfor Si;D-sidene?</i> .....	9
1.3 <i>Si;D</i> .....	10
1.4 <i>Oppgavens oppbygning</i> .....	11
2. Problemstilling.....	12
3. Tidligere forskning .....	15
3.1 <i>Kunnskapsstatus på feltet i dag</i> .....	15
3.2 <i>Oppsummering tidligere forskning</i> .....	18
4. Teori – innledning.....	19
4.1 <i>Sosialkonstruktivistisk teori</i> .....	20
4.2 <i>Oppgavens bruk av teoretiske begreper</i> .....	22
4.2.1 <i>Språket</i> .....	26
4.2.2 <i>Kropp</i> .....	28
4.2.3 <i>Kjønn</i> .....	30
4.2.4 <i>Makt</i> .....	32
5. Metode .....	35
5.1 <i>Valg av metode</i> .....	35
5.2 <i>Diskursanalyse som kvalitativ metode</i> .....	36
5.3 <i>Kontekst og utvalg</i> .....	38
6. Analysens innhold og utforming.....	41
6.1 <i>Oppbygning av analysen</i> .....	41
7. Resultat og diskusjon.....	43
7.1 <i>Karakterer i kroppsøving - den evige kampen</i> .....	43
7.1.1 <i>Videre analyse</i> .....	54
7.2 <i>Kroppsøvingfagets forankring i tradisjoner og kjønn</i> .....	58
7.2.1 <i>Videre analyse</i> .....	67
7.3 <i>Helse og kroppsøving – dilemmaer som merkes</i> .....	69
7.3.1 <i>Videre analyse</i> .....	75
7.4 <i>Kroppsøving som et inkluderende eller ekskluderende fag</i> .....	76

7.4.1 Videre analyse.....	87
8. Avslutning .....	91
8.1 Oppsummering og fremtidige utfordringer .....	91
8.1.1 Hvilke erfaringer uttrykkes på Si;D-sidene? .....	91
8.1.2 «Prestasjoner er alt» .....	92
8.1.3 «Du er gutt og du er jente».....	93
8.2 Styrker og svakheter ved oppgaven.....	94
8.2.1 Til ettertanke - andre mulige veivalg?.....	95
8.3 Avsluttende kommentarer.....	96
Referanser .....	98
Andre kilder.....	103
Forkortelser .....	104
Tabelloversikt.....	105
Vedlegg 1 .....	106
Vedlegg 2 .....	107
Vedlegg 3 .....	108

## Forord

Min visjon for arbeidet med masteroppgaven har vært å bidra som en impuls og påvirkningskraft til at kroppsøving som skolefag skal utvikles og forbedres. Derfor håper jeg at mitt arbeid med å analysere disse tekstene vil bli sett og hørt av andre praktiserende kroppsøvingslærere, og at det kan skape rom for refleksjon hos den enkelte kroppsøvingslærer. Personlig har jeg den filosofien om at man aldri kan bli ferdig utlært. Dette gjelder både for meg som menneske og som kroppsøvingslærer. Denne oppgaven er for min egen del derfor et skritt mot å lære noe nytt. Et skritt mot å lære og å få en forståelse om hvordan kroppsøvingfaget erfares av et utvalg elever, gjennom deres måter å skrive om faget på.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til Ingvild Berg, og redaksjonen i Aftenposten som lot meg komme inn å hente alt datamateriale som jeg trengte til dette masterprosjektet. Uten deres hjelp, ville aldri denne analysen vært gjennomførbar. En stor takk vil jeg også rette mot min veileder Gunn Engelsrud for sin faglige tyngde, engasjement og konstruktive og ikke minst kjappe tilbakemeldinger. Du svarte på mail uavhengig av tidspunkt, dato eller om du var på reise, noe som jeg satte stor pris på!

Jeg vil også benytte anledningen til å takke gjengen fra BAFKI som fortsatte videre på masterforløpet «sammen», for mange gode faglige og ikke-faglige samtaler på kontoret og i kantina. Uten dere ville dette året både vært tungt og mindre innholdsrikt.

En stor takk rettes også til min kjæreste og samboer Matias, som har vært en stor støtte og motivasjonskilde under hele denne prosessen, og kanskje aller mest i de periodene hvor jeg har slitt mest med både motivasjon og skrivelyst. Helt til slutt vil jeg selvfølgelig takke mamma og pappa som har vært med på å forme meg til den personen jeg er i dag, uten dere er det ikke sikkert at jeg nå hadde sittet her på Norges idrettshøgskole og skrevet forordet til denne masteroppgaven... Takk for et fint og lærerikt år alle sammen!

God lesning!

# 1. Innledning

## 1.1 Innledning og bakgrunn for oppgaven

På veien fra bachelor til endt masterforløp ved Norges Idrettshøgskole, har jeg stadig undret meg over hvordan elevene erfarer kroppsøvfingsfaget. Kroppsøvfingslærere stilles ovenfor en utfordrende oppgave når det gjelder det å finne ut hva elever lærer og hvordan de har det i timen. Å få frem alle elevers erfaringer, er også noe som flere forskere har fattet interesse rundt, og flere av disse har kommet fram til at man som kroppsøvfingslærer ikke har mulighet til å høre alle «stemmene» til alle elevene, noe som ofte gjør at de som «roper høyest» eller at guttene i klassen ofte får gjennomslag for sine forslag (Hills & Croston, 2012; Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Redelius, Fagrell & Larsson, 2009). Jeg bestemte meg derfor selv i å ta tak i spørsmålet om hvordan barn og unge uttrykker seg om, og hvordan de erfarer kroppsøvfingsundervisningen. For å arbeide med disse spørsmålene valgte jeg tekstene fra debattsidene Si;D, i avisen Aftenposten. I disse sidene gis det rom for barn og unges tanker, følelser og erfaringer rundt ulike emner og temaer. Mitt tema er kroppsøvfingsfaget.

Selve drivkraften bak denne oppgaven, ligger både i min faglige interesse, så vel som min sosiale interesse for kroppsøvfingsfaget. Det at vi lærer i og gjennom bevegelse, og i samhandling med andre individer er de største grunnene for at jeg alltid selv har trivdes i faget. Et positivt forhold til kroppsøvfingsfaget og særlig det å være i fysisk aktivitet, er noe jeg er oppdratt til å ha av mine foreldre. Allerede fra da jeg var en 2-3år gikk søndagene ofte med til fotturer eller skiturer i marka, og de var ivrige supportere uavhengig om det var fem minutter eller fem timer til hallen jeg skulle spille håndballkamp i. En slik tilrettelegging for fysisk aktivitet i hjemmet, var avgjørende for at jeg trivdes i den grad jeg gjorde, også når det gjaldt min selvtillit i kroppsøvfingstimene. Men etter endt praksis i både grunnskolen og den videregående skolen har jeg både sett og undervist elever, hvor jeg oppdaget at både skolen som institusjon og kroppsøvfingsfaget ikke medvirket til alle elevers selvtillit og glede. Dette kan det være mange grunner til, og særlig har relasjonen mellom prestasjon og vurdering preget diskusjoner i faget. Utforskning av nye bevegelser og øvelser, står i kontrast til det å hoppe høyest eller løpe lengst på kortest mulig tid! For så vidt det jeg vet, så står det ingen steder i Kunnskapsløftet (K06) at det å løpe under 10' blank på 60



*meter'n sikrer deg 6'ern.* Til tross for at det finnes lite forskning på hvordan elever opplever det å gjennomføre tester i faget og hvordan lærere bruker tester i sin vurderingspraksis her i landet (Rønninghaug, 2011), eksisterer det til tider et omfattende prestasjonsjag og vurderingsstress i kroppsøving, noe som det kan være vanskelig å forstå ut fra å lese lærerplaner, «formålet med kroppsøvingfaget» eller forskning som er gjort på feltet i forbindelse med testing i faget (Cale & Harris, 2009).

## 1.2 *Hvorfor Si;D-sidene?*

Som student og blivende idrett- og kroppsøvingslærer ble det underveis i studieforløpet mer og mer tydelig for meg at ikke alle elever synes at kroppsøvingstimene er «gøy», *lærerrike* eller *meningsfulle*. Snarer tvert i mot. Ut i fra blant annet forskning som eksempelvis Theresa Carlsons artikkel med tittelen *We Hate Gym: student alienation from physical education*, viser funnene i Carlsons studie at rundt 80 % av elevene trives i faget (Carlson, 1994). Dette betyr altså at rundt 20 % av elevene mistrivdes, at 1 av 5 elever kanskje også gruet seg til disse timene. Dette er noe som både Carlson og jeg finner interessant. Hvordan kan det forstås slik at mange av elever mistrives i faget? Eller hva er det elever i det heletatt erfarer og lærer i faget? Dette er spørsmål som opptar i dag både lærerutdanningen som forelesere og professorer, samt studenter (Moen & Green, 2012; Säfvenbom, 2010; Wiken, 2011; Wendler, 2012), inkludert meg selv.

For meg som fremtidig lærer, forventes det at undervisningen legges opp utfra forskningsbasert kunnskap, så vel som det å gi kontinuerlig tilbakemeldinger til elevene, samt det å være åpen for feedback på hvordan min undervisning oppleves av elevene. Flere forskere hevder at å høre elevenes «stemme» er helt essensielt om «vi» skal klare og å forstå, utvikle og beholde kroppsøvingfaget (Couturier, Chepko & Coughlin, 2005; Dyson, 1995, 2000; Groves & Laws, 2012; Lauritsalo, Sääkslahti & Rasku-Puttonen, 2012; Silverman & Subramaniam, 1999). Jeg valgte derfor å benytte disse debattsidene som gjenstand for analyse, for på den måten å høre «stemmen» til et utvalg elever, og hva de har og si om kroppsøvingfaget.

Siden Si;D-sidene, var ubrukte i en forskningssammenheng, noe som gav en fin anledning til å benytte dette «nye» materiale. Jeg anså at det å bruke debattsidene Si;D som mitt datamateriale, gav en mulighet til å sette kroppsøvingfaget «under lupen», der

hensikten, som allerede nevnt, er å få innblikk i hvordan kroppsøvingstimene rundt om i Norges land beskrives gjennom et utvalg elevers tekster. Ved at disse ungdommene har valgt å skrive og sende inn sine tekster til Aftenposten, kan jeg derfor anta at problematikken som tas opp i forbindelse med kroppsøvingfaget, engasjerer disse elevene på godt og vondt.

### 1.3 Si;D

Ingvild Berg som jeg har fått lov til nevne i denne oppgaven (vedlegg 1), hadde ansvaret for disse sidene på det aktuelle tidspunktet hvor jeg innhentet mine data, så alle faktaopplysninger og kriterier for publisering på disse sidene har jeg fått av Berg.

Si;D-sidene er debattsider som er forbeholdt barn og unge. Visjonen bak disse sidene er å gi ungdommen er kanal ut hvor deres stemme «kan bli hørt», uavhengig av tema. Dermed er variasjonen mellom ulike temaer stor, noe som gjenspeiler ungdommens ulike interesse områder. Målgruppen er barn og unge i alderen 13 til 21 år, er innsenderen eldre eller yngre aksepteres ikke innlegget (disse innleggene kommer hverken på trykk eller vil bli publisert på internett). Når det gjelder redigering av de aktuelle innleggene skjer dette i svært liten grad, men i de fleste tilfeller vil noe forkorting og retting av grammatikk bli gjort. Noen ganger velger redaksjonen å gjøre endringer eller kontakte innsenderen hvis tema(er) er av svært personlig og sensitiv art og innsenderen har signert med fullt navn og alder. På denne måten kan redaksjonen forsikre seg om at innsenderen ikke angrer på innlegget, og kan derfor anonymisere det aktuelle innlegget hvis innsender plutselig synes det er litt for personlig og sensitivt.

Si;D sidenes popularitet, har variert veldig siden disse sidene ble opprettet i 2006. Men med et grovt overslag estimerer Berg med at det i løpet av de to siste månedene (februar og mars, 2012) har blitt sendt inn om lag 10 innlegg pr dag (uavhengig av tema i innleggene). Hvor i landet de fleste innleggene blir sendt fra, varierer noe, men hovedandelen kommer fra Oslo og østlandsområdet, noe som er i samsvar med at det er i disse områdene Aftenposten har sin største andel av abonnenter.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Jeg har innledningsvis gjort rede for egen interesse og den generelle bakgrunnen for dette masterprosjektet, og jeg vil derfor nå gjøre rede for valg og begrunnelse av problemstillingen. Dette har jeg valgt å gjøre for på denne måten å belyse problemstillingens relevans når det gjelder forskning på feltet kroppsøving. Dernest vil jeg gjøre rede for tidligere forskning, gjort på elevperspektiver når det gjelder elevers erfaringer og opplevelser i kroppsøvingfaget. Lite forskning omkring dette temaet er gjort i Norge, så den forskningen som vil bli belyst er stort sett fra andre land i Europa.

Deretter vil jeg gjøre rede for teorien og de teoretiske perspektivene som jeg ha benyttet i denne oppgaven, som henholdsvis er sosialkonstruktivistisk teori, diskursanalyse, samt noen Foucault-inspirerte begreper som har gjort seg gjeldende i de *videre analysene* av materialet. Etter teori-kapittelet, vil det komme et påfølgende metode-kapittel der det vil bli gjort rede for diskursanalyse som kvalitativ metode, språkets funksjon, samt kontekst og datautvalg.

Når det gjelder oppgavens hoveddel, altså gjennomføringen og resultatet av datamaterialet framkommer den som firedelt i form av fire hovedkapitler, hvorav hvert kapittel har et underkapittel, kalt «videre analyse». I analyse-kapitlene er det lagt vekt på språkbruk som for eksempel hvordan elevene uttrykker seg om kropp, kjønn og makt i faget, og om dette i noen tilfeller er forenlig med hva som det i Kunnskapsløftet, står at skal være fagets formål. Analysen bygger på tre nivåer, der jeg på nivå en, forsøker å legge fram elevenes egne ytringer på en klar og konsis måte. På nivå to, trekker jeg inn relevant teori, samt diskuterer funnene i analysen opp mot annen forskning. Jeg vil med andre ord foreta diskusjonen underveis, istedenfor «å spare» den til slutt. På nivå 3 (videre analyse), ser jeg på materiale i lys av et utvalg av Foucault-inspirerte begreper, for på denne måten å belyse diskursene som eksisterer i dette materialet opp mot diskurser som Foucault kartla i sin tid.

Tilslutt vil jeg legge frem mulige fremtidige utfordringer som faget kan møte på, sett ut i fra resultatene fra analysen. Før det til slutt kommer et kapittel hvor jeg forsøker å gi oppgaven en avsluttende oppsummering.

## 2. Problemstilling

For å forstå og se hva de unge skriver, har jeg valgt å benytte meg av diskursanalyse som kvalitativ metode innen sosialkonstruktivistisk teori. Dette vil jeg også komme nærmere inn på under metode-kapittelet senere i oppgaven. Som nevnt tidligere, er jeg i denne oppgaven opptatt av hva tekstene kan fortelle om kroppsøvningsfaget fra elevperspektivet, derfor er dette mitt tema, og problemstillingen er:

*«Hva skriver et utvalg elever om kroppsøvningsfaget i leserinnlegg fra Aftenpostens Si;D-sider?»*

Problemstillingen er formulert som et åpent spørsmål, da jeg i utgangspunktet er opptatt av å undersøke hvordan barn og unge skriver om sine erfaringer i kroppsøvningsfaget. Problemstillingen har en *samfunnsmessig begrunnelse*, da den kan bidra til å belyse problematikk relatert til kroppsøvningsfaget, som igjen er en del av det samfunnet vi lever i. Alle har vært gjennom, skal gjennom eller er en del av faget per dags dato. Problemstillingen vil være egnet til å belyse erfaringer som et utvalg elever har av kroppsøvningsfaget, men også i en videre samfunnsmessig sammenheng ved at problemer som er relatert til faget også er relatert til andre deler av samfunnet, ved at elevene som deltar i faget, også er en del av andre deler av samfunnet. På denne måten kan erfaringer fra faget som for eksempel dårlig selvfølelse, som igjen kan ha sammenheng med svake resultat i fysiske tester i faget, være noe individene tar meg seg ut fra kroppsøvingstimene. Forholdet mellom dårlige opplevelser i kroppsøving og lite fysisk aktivitet senere i livet, er noe som forskere har tatt interesse for. Funn indikerer blant annet at bruk av tester i faget kan ha negativ effekt på elevenes forhold til fysisk aktivitet senere i livet (Betrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert & Brown, 2010; Cale & Harris, 2009; Silverman & Subramaniam, 1999). Mens andre funn indikerer at testenes «positive-effekt», kun gjelder de elevene som presterer godt på slike tester, for disse elevene oppleves testing som lystbetont og gøy, og de kan være med å øke deres aktivitets nivå (Harris & Cale, 2007; Keating, Silverman & Kulinna, 2002; Wrench & Garrett, 2008). Slike resultater er med på å synliggjøre fagets påvirkningskraft på elevene, også etter endt skole gang.

Kroppsøvningsfaget, og samfunnet kan forstås som gjensidige størrelser, det vil si at de sosiale strukturene i samfunnet, bidrar til at mennesker konstituere ulike «sannheter» om hvordan de bør se ut, hvordan de bør oppføre seg, hva som er riktig og galt, etc. I et

sosialkonstruktivistisk perspektiv er disse «sannhetene» eller enighetene produsert av og for mennesker. «Problemet» med disse enighetene er at de kan være av en slik art at de gagnar eller er til fordel for dem som besitter mest makt i forhold til den aktuelle enigheten. For å belyse de ulike enighetene og «sannhetene» som er konstituert i kroppsøvningsfaget er dette et relevant perspektiv. Ved bruk av diskursanalyse, er hensikten blant annet å få frem hvor «makten» i faget ligger, og på denne måten bidra til å kartlegge de ulike diskursene som eksisterer i ungdommens tekster. Et eksempel fra mine data som jeg skal komme tilbake til, er den stadige enigheten om ballspillenes dominans i faget. Denne enigheten gagnar de elevene (som oftest guttene) som er gode i ballspill, mens elever som for eksempel driver med dans eller langrenn på fritiden blir kneblet eller begrenset i form av fagets innhold. Disse elevene får dermed ikke mulighet til å vise sitt fullstendige potensial når det gjelder andre måter å prestere i faget. Sett i et samfunnsmessig perspektiv, kan det stadige og kanskje til tider ekstreme fokuset på hva som oppfattes som en definert og veltrent kropp være et eksempel på en sosial enighet. Denne enigheten er noe som elevene (og lærere?) tar med seg inn i faget. Ved å ha bestemte normer på kroppens utseende, får elever som lider av overvekt eller har noen kilo for mye, mindre anerkjennelse fra medelever (og lærer?) enn de veltrente og atletiske elevene. En slik mangel på anerkjennelse er kanskje noe disse elevene også opplever i andre deler av samfunnet, utenfor kroppsøvingstimene. På denne måten har min problemstilling en samfunnsmessig begrunnelse ved at den ved å belyse problematikk og dilemmaer relatert til kroppsøvningsfaget, samtidig også viser til en problematikk som er aktuell i andre deler av elevenes hverdag og andre arenaer enn kroppsøvningsfaget.

I tillegg til at denne problemstillingen er forankret i en samfunnsmessig begrunnelse, er den også forankret i en *faglig begrunnelse*, da en oppgave som denne kan bidra til utviklingen på det aktuelle fagområdet, i tillegg til at denne oppgaven vil peke utover tidligere forskning på feltet. Det å utvikle problemstilling(er) er i følge Thagaard (2010) en prosess som pågår gjennom hele prosjektet, slik har det også vært for meg. I følge Thagaard (2010) fokuserer diskursanalyse på de underliggende reglene for hvordan personer innenfor en kultur snakker om bestemte temaer. I forhold til min problemstilling, håper jeg at den vil få fram hvordan elevene snakker om kroppsøvningsfaget. Kultur kan forstås som en dimensjon ved alle handlinger vi mennesker gjør, som ikke bare er knyttet til noe vi har eller er, men også til de ulike

tingene og handlingene vi gjør og kan (Leseth & Solbrække, 2011). Dette er slik jeg har til hensikt å bruke diskursanalyse, og en diskurs kan bli definert slik:

*«Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation [... Diskursen] består af et begrænset antal ytringer, som kan definere mulighedsbetingelserne for».*

(Jørgensen & Phillips, 1999, s.22)

Ut i fra annen litteratur og dette sitatet forstår jeg det som at diskurser er noe som eksisterer over alt der det eksisterer språk, innenfor et gitt eller avgrenset område. Med «avgrenset område» mener jeg for eksempel innenfor et tema som for eksempel kroppsøvningsfaget. Ytringene som omhandler «dette området», kan både komme fra de som befinner seg «inni» det, men også fra utenforstående. Siden språket er det som legger grunnlaget for en diskursanalyse, vil jeg derfor senere i oppgaven gjøre rede for språkets betydning i denne analysen.

Siden det er snakk om ytringer eller språk i bruk innenfor et avgrenset område slik som kroppsøvningsfaget, er det derfor også naturlig at de ulike diskursene berører hverandre, og «flyter litt i hverandre». Dette er også i trad med det Foucault sier om hvordan diskursene «krysses»:

*«Diskursene behandles som diskontinuerlige praksiser som krysser hverandre, og av og til berører hverandre»*

(Foucault, 1999, s.29)

Felles for diskurs analyse, er at et prosjekts problemstilling i høy grad bestemmes utfra datamaterialets egenart (Hitching, Nilsen & Veum, 2011). På «vei» gjennom denne analysen, hadde jeg stadig noe spørsmål i bakhodet, for å ha en klar retning på hva jeg var interessert i studere i elevenes tekster. De aktuelle spørsmålene hadde følgende ordlyd: *Hvilke erfaringer uttrykkes om kroppsøvningsfaget på Si;D-sidene? Kan det oppspores faktorer i tekstene som indikerer at elever trives eller mistrives i faget? Hva skriver elevene om kroppsøvningslæreren?*

### **3. Tidligere forskning**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningen jeg har funnet som omhandler erfaringer og opplevelser av kroppsøvingsfaget fra elevers perspektiv. Denne forskningen anser jeg som meget relevant, da det også er det jeg undersøker i denne oppgaven, elevers erfaringer og opplevelser av kroppsøvings fagets gjennom deres tekster. En nasjonal litteraturgjennomgang gjort av Jonskås (2010), på feltet kroppsøving, viser at det eksisterer lite forskning om hvordan barn og unge uttrykker seg om, og hvordan de erfarer kroppsøvingsfaget i Norge. Det eksisterer med andre ord lite kunnskap om hvordan barn og unge opplever et fag som kroppsøving, både når det gjelder de kroppslige og personlige erfaringene i litteratur høyre enn mastergradsnivå. De masteroppgavene som er gjort rundt elevenes generelle oppfatning av kroppsøvingsfaget er Evensen (2008), Nordvoll (1995) og Wiken (2011).

Meste parten av forskningen jeg har funnet relevant i forhold til denne oppgaven er internasjonal, og lite av forskningen er basert på materiale fra norske elever. Etter å ha gjort diverse litteratursøk, er det meste jeg har funnet av forskning gjort i Norge, hovedsakelig på hovedfags- og masteroppgave nivå, med unntak av et doktorgradsarbeid (Augestad, 2003). Jeg vurderer den internasjonale forskningen som relevant, selv om jeg ikke kan anta at det er helt like forhold i Norge, men jeg kan derimot bruke denne forskningen til å diskutere mine funn.

#### **3.1 Kunnskapsstatus på feltet i dag**

I litteraturen som omhandler forskning på kroppsøvingsundervisning (physical education) viser lite forskning fra elevperspektivet både i klasseromsundervisningen og kroppsøvingsundervingen i gym salene (Dysen, 2006). Det eksisterer heller ikke mye forskning om hvordan elevene erfarer skolehverdagen, og en slik mangel på kunnskap om elevperspektivet i faget, vil i følge Cothran & Ennis (1999), føre til at kroppsøvingslærere vil bli dårligere til å lage nye undervisningsopplegg, noe som igjen kan virke negativt på elevenes motivasjon og engasjement i kroppsøvingstimene (Sitert av Dysen, 2006). Siden det eksisterer lite forskningsbasert kunnskap om hvordan elevene erfarer de ulike undervisningsoppleggene, fører dett også til at kroppsøvingslærere er mindre grad i stand til å endre undervisningen i ønsket retning i forhold til elevenes erfaringer av og meninger om faget (Dyson, 2006). Forskere var

allerede for 30 år siden klar over mangelen på kunnskap om elevperspektivet i kroppsøving, da Locke (1977) kom med oppfordringen om at elevers behov og ønsker ikke skulle bli undertrykt av dikterende lærerstiler, men at kroppsøvingslærere i stedet skulle la elevers ytringer og erfaringer forme kroppsøvingstimene (Sitert av Dysen, 2006). Det er ikke bare viktig for kroppsøvingslærere å vite hvordan elever opplever og erfarer faget, men også det å ha kunnskap om hvordan ulike elever erfarer faget på ulike måter. I følge Graham (1995) vil elever med ulik etnisk bakgrunn og evner erfarer kroppsøvingsfaget på ulike måter (sitert av Dyson, 2006). Tross slike oppfordringer fra Locke (1977) og Graham (1995), fant Pissanos & Allison (1993) at elevers erfaringer og tilbakemeldinger har stort sett blitt ignorert og oversett i lærerplanmessig sammenheng (Sitert av Dysen, 2006).

Som nevnt tidligere fant Carlson (1995) i sitt prosjekt hvor hun fokuserte på følelser og handlinger til elever knyttet til fremmedgjøring i faget, at rundt 20 % av elevene mistrivdes i kroppsøvingsfaget. I følge Carlson er dette elever som ikke ser noe mening i å ha kroppsøvingsfaget, faget er for disse elevene helt meningsløst. Om slike opplevelser av faget, benytter Carlson ordet «meaninglessness» for å beskrive. Mens det er andre elever som er redd for hva de skal måtte gjøre i kroppsøvingstimene, siden alt av øvelser og konkurranser som skjer i gymsalen er utenfor deres kontroll da det er læreren som bestemmer timenes struktur og innhold. Carlson velger å bruke ordet «powerlessness» for å beskrive elevene med denne type redsel. I følge Carlson finnes det ulike grunner for hvorfor kroppsøvingsfaget er fremmed for mange elever, og hvorfor faget ikke appellerer til alle elever. Disse grunnene er blant annet at elevene synes at faget er preget av kjedsomhet, at de rett og slett ikke får nok utfordring i timene. Mange av elevene syntes faget ble preget av for mye repetisjon og det opplevdes derfor som meningsløst fra elevenes side. I tillegg hadde lærerens atferd mye å si for elevene erfaring og opplevelse av faget. Disse funnene i tillegg til at faget stadig domineres av konkurranse og testing, frykten for å skade seg og problematikken rundt dusjing og skift er faktorer som flere forskere har kommet frem til at fører til at elever mistrives i faget (Carlson, 1995; Couturier et al., 2005; Dyson, 2006; Wabakken, 2010).

En annen relevant studie for oppgaven, er et prosjekt som ble gjennomført i Finland. Her ble det undersøkt hvordan kroppsøvingsfaget og erfaringer av faget ble omtalt på ulike internettforum. I dette studiet fikk elevene mulighet til å uttale seg fritt og frivillig om faget, noe som gjør dataene i en viss grad likt med datamateriale i mitt. Funnene fra



dette studiet som henholdsvis bestod av 356 meldinger eller innlegg, viste at det var 12 % av disse som omtalte faget positivt, 24 % som omtalte faget både positivt og negativ, mens det var hele 64 % prosent av meldingene som omtalte faget på en negativ måte (Lauritsalo et al., 2012).

Flere forskere har også stilt spørsmål ved hvordan det kan forklares at elever ikke trives i kroppsøvingstimene. En forklaring er i følge Graham (1995), at kroppsøvingslærere som profesjonsgruppe ikke vet hvordan elevene erfarer og opplever de ulike kroppsøvingstimene. Det er ikke bare snakk om hva elevene liker å gjøre og ikke liker å gjøre. Men også verdier og hva slags innhold (didaktisk og pedagogisk) som er ønskelig å ha mer eller mindre av i timene, og dette er i følge Graham (1995), faktorer kroppsøvingslærere som profesjonsgruppe har for liten kunnskap om (Graham, 1995).

I følge Groves & Laws (2000) er lærernes handlinger og reaksjoner helt avgjørende for både elevenes fysiske- og psykiske erfaringer av kroppsøvingstimene. Lærernes tilrettelegging, valg av øvelser/tema og organisering hadde derfor stor innflytelse på om elevene trivdes eller ikke. Det viste seg at når elevene kunne relatere øvelsene og idrettene i kroppsøvingstimene til egne fritids- og familie interesser var dette meget positivt for elevenes syn på kroppsøvingstimene (Groves & Laws, 2000). Funnene i deres studie indikerte blant annet at barns holdninger og atferd blir påvirket av de som er direkte involvert i læringssituasjonen, og måten læringssituasjonen blir presentert på. Ut i fra dette hevder Groves & Laws (2000) at handlinger og reaksjoner fra lærere og ledere er helt avgjørende for elevenes respons både når det gjelder atferd og det mentale under en kroppsøvingstime og refleksjonen av timen.

Når det gjelder elevenes «trofasthet» til kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet er det noe som har interessert flere. Lowry, Wechsler, Kann & Colling (2001) undersøkte i sin studie, trender når det gjelder deltagelse i kroppsøving (P.E) blant amerikanske High School-students. Et av funnene i deres studie var at de så en tydelig nedgang av den daglige deltagelse i fysisk aktivitet, og deltakelsen i kroppsøvingundervisningen fra første året til avgangsåret. Denne nedgangen var felles for alle elevene, uavhengig av kjønn, etniskbakgrunn og karakterer.

Resultatet fra artikkelen ovenfor er til en viss grad i samsvar med det Rønninghaug (2011) fant i sitt masterprosjekt. Hun fant blant annet ut at alle hennes informanter hadde et positivt forhold til kroppsøvingfaget på barneskolen, der leken stod i fokus.

Men det var når informantene begynte på ungdomskolen og senere videregående, når undervisningen ble mer seriøst og det var vurdering og ferdighet som ble satt i fokus, at elevene mistet interessen og det positive forholdet til faget.

### **3.2 Oppsummering tidligere forskning**

Etter en gjennomgang av forskningen gjort på elevperspektivet i kroppsøvfingsfaget, nevnes det ofte i forskningen at det stadig trengs mer forskning på dette feltet, da det fortsatt trengs mer forskning for å underbygge tidligere resultater, samt det å belyse nye problemstillinger som stadig dukker opp. Grunner til at det bør forskes mer på elevperspektivet i faget, er blant annet at en slik mangel på kunnskap vil ha negativ effekt på kroppsøvfingslæreres evne til å forbedre og utvikle undervisningen (Graham, 1995; Dyson, 2006). Noen av de store utfordringene kroppsøvfingslærere møter, er blant annet det å gjøre faget mer interessant i form av en variert og utfordrende undervisningen (Carlson, 1995). I tillegg til dette, er aspekter som konkurranse og testing i faget, frykten for å skade seg, og problematikken rundt dusjing og skift i forbindelse med undervisningen bare noen av de utfordringene vi som kroppsøvfingslærere bør være klar over, og ta hensyn til undervisningspraksisen (Carlson, 1995; Cothran & Ennis, 1999; Couturier et al., 2005). Kroppsøvfingslæreres handlinger og reaksjoner, ansees for noen forskere som avgjørende for elevers fysiske- og psykiske erfaringer av kroppsøvfingsundervisningen. Funn indikerer blant annet at når elevene kan relatere undervisningen til egne interesser og/eller familiens interesser, har denne relasjonen en positiv effekt på elevenes syn på undervisningen (Groves & Laws, 2000). Andre funn som flere forskere har kommet fram til når det gjelder elevenes erfaringer av faget, er den stadige nedgangen blant elevene når det gjelder deltagelse i kroppsøvfingsundervisningen og fysisk aktivitet generelt (Lowry et al., 2001; Rønninghaug, 2011). Funn fra Rønninghaug (2011), indikerer imidlertid at denne nedgangen kan være i samsvar med fagets gradvise seriøsitet, når det gjelder at det går fra å være et mer lekpreget fag uten karakter, til å bli et mer seriøst fag i form av tester og kompetansekrav (Rønninghaug, 2011).

Forskningen som er nevnt i denne oppsummeringen og i det foregående kapittelet, vil være relevant, når jeg skal diskutere funnene i mine analyser.

## 4. Teori – innledning

Jeg har valgt et overordnet sosialkonstruktivistisk perspektiv som oppgavens teoretiske perspektiv. Sosial konstruktivisme eller sosialkonstruktivistisk teori er omfattende og har lang teoritradisjon innenfor samfunnsvitenskapene, og er en fellesbetegnelse for flere nyere teorier om kultur og samfunn (Jørgensen & Philips, 1999; Thagaard, 2010). I skole- og undervisningssammenheng, tar sosialkonstruktivisme utgangspunkt i at både læring og kunnskap må sees i sammenheng med kulturen, språket og det fellesskapet som individet er en del av (Imsen, 2005). Læring (som for eksempel i kroppsøvningsfaget) skjer derfor verken «der ute» eller «inni hodet» til det enkelte individ, men læring anses heller som et produkt av et kulturelt og sosialt fenomen (Imsen, 2005). Ut i fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, vil derfor det vi som individer oppfatter som sant eller usant, rett eller galt, at subjektivt et det motsatte av objektivt, etc, være historisk og kulturelt forankret og innlæres gjennom sosialisering og relasjoner med andre. Siden skolen og kroppsøvningsfaget er en arena hvor individer sosialiseres med hverandre, vil jeg ved å anvende et slikt blikk oppdage ulike sannheter og regler som er forankret i faget og de sosiale handlingene mellom deltakerne som er elevene og lærer. I forhold til denne analysen, vil det som elevene beskriver om sine opplevelser av faget, forstås som produkter av sosiale fenomener, som kan være så «fastgrodd» at de ansees som den «riktige» måte å drive faget på. Begrepet diskurs er for øvrig noe jeg vil komme tilbake til i et av de senere kapitlene.

Men når jeg nå er inne allerede er inne på begrepet diskurs, vil jeg nevne at diskursanalyse, kun er en av mange sosialkonstruktivistisk tilnæringsmåter. Jeg vil derfor i neste avsnitt, som en innledning til de to neste underkapitlene, gjøre kort rede for sosial konstruktivistisk teori versus diskursanalyse, for på denne måten å synliggjøre de eventuelle ulikhetene og fellestrekkene med de to teoriene.

Diskursteori sikter i følge Jørgensen & Philips (1999) mot å oppnå en forståelse av det sosiale som en diskursiv konstruksjon, hvor i hovedsak alle sosiale fenomener kan analyseres, da disse fenomenene er produkter av språk. Den overordnede tanken om diskursteori, er at sosiale fenomener aldri er «ferdige» eller «endelige», og at betydningene av disse fenomenene alltid må sees i sammenheng av den konteksten de utspiller seg i (Jørgensen & Philips, 1999). Det at diskurser er noe som er sosialt konstruert betyr at diskursene har oppstått i forbindelse med en enighet blant individer eller grupper av individer (Foucault, 1995;1999, Schaanning, 1997). Disse enighetene er

ikke endelige, men heller dynamiske og kan stadig forandre seg. Det at diskursene er et produkt av en sosial samhandling er noe som setter diskursanalytisk teori direkte inn i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. I en sosialkonstruktivistisk sammenheng er det via de sosiale strukturene i et samfunn, at det stiger opp et meningsinnhold som kan sees i en diskursiv sammenheng, noe som igjen binder diskursteori og sosialkonstruktivist teori sammen. I følge Jørgensen & Phillips (1999) er språket som et sosialt fenomen, skapt og utviklet gjennom konflikter, konvensjoner og handlinger i det sosiale rom. I forhold til denne analysen vil det sosiale rommet, være kroppsøvingfaget, da det er problematikk, språk og handlinger som er knyttet til faget, som er det jeg skal undersøke i denne oppgaven.

Som jeg ser i ettertid av å ha jobbet med teorien i denne oppgaven, er det mange fellestrekk ved sosialkonstruktivistisk teori og diskursanalytisk teori. Jeg vil derfor gjøre kort rede for hva sosialkonstruktivistisk teori er, og hvorfor jeg i denne oppgaven har valgt å benytte sosialkonstruktivistisk teori, og hva slags betydning det har hatt for analysen(e) i denne oppgaven. Deretter vil jeg si litt om diskursanalyse eller mer presist det diskursive nivå, som Michel Foucault (1999) referer til.

#### **4.1 Sosialkonstruktivistisk teori**

I siste halvdel av det 20. århundre undersøkte ulike filosofer forholdet mellom språk, virkelighet og sannhet. Det var blant disse vanlig å betrakte språkbruk som en form for sosial handling som medvirket til å skape mening og sannheter om verden, da eksplisitt kunnskap om verden skapes gjennom språket. For filosofer som Michael Foucault, førte tanken om at verden blir representert gjennom språket, til at verdensbildet ble relativt, og videre oppstod forståelsen om at mennesket kun har sin eksistens i nettverk av ulike diskurser og forståelsesrammer. Man kan derfor si at sosialkonstruktivismen undersøker forholdet mellom språk og virkelighet, men er i mindre grad opptatt av spørsmålet rundt sannhet (Hitching et al., 2011). Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv erfares læring og erfaringer via språket som et kulturelt fenomen. I følge sosial konstruktivistisk teori etableres kunnskap og sannheter i et fellesskap av forskere og lærde, eller på andre måter gjennom ulike samfunnsmessige diskurser (Imsen, 2005).

Sosialkonstruktivisme er ikke en enhetlig og endelig teori, men blir mer sett på som en dialog mellom deltakere med ulikt ståsted når det gjelder logikk, verdier og visjoner.

Dialogen er alltid i konstant bevegelse, og den ender derfor aldri i en endelig enighet (Gergen & Gergen, 2003). Uenighet kan sees igjen overalt i samfunnet i ulike settinger som for eksempel i skolesammenheng, i jobbsammenheng, i vitenskapssammenheng, mellom enkelt individer, etc. Uenighet vil, som jeg senere skal vise, være sentralt i materialet mitt.

I en sosial konstruktivistisk sammenheng har, som allerede sagt, ofte språket fått en særstilling, noe som kan nøstes helt tilbake til oldtiden i Roma, hvor gode språklige og retoriske egenskaper ble sett på som noe helt essensielt for å oppnå en produktivt og god tilværelse (Schaanning, 1997). Ut i fra et konstruktivistisk syn, blir ikke forståelsen automatisk knyttet til noe som er åpenbart eller naturlig, men forståelsen blir heller sett på som et produkt av et aktivt, samarbeidsvillig forhold mellom ulike personer (Gergen & Gergen, 2003). I en sosial konstruktivistisk sammenheng, er det enighetene mellom individer som konstituerer det som innenfor et område anses som riktig eller «sann» kunnskap. For å komme fram til hvilke former for «sanne» kunnskaper en gruppe er blitt enig om, kan analyser av språket brukes, noe jeg også gjøre et forsøk på med disse tekstene i denne oppgaven. Et eksempel hvor jeg foretar en slik analyse, er når elevene benytter ord som «gutte-gym» og «gutte-aktiviteter» i sine tekster, så betyr det noe, og mine spørsmål kan gå videre ut på at slike begreper kan indikerer at undervisningen bygger opp under et bestemt syn på kjønn, både når det gjelder idretter og hva det forventes at gutter og jenter liker å drive med av aktiviteter. Dette er spørsmål som jeg håper jeg vil få en bedre forståelse av i løpet av analysekapittelet. Jeg vil komme tilbake til språkets betydning og funksjon i forhold til denne oppgaven, i et av de senere kapitlene.

Når det gjelder synspunkter på- og betydningen av «kjønn», så var det blant annet sosialkonstruktivistiske teorier som bidro til at fokus ble flyttet fra oppfatningen om det biologiske kjønn, til det sosiale kjønn (Hills & Croston, 2012). «Kjønnsforskning har nemlig hele tiden vært preget av noen felles innfallsvinkler til forståelsen av kvinner og menn, seksualitet og betydningen av makt i forhold til kjønn, ubevisste reproduksjoner av kjønnete forestillinger, undertrykkelsens og marginaliseringens dynamikker» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 16). Det vil derfor i denne oppgaven, bli interessant å se om materialet for eksempel kan vise hvordan betydningen av makt i forhold til kjønn kommer til syne i faget, og om ubevisste kjønnete reproduksjoner av kjønnete forestillinger eksisterer i faget.

Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kjønn, innebærer at kjønn handler om hvilke forestillinger som eksisterer om gutter og jenter, samt hvilke forventninger som stilles til dem fra samfunnet, skole, foreldre, etc (Lorentzen & Mühleisen, 2006). Disse forventningene og forestillingene er produkter av sosiale konstruksjoner, og derfor et resultat av sosial enighet. Når det gjelder forventninger og forestillinger om kjønn i denne oppgaven, vil jeg i analysedelen få frem hvordan det stilles ulike forventninger til guttene og jentene i kroppsøvfingsfaget, samt hvordan undervisningens innhold klassifiseres som «jente-gym» og «gutte-gym».

## 4.2 Oppgavens bruk av teoretiske begreper

Jeg vil i dette avsnittet og de neste presentere et utvalg begreper, som jeg bruker i de videre analysene av mitt materiale. Enkelte av begrepene delvis inspirert av Foucault. Jeg vil også påpeke at jeg i dette og neste underkapitlene, har valgt å trekke inn noen eksempler fra materialet, for å illustrere teorien mer konkret.

Når det gjelder Michael Foucault og hans arbeid, er dette et mer omfattende felt enn hva jeg som masterstudent har klart å få oversikt over. Min lesning av Foucault bygger på verkene; *Diskursens orden* (1999), *Seksualitetens historie – viljen til viten* (1995), *Tingenes orden – en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket* (2006) og utdrag fra *Vitenskap som skapt viten-Foucault og historisk praksis* av Schaanning (1997), i tillegg har jeg og lest annen litteratur hvor det har blitt redegjort for Foucault og hans tenkning. De to sistnevnte verkene, fant jeg dog svært krevende og lese, men jeg opplever at ved å ha lest et begrenset utvalg av hans arbeid, har jeg tilegnet meg en viss forståelse av hans diskursbegrep, noe jeg har valgt å forsøke å anvende.

Foucaults interesse omhandlet de sosiale strukturene i et samfunn, og det å belyse årsaksforhold knyttet til sosiale enigheter eller uenighetene som oppstår mellom individer eller grupper av individer. Ofte var det sosiale enigheter som var negativ i forhold til den «svake parten» i en makt som vakte hans interesse. Han tok parti med eller viste «empatien» for «de svake», noe han definerte klart i boken «Det moderne fengsels historie». Foucault selv, kjempet for homoseksuelles rettigheter på en tid hvor dette var langt mindre akseptert enn det er i dag. Han var også særlig opptatt av institusjonenes makt, deriblant skolen. I følge Foucault vil det i en institusjon som skolen, eksisterer ulike maktforhold der eksempelvis elever kan anses som ofre for ulike

maktrelasjoner. Slike maktrelasjoner er særlig relevant å trekke inn i analysen av elevenes tekster og til et fag som kroppsøving.

Foucaults diskursbegrep viser hva det innebærer å *se* og *angripe* et tema. Han er også den som blir sett på som «grunnleggeren» av diskursanalysen, både når det gjelder utviklingen av teori og begreper, ved at han har gjennomført en rekke empiriske undersøkelser (Jørgensen & Phillips, 1999).

Foucault stilte spørsmål ved om subjektet eksisterte eller ikke eksisterte. Hans hovedlinjer er at den diskursen som gjør seg gjeldende på det aktuelle tidspunktet som former subjektets virkelighetsoppfatning, mer enn noe annet. Forholdet mellom subjekt og diskurs er sentralt hos Foucault, og i følge han, er det ikke «jeg» som individ som styrer hva *som jeg selv mener er sant*, men heller påvirkningskraften fra diskursen som «jeg» befinner meg i på det aktuelle tidspunktet. Overført til mitt felt vil dette bety at kroppsøvingundervisningen og planene som definerer det som skal skje og elevene blir kun brikker i denne virkeligheten. Ved å trekke inn Foucault, får det meg til å betrakte undervisningen i faget med et kritisk blikk, noe som gjenfinnes i hans syns på diskursanalyse:

*«Diskursanalysen avslører slik forstått ikke en menings allmenngyldighet, den legger for dagen spillet av påtvunget knapphet og en grunnleggende bekreftende makt. Knapphet og bekreftelse, til slutt knapphet på bekreftelse og slett ikke meningens kontinuerlige generøsitet eller signifikantens monarki»*

(Foucault, 1999, s.38)

I følge Foucault (1999) er det slik at i et samfunn, eksisterer det ulike *utelukkelses* prosedyrer, og den mest velkjente av disse er *forbudet*. Med sitt begrep *forbudet* henviser Foucault til at alle ikke har rett til å uttrykke seg i alle sammenhenger og at alle ikke «rett» til å snakke om alt i alle sammenhenger, og at det finnes betingelser for å ytre seg er noe vi alle «vet». Begrepet *forbudet*, referer til ulike forbud som gjelder i ulike kulturer og rom. Videre antar Foucault, det han kaller diskursproduksjon i ethvert samfunn på én og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av ulike prosedyrer. Prosedyrene har som funksjon å avverge diskursproduksjonens «krefter» og «farer», beherske dens karakter av å være en *tilfeldig begivenhet* (Foucault, 1999). Diskursene kan derfor framtre som ubetydelige, med de forbudene som den eller de rammes av, avdekkes tidlig og hurtig diskursens forbindelse med begjæret og

makten. Det at man som lærer har «makten» til å bestemme rammer i form av innhold, didaktikk og pedagogikk, gjør at man har en slags *undervisningsmakt* ovenfor elevene. En type makt kan ved bruk av Foucault sees som en tilfeldig begivenhet, da alle vet og er klar over at det er læreren som har «makten» eller ansvaret for undervisningen.

Andre sentrale begreper hos Foucault som jeg har funnet relevante i forhold til elevenes tekster, er begrepene *overvåkning* og *straff*. Foucault trekker blant annet fram skolen som et eksempel i forbindelse med disse begrepenes relevans. I skolen (og andre institusjoner som for eksempel sykehus og fengsel) eksisterer det en type inndeling, hvor det sosiale rom ordnes og deles inn i celleaktige og «lukkede» enheter. Denne type inndeling bryter opp etablerte kommunikasjonslinjer, og omslutter alle de berørte individene. Inndelingen innebærer at hvert individ skal ha sin «faste plass», og til et hvert sted skal det høre til et bestemt individ (Farsethås, 2009). I skolesammenheng kan vi se en typeinndeling i form av organisering der pultene ofte står på rad rekke, eller den kan gjenspeiles gjennom lærerens didaktiske overveielser i kroppsøvingstimer hvor det ikke eksisterer pult. Det er ikke bare rom som styrer organiseringen, men i følge Foucault, sikrer eksempelvis regler for oppmøtetider, arbeidstider og pauser, at man som individ hele tiden vet når man skal «jobbe» og når man har «pause» (Farsethås, 2009). Et slikt tidskjema eksisterer i skolen i form av timeplan og friminutter (ringeklokka) som «bestemmer» hvor de skal være og hva de skal gjøre til en hver tid. Et annet utsagn som Foucault gjør rede for, er det han kaller *organisering av grenser*. Med dette utsagnet tar han for seg organiseringen av tiden i forskrevne forløp. Han deler tiden inn i ulike segmenter eller paralleller som strekker seg til et gitt tidspunkt. Disse segmentene settes så i forhold til hverandre, rangeres og blir forutsetninger for hverandre, gjerne ved at hvert enkelt segment målrettes ved en prøve mot slutten av tidsforløpet (Farsethås, 2009). Foucault eksemplifiserer utsagnet *organisering av grenser* med et skolereglement fra Lyon i 1716 som deler inn elevenes leseferdigheter inn i syv stadier:

*Første trinn for dem som lærer bokstavene, annet trinn for dem som lærer å stove, tredje trinn for dem som lærer å sette sammen stavelser til ord, fjerde trinn for dem som leser latin setningsvis eller punktum til punktum, femte trinn for dem som leser enda bedre og syvende trinn for dem som leser hele manuskriptet.*

(Farsethås, 2009, s.227)



Farsethås sin utlegning har paralleller til lærerplanen for kroppsøving i K06, både i forbindelse med hvordan «formålet med faget» er beskrevet og hvordan de ulike kompetansemålene som er satt i faget for de ulike trinnene. Inndeling av stadier kan gjenspeiles i at det i dagens lærerplan er fokus på å videreutvikle ferdigheter, samt at det kreves en kontinuerlig progresjon både når det gjelder ferdigheter, samarbeid, forståelse og det å gjøre rede for den enkelte idrett om man ønsker topp karakter. Karakterer blir derfor diskursive, da det er individers(læreres) oppfatning og meninger, som bestemmer hvor «bra» eller «mindre bra» andre individer(elever) gjør det, gjennom eksempelvis en gitt øvelse. De aktuelle vurderingene som er et produkt av en subjektiv vurdering, blir igjen et produkt som den enkelte mottaker eller mottakere, har meninger og oppfatninger om. Karakter blir på denne måten, ikke bare en benevnelse på hvor «bra» eller «mindre bra» elevene har gjennomført noe, men de har også en side der annet meningsinnhold i form av elevenes måte å forstå, tolke og være enig i eller uenig i vurderingen som er blitt gjort av egen innsats og gjennomførelse.

Ved å bevege meg til det diskursive nivå (som Foucault referer til), er det verdt å nevne at han beskriver ulike diskursnivåer eller diskursområder. Litt enklere forklart kan diskursbegrepet forklares slik; «Med diskurs menes altså den helheten av betydningsgivende og maktkonstituerende elementer som til sammen skaper et sammenhengende rammeverk for hva som kan sies eller gjøres om et gitt» (Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 56). Alle diskursområder er heller ikke like lette å trenge inn i, noen beskrives som strengt forbudte og *lukkede*(differensierte), mens andre områder nærmest er *åpne* for alle og stilles til disposisjon for alle individer (Foucault, 1999). Siden mye av mitt datamateriale er offentliggjort ved at de har vært på trykk i Aftenposten, publisert på nett og at kroppsøvingfaget er et skolefag som de fleste har vært gjennom eller skal gjennom, vil jeg derfor si at diskursene som jeg har forsøkt å legge fram i dette materialet er en del av det *åpne* diskursområdet. Det at kroppsøvingfaget er noe alle har vært gjennom, er i eller skal gjennom i løpet av sin skolegang her i Norge, er det også med på å underbygge begrunnelsene om at diskursene i dette materialet er en del av det *åpne* diskursområde.

Et annet begrep som går igjen i Foucaults begreper og tenkning, er «makt». De begrepene som er beskrevet ovenfor, som jeg har funnet relevant i forhold til denne oppgaven, kan alle relateres til begrepet makt på en eller annen måte. Hos Foucault forstås ikke makt kun som noe utelukkende og ekskluderende, men også som noe

produktivt. I følge Foucault er det makten som konstituerer diskurser, viten, kroppen og subjektiviteter:

*«Det, der gør magten holdbar, der for os til at acceptere den, er simpelthen, at den ikke tynger os som en kraft, der siger `nej`, men at den gennemkrydser og producerer ting, den forleder til nydelse, vidensformer, den producerer diskurs. Den skal snarere betragtes som et produktivt netværk, der løber gennem hele den sociale krop, end som en negativ instans, der har undertrykkelse som mål».*

(Jørgensen & Phillips, s.23)

Ut i fra dette utsagnet kan Foucaults syn på makt forstås som noe produserende framfor noe begrensende, fordi makten kan sees som et styrkeforhold som er i stadig bevegelse. En slik forflytning av makten fører til produksjon i forhold til at nye individer kan besitte makten, og disse individene kan benytte makten på andre måter enn maktens «forrige innehavere». Siden ulike individer kan ha ulike intensjoner, vil dette også resultere i ulik bruk av makten, derfor kan makten eksistere over alt, og i alle individer, og er på denne måten med på å produsere de ulike diskursene i samfunnet. Videre er Foucaults diskurser diskursive, ved at de er uløselig knyttet til bestemte former for hjelpemidler, praksiser eller ulike institusjoner (Schaanning, 1997). I denne oppgaven ser jeg derfor på de ulike praksisene som utspiller seg i faget som det *disse* diskursene er knyttet til. Siden maktbegrepet er svært sentralt i denne oppgavene vil jeg gjøre mer rede for det i et av de neste underkapitlene.

I de neste underkapitlene vil jeg gå gjennom flere analytiske begreper som jeg har valgt å benytte i analysen av materialet mitt. Ved å benytte meg av de aktuelle begrepene som «hjelpemidler», har det gjort det mulig for meg å gjennomføre en diskursanalyse av disse tekstene. Dette fordi, det har gjort det klarer for meg å se hvilke temaer og problematikk som engasjerer ungdommen når det gjelder kroppsøvfingsfaget. De neste aktuelle begrepene er *språk, kropp, kjønn og makt*.

#### **4.2.1 Språket**

Språket er det redskapet eller hjelpemiddelet som vi mennesker benytter oss av når vi skal uttrykke oss. Derfor er ikke språk bare tale, men også fysisk handling og skrift, da dette er andre måter vi også uttrykker oss på. Foucault ser på språket som en handling, språk og handling blir derfor likestilt (Schaanning, 1997). Foucault skiller ikke mellom

det verbale og fysiske(handling), språket blir derfor ikke noe «i stedet for», eller en gitt begivenhet, men i stedet en representasjon for individets opplevelse av omverdenen. Av den grunn kan jeg ved å bruke Foucaults definisjon av språket, anta at leserinnleggene representerer ungdommens opplevelser av kroppsøvningsfaget, da språket i følge Foucault ikke bare er noe som avspeiler virkeligheten, men at det *er* også virkeligheten. Hans begrepsapparat er mangetydig og utfordrende, men jeg ser på det som et svært inspirerende blikk å benytte for å belyse ungdommens tanker om kroppsøvningsfaget.

Siden elevene har valgt å uttrykke seg gjennom tekst, representerer disse tekstene, i tråd med det foregående, elevenes virkelighets oppfatninger og erfaringer av kroppsøvningsfaget. I følge Foucault *forholder alltid utsagn seg til et miljø av andre utsagn* (Schaanning, 1997, s.187). Dette gjelder også for mitt datamateriale, da dette er utsagn om kroppsøvningsfaget i Si;D-sidene, og da blir Si;D-sidene det «miljøet» som utsagnene forholder seg innenfor. Videre sier Foucault at alle utsagn er tilknyttet et felt(Schaanning, 1997), dette feltet forstår jeg derfor i denne oppgaven, som kroppsøvningsfaget, da det er den felles referanserammen ungdommen har.

Innenfor språket eksisterer ulike begreper og terminologier. Eksempler på slike begreper kan være «sannhet» og «makt». Sannheter er i følge Foucault kun et produkt av en sosial konstruksjon i form av en enighet om at noe er som det er, eller at noe skal gjennomføres på en bestemt måte (Foucault, 1999). Foucault knytter vitenskapelige sannheter i samfunnet, til makt og det å beherske god retorikk, dette fordi retorikk for han, handler om å ha ord i sin makt. Fordi makt igjen, skaper sannheter (Schaanning, 1997). Begrepet makt, har for meg i denne oppgaven, vært til tider svært dominerende, og vil derfor bli gått gjennom mer grundigere i et av underkapitlene nedenfor.

Språket slik det brukes, viser hvordan individer eller grupper av individer kan ha en felles forståelse for hva hvert enkelt ord og uttrykk betyr. La meg eksemplifisere viktigheten av en felles ordforståelse, ved å referere til et sitat av den østeriske filosofen Lidwig Wittgenstein (1889-1951):

*“(...) think the tools in a tool-box: there is a hammer, pliers, a saw, a screwdriver, a rule, a glue-pot, nail and screws. The functions of words are as diverse as the functions of these objects”*

(Gergen & Gergen, 2003, s.19)

Dette sitatet illustrerer godt hvor viktig enigheten om ordenes betydning er for bruk i dagliglivet, noe som ikke representerer en utfordring så lenge det handler om konkrete ting. Vanskeligere blir det imidlertid når språket brukes til å forstå mennesket og kunnskap, da kommer enigheten om ulike ord og begreper på prøve. Verdenen vi lever i er full av misforståelser og uenigheter mellom individer og/eller grupper av individer. At uenighet nærmest er det normale blir dermed et utgangspunkt for analysen – og noe som er implisitt i det perspektiv jeg nærmer meg mitt materiale med. Ved å anvende en slik forståelse for hvordan for eksempel elever skriver om forholdet mellom lærer og elev, kan en få fram ulikheter mellom lærer og elev, som er tilknyttet ord, begreper og handlinger som gir flere betydninger avhengig av situasjon og tradisjon.

#### 4.2.2 Kropp

Et annet sentralt begrep for denne analysen er «kropp», nettopp fordi kroppsøving både implisitt og eksplisitt handler om hvordan kroppen brukes og forstås. Som elev blir man iaktatt av lærer og medelever både før, under og etter endt undervisning(i garderobesammenheng). Elevene blir vurdert på bakgrunn av kroppslig kompetanse og forståelse, i tillegg til at denne vurderingen veldig ofte skjer i åsyn av medelever. I ungdommens tekster ble det blant annet skrevet at faget verdsetter og er tilrettelagt for de *myke, kjappe, trente* og *atletiske*. Ut i fra slike beskrivelser, kan det derfor se ut som at faget verdsetter en «bestemt kropp». Jeg valgte derfor å benytte teorier om kropp og ulike måter se på kroppen på, noe som kan bidra til å tydeliggjøre hvordan kroppen implisitt blir verdsatt og vurdert i faget gjennom det ungdommen skildrer i sine tekster.

Kropp har de siste 30 årene blitt viet mye oppmerksomhet innen samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg vil derfor særlig trekke frem to *måter* å forstå kroppen vår på. Det ene perspektivet er det fenomenologiske perspektivet, blant annet utviklet av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty. Et av Merleau-Pontys sentrale begrep er «den levde kroppen». I følge Engelsrud (2006) *referer begrepet «levd» i denne sammenhengen til at livet leves i og uttrykkes gjennom kroppen. Følelser viser derfor ikke til noe inni personen som en egen avgrenset kategori, men følelsene er i kroppen som igjen er i verden* (Engelsrud, 2006, s.30-31). «Levde erfaringer» skapes i følges det fenomenologiske synet, i kommunikasjon med andre individer. Det fenomenologiske perspektivet vektlegger derfor viktigheten av at det uttrykte og å være uttrykkende

(Engelsrud, 2010). -Ut i fra et slikt perspektiv på kroppen, forstås kroppen som ekspressiv og som et uttrykkende subjekt som lever i et forhold til omverdenen som det samtidig er en del av. Derfor er man i fenomenologisk sammenheng bevisst på at *kroppen forstår*, og at kroppen er utgangspunktet for forståelsen av omverdenen og individets egen situasjon. I følge Merleau-Ponty, er kroppen relasjonell, og vi merker både oss selv og andre gjennom kroppen. Nærvær av andre kan oppleves som sterkt, nettopp fordi det eksisterer kommunikative situasjoner der grensene mellom en selv og andre oppleves som uklare og sammenvevde (Engelsrud, 2006).

Et annet sentralt perspektiv på kropp er et dualistisk perspektiv. I dette perspektivet blir kroppen forstått som et objekt der det eksisterer et skille mellom det indre og det ytre, det indre referer henholdsvis til det psykiske som har med tanker, følelser, forestillinger, drømmer, etc, å gjøre. Mens det ytre referer til det fysiske som omhandler kroppslige fenomener, det man kan observere og ta på. En konsekvens av dualistisk teori som vi fortsatt kan se sporene av i dagens samfunn, er blant annet begrepene fysisk kontra psykisk (Engelsrud, 2006). Eksempel fra dagliglivet kan være utsagn som *at beina var tunge, og at det derfor var hardt å trene i dag*, eller *at hodet vil mer enn kroppen*. Videre, representerer et dualistisk perspektiv troen på at kropp og sjel er forbundet ved at det i mennesket finnes en «søm» eller overgang mellom sjelen og kroppen (Foucault, 2006). Gjennom et slikt perspektiv ses kropp og sinn som to uavhengige virkeligheter og at handlinger ikke vil ha noe påvirkning på det følelsesmessige (Engelsrud, 2010). På denne måten fremstilles mennesket som en mekanisk og følelsesløs robot, eller som et instrument (Engelsrud, 2006). En av de som har blitt forbundet sterkest med dette perspektivet var den franske filosofen og matematikeren René Descartes (1596-1650). Et dualistisk syn innebærer en bestemt type respons på hva kroppen er, nemlig et fysisk objekt (Engelsrud, 2010). Det er denne splittelsen mellom kropp og sjel som både er forutsetningen og forsterkelsen av dette perspektivet. Gjennom et dualistisk syn på kropp, blir kroppen forstått som et objekt, som igjen gjør det mulig å observere og vurdere kroppen og dens prestasjoner i forhold til kvantifiserbare mål som masse, form, størrelse og bevegelse (Engelsrud, 2006). Descartes' forståelse av kropp, førte til at alle levende organismer, inkludert menneskekroppen, ble sett på som maskiner.

Når det gjelder Foucault og hans syn på kroppen, sees kroppen som et historisk og kulturelt produkt. Med dette mente Foucault at historikk og den kulturen menneske befinner seg i til et gitt tidspunkt, er det som er med på å disiplinere, definere,

klassifisere og plassere kroppen (Strandbu, 2005). Ut i fra slike påstander kan man definitivt si at Foucault var sosialkonstruktivistisk i sitt syn på menneskekroppen, da det i følge han er de sosiale enighetene- og konstruksjonene i et samfunn som er med på å forme og definere kroppene «våre». En slik «disiplinering» av kroppen, er noe Foucault også mener at ofte skjer uten at de som blir disiplinert er bevisst eller klar over at dette forgår (Strandbu, 2005). I forbindelse med kropp og synet på kropp, er forholdet mellom kunnskap og makt særlig viktig for Foucault. I denne sammenhengen har han også konstruert et begrep som han kaller *biomakt*. «Biomakt begrepet er en fellesbetegnelse for ulike former for kroppsformingsteknikker i regi av staten og andre institusjoner for å forbedre befolkningens produktive helse» (Strandbu, 2005, s. 29). Et sentralt aspekt i biomakt-begrepet er kroppen som kunnskapsobjekt, da Foucault mener at kontroll over kroppen krever utvinning av kunnskap om befolkningens livsfunksjoner (Strandbu, 2006). I forbindelse med satsningen på kroppsøvningsfaget, ved at det ble et obligatorisk fag i 1889, er det et eksempel på biomakt. Biomakten som kroppsøvningsfaget har ovenfor elevene, kan sees i lys av lærerplaner hvor det blir skissert hva elevene bør kunne og hva som verdsettes i form av karakterer. En annen side ved biomakt i forhold til kroppsøving, er at elevene må dusje og skifte i forbindelse med undervisningen, er slik prosedyre er strengt talt ikke nødvendig for å gjennomføre en kroppsøvingstime, men ved å se denne prosedyren gjennom Foucaults biomakt aspekt, er den med på å fremme hygienen blant elevene (Strandbu, 2005). På denne måten ligger det derfor implisitt læring i denne prosedyren om at elevene skal vedlikeholde egen hygiene i forbindelse med fysisk aktivitet.

Når elevene bruker begrepet kropp i sine tekster, kan de ulike teoriene om kroppen som jeg har nevnt i dette kapitlet, fungere som verktøy i analyseprosessen ved at de ulike teoriene kan tydeliggjøre hvilken kropp som verdsettes i faget.

#### 4.2.3 Kjønn

I dette underkapitlet gjør jeg et forsøk på å legge frem noen perspektiver på begrepet «kjønn». Siden ungdommen ser ut til å engasjere seg rundt temaer som har med kjønn i relasjon med kroppsøving å gjøre, vil jeg kort gjøre rede for hva Foucault legger i begrepet kjønn: «*Det at menneskene har blitt inndelt i kategoriene kvinne og mann, har*

*betydning for hvordan samfunnet har blitt strukturert og organisert» (Lorentzen & Mühleisen, 2006).*

Ut i fra mitt materiale, kan det tyde på at det også i dagens kroppsøving, eksisterer en lignende organisering av «kjønnene» i form av fagets innhold og vurderingssituasjoner. For meg ser det ut som at det i faget stadig eksisterer ulike forventinger til guttene og jentene, og jeg kan derfor anta at begreper som «gutte-gym» og «gutte-aktiviteter», som ungdommen bruker i sine tekster, viser at det i faget eksisterer et sosialkonstruktivt syn på kjønn i faget. Med sosialkonstruktivt syn på kjønn, menes de verdiene og forventningene som tillegges kjønn, og at disse er forankret i sosiale enigheter om at gutter og jenter som to grupper, liker og mestrer ulike aktiviteter.

En av grunnene til Foucaults sterke posisjon i kjønnsforskningen, er blant hans undersøkelse av det han kaller *undertrykkeshypotesen*. I denne hypotesen viser han gjennom analyse hvordan seksualiteten og samfunnet, på ulike måter etablerer prosedyrer for kontroll, forbud og påbud – alt for å regulere kjønnets seksualitet (Lorentzen & Mühleisen, 2006). Foucault velger å referere til «kjønnspolitiet», som vil si den stregheten ved et forbud, men nødvendigheten av å regulere kjønn ved hjelp av nyttige og offentlige diskurser (Foucault, 1995). Han sier at kjønn er blitt et offentlig anliggende, et anliggende mellom staten og individet, og det gjelder også barnas kjønn. Kjønn består derfor i følge Foucault av et nettverk av diskurser, vitensformer, analyser og påbud som beleirer det (Foucault, 1995).

I nyere tid(nåtid) ser Foucault på «kjønn» som et produkt av sosiale konstruksjoner. Dette innebærer i teorien at vi hverken blir født som gutt eller jente, men at dette i følge sosialkonstruktiv teori, er noe vi blir gjennom selvrealisering og i relasjon med andre individer og/eller grupper av individer. Det blir derfor feil i følge Foucault og sosialkonstruktiv teori, å sette «merkelappen» gutt og jente på de ulike individene, da man ut i fra en slik inndeling ikke tar høyde for at det eksisterer variasjon innad i «kjønnene». Videre går Foucault så langt og sier at det bare eksisterer et «iscenesatt kjønn», som er produkt av vår språkliggjøring av kjønn.

*«(...) Det finnes ikke noe kjønn 'i seg selv'. Det finnes bare iscenesatt kjønn og måter å iscenesette det på. Derfor må ikke 'språkliggjøringen av kjønn' forstås som om man satte ord på noe konstant og fast som var der på forhånd. «Kjønn» er ikke noe Foucault(eller andre) vet hva er, noe som til syne på et gitt historisk tidspunkt for dem som språkliggjør det».*

(Schaanning, 1997, s. 276)

I forhold til en samfunnsvitenskapelig ramme, som i dagens samfunn, tenker og debatteres kjønn hovedsakelig som de betydningene biologisk kjønn tillegges i menneskelig samhandling, interaksjon og samfunnsliv. Det er også dette som er opprinnelsen til det begrepsmessige skillet mellom biologisk og sosialt kjønn (Leseth & Solbrække, 2011).

I følge nyere kjønnsforskning som bygger på et kritisk maktperspektiv, har man på grunnlag av tenkning der man beskriver kvinnen som feminin og mannen som maskulin, demonstrert hvordan en slik type tenkning om kjønnene har medført en rekke sosiale hindringer og ulikheter basert på kjønn (Leseth & Solbrække, 2011). Eksempel på en slik allmenn tenkning om kjønnene, er at kvinnen opprinnelig var tiltenkt en omsorgsrolle der hun skulle stelle hus og barn, og gjerne ble sett på som «skjør» og «svak», mens mannen var ute i arbeid og ble sett på som den «sterke» og «forsørgende» part. Et slikt syn på kjønn, kan jeg ut i fra leserinnleggene, ane konturene av også i kroppsøvingsfaget, da det blant annet skrives at noen aktiviteter gjøres ofte, men andre «jente-aktiviteter» som dans blir sjelden drevet i undervisningen. Det vil derfor i forhold til denne oppgaven og begrepet kjønn, blir det interessant å se om det i kroppsøvingsfaget eksisterer kjønnete aktiviteter, og om det det eksisterer sosiale hindringer og ulikheter i faget basert på kjønn.

#### 4.2.4 Makt

Maktbegrepet er relevant i oppgaven, blant annet fordi ut i fra å ha lest gjennom leserinnleggene, får jeg, som jeg senere skal vise, fram at det i kroppsøvingsfaget eksisterer en type makt der elevene er de som må føye seg, og lærerne er de som styrer og bestemmer/bruker makt. Etter å ha jobbet med materialet mitt, ser jeg at denne makten henger særlig sammen med lærernes undervisning, og jeg mener derfor at det i dette materialet er det snakk om en *undervisnings-makt*. I avsnittet nedenfor vil jeg kort gjøre rede for hvordan jeg har forstått Foucaults forståelse av makt og hvordan han definerer makt.

Foucault forstår maktbegrepet eller bare «makt» som det mangfoldet av de styrkeforholdene som gjør seg gjeldene i det feltet hvor de utøves og som er konstitutive for det aktuelle feltets organisering (Foucault, 1995). Makt finnes over alt, fordi den i



følge Foucault oppstår i hvert øyeblikk, situasjon og enhver relasjon mellom ulike punkter.

*Makt er ikke en institusjon eller og den er ikke en struktur, den er ikke en bestemt styrke som bestemte personer skulle være utstyrt med: Den er navnet man setter på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn*

(Foucault, 1995, s. 104)

Ut i fra dette utsagnet tolker jeg Foucaults maktbegrep, som noe som stadig er i bevegelse, da det i følge han selv, varierer hvem som besitter makten, men at det heller er snakk et «styrke-forhold» som er i stadig bevegelse. Foucault påpeker også at makten hverken er en institusjon eller struktur, eller styrke som bestemte personer besitter. Makt er i stedet det navnet eller den «merkelappen» man setter på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn (Foucault, 1995).

I forhold til institusjoner som for eksempel skolen og sykehus, hevder Foucault at det mangfoldige styrkefoldet som dannes i disse, tjener som støtte for det han betegner som de *store kløyvingseffektene* eller *splittelseeffektene* som påvirker hele samfunnet. Disse kløyvingseffektene danner en generell kraftlinje som gjennomtrenger de lokale sammenstøtene og knytter dem sammen (Foucault, 1995). Det er interessant å se hvordan Foucault har (sosialt)konstruert nye ord, for å få frem sitt budskap. Sagt på en «enkler» måte, kan man si at Foucault henviser til hvordan kunnskap skaper makt til å klassifisere, og på den måten gripe inn i enkeltmenneskers liv.

Det er viktig å huske at der det eksisterer makt, finnes også motstand. Men som oftest er det snakk om forbigående og bevegelige motstandspunkter som innfører kløfter i samfunnet. Disse «kløftene» flytter på seg, oppløser enheter og fører til omorganiseringer, og påvirker individet eller grupper av individer i et gitt samfunn (Foucault, 1995). Dette er også kanskje noe av grunnen til at Foucault foretrekker å snakke om *maktrelasjoner* fremfor *makt*. Da en maktrelasjon i følge Foucault, forutsetter en relasjon mellom frie subjekter, eller i hvert fall subjekter med en minimumsgrad av frihet (Juritzen, 2013). I forhold til denne oppgaven, vil jeg si at både lærere og elever er frie subjekter, i form av at lærerne kan velge aktiviteter og variere undervisningen, og elevene kan velge om de skal «gidde» å delta i undervisningen. For Foucault er makt, noe som det er umulig å komme utenom, og han beskriver makten

som noe produktivt som er knyttet til lyst, både når det gjelder den eller de som makten utøves over, og den eller de som utøver makten (Juritzen, 2013).

Jeg har nå i det foregående kapitlet presentert oppgavens av teoretiske begreper og teoretisk forankring. De sentrale begrepene er kropp, makt, kjønn og språk. Jeg vil i de neste kapitlene gjøre rede for oppgavens metode og begrunnelse for valg av metode.

## 5. Metode

I dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for valg av og begrunnelse for valg av metode. Jeg vil mer spesifikt vise hvordan jeg har valgt å arbeide med en diskursanalytisk tilnærming i mitt forsøk på «å forstå» materialet fra Si;D-sidene. Videre vil jeg redegjøre for diskursanalyse som kvalitativ metode, og gjøre rede for hvordan jeg har oppfattet metoden. Jeg vil også i dette kapitlet si litt om *språkets funksjon* i en analyse som dette, men siden jeg har skrevet mye om språket tidligere i oppgaven vil det få en begrenset plass i dette kapitlet. Til slutt vil jeg benytte anledningen til å reflektere rundt min(e) tanker om og erfaringer av det å gjennomføre en diskursanalyse som denne.

### 5.1 Valg av metode

Oppgavens tema er, som allerede nevnt, elevers syn på og erfaringer av kroppsøvingfaget, slik disse kommer til uttrykk i Aftenpostens Si;D sider, og jeg har derfor valgt å arbeide innenfor et diskursperspektiv. Nedenfor har jeg tatt med et lite utdrag fra Åse Strandbus doktorgradsavhandling for å underbygge mitt valg av metode i denne oppgaven:

*Diskursanalyse innebærer problematisering av begrepene vi bruker, og påpekning av at også samfunnsforskning nærer seg av og inngår i diskurser som han innflytelse over folks liv(...). Derfor er diskursanalysen egnet som metode for å analysere foreliggende skriftlig materiale(...)*

(Strandbu, 2005, s. 33)

Ved å analysere et skriftlig materiale er hensikten å skape både oversikt over og innsikt i disse erfaringenes innhold, språkbruk, etc. I følge Foucault (1997), kan utsagn(ene) for det første beskrive objekter eller «saksforhold». For det andre kan utsagn(ene) leses som speilinger av samfunnsforhold. I begge tilfeller vil utsagnene gjengi verden «der ute» (Schaanning, 1997). Siden diskursanalyse blant annet dreier seg om å studere menneskeskapte tekster, handlinger og tegn, og hvordan disse er sosialt konstituert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablert at de oppfattes som «naturlige» (Hitching et al., 2011), har metoden relevans for dette datamaterialet, noe som også er i samsvar med det Jørgensen & Phillips (1999) skriver om analysens formål:

*Analysens ærinde er derfor ikke at afdække den objektive virkelighet, altså for eksempel at finde ud af hvilke grupper samfundet 'i virkeligheden' består af, men at undersøke, hvordan vi skaber virkeligheden, så den bliver en objektiv og selvfølgelig omverden*

(Jørgensen & Phillips, 1999, s. 44)

Som nevnt tidligere fokuserer diskursanalyse på de underliggende reglene for hvordan personer innenfor en kultur snakker om bestemte temaer. I forhold til mine analyser, er interessen rettet mot å undersøke hvordan ungdommen beskriver forhold og temaer i kroppsøvningsfaget gjennom sine tekster, som igjen knyttet til ulike praksis-former, *dvs når tekstene er med i et spill eller fungerer som manus på en virkelig scene* (Augestad, 2003, s. 49). Målet med en diskursanalyse er derfor å beskrive det tekstene er forankret i, som i denne oppgaven er det kroppsøvningsfaget, og hvordan de viser til ulike praksis-former innenfor fagets kontekst.

## **5.2 Diskursanalyse som kvalitativ metode**

I følge Foucault (2009) stiller språkanalyse alltid det samme spørsmålet når det står ovenfor et hvilket som helst diskursivt faktum. Det stilles spørsmål som: *etter hvilke regler er dette utsagnet bygd opp? Og etter hvilke regler kunne følgende budskap skapes?* Mens beskrivelsen av diskursens begivenheter stiller et helt annet spørsmål: *hvorfor oppstod dette budskapet, og ikke et annet?* På en enklere måte kan man i følge Farsethås (2009) stille spørsmålet; *hva er det som ble sagt i det som ble sagt?* Ved og selv stille meg selv spørsmål som dette under analyseprosessen, ble det mer og mer tydelig for meg at hvert av innleggene var et resultat av ulike følelser som elevene opplevde i forbindelse med faget. Disse følelsene ble ikke alltid direkte omtalt i innleggene, men de gjorde seg mer implisitt gjeldende eller som et «bakgrunnsteppe» i hvert av innleggene.

Begrepet diskurs kan både ha en snever og vid betydning, i en snever betydning kan ordet diskurs brukes synonymt med innholdet i en tekst. Mens en vid betydning kan diskursbegrepet innebefatte alt som har med et sosialt område å gjøre, for eksempel alt som har med kroppsøvningsfaget å gjøre (Brekke, 2006). Det er mye meningskaping som skjer gjennom språket, og det er denne meningen som *disse* elevene prøver å uttrykke gjennom disse leserinnleggene som er det jeg gjerne vil «få tak på». Vagle

(2000) velger å definere ordet diskurs som *tekst i kontekst*. Diskursen(e) er derfor ikke bare tekst, men tekst som en form for samhandling og som igjen er del av en større sosial prosess (Vagle, 2000). I forhold til denne oppgaven, har jeg valgt å definere kroppsøvingfaget som en sosial prosess, fordi ungdommen skriver om hvordan de opplever faget. I faget sosialiseres de med medelever og lærer, og danner sammen et sosialt samspill og sosiale prosesser i kroppsøvingfaget.

Et poeng med en diskursanalyse er å studere hvordan det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og for det som er gjort, hvordan et gitt utsagn aktiverer eller «setter i gang» en serie sosiale praksiser, og hvordan utsagn i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene (Neumann, 2001). En slik beskrivelse av diskursanalyse er også i samsvar med dette masterprosjektet da de sosiale praksisene som foregår i kroppsøvingstimene blir uttrykt gjennom det ungdommen skriver på Si;D.-sidene om temaer i kroppsøvingfaget. Som vitenskapelig tilnæringsmåte åpner diskursanalyse for tverrfaglighet og *eklektisme*, og den er også kjent for å være lite homogen, noe som igjen gir forskeren mulighet til et vidt spekter av muligheter (Hitching et al., 2011). Nettopp dette er også en av grunnene til at jeg valgte denne analyseformen til dette prosjektet, det at den er åpen og har få rammer som er definert på forhånd som en slags standard. Det var med på å gi meg det «spillerommet» jeg følte var viktig for å se og tolke de ulike innleggene på ulike måter.

Når det gjelder måten jeg valgte «å angripe» angripe materialet mitt på, er dette noe som kan variere i diskursanalyse, da det finnes ulike diskursanalytiske tilnæringer. Den kritiske diskursanalysen tar for eksempel ofte utgangspunkt i store og sentrale samfunnsproblemer på makronivå. Mens etnografisk orienterte diskursanalyser starter med å undersøke hvordan individer nyttiggjør seg av språket og kommunikative praksiser på mikronivå (Hitching et al., 2011). Jeg vil derfor si at analysen i dette masterprosjektet har en mer etnografisk orientert tilnærming, da jeg ser på hvordan et utvalg elever bruker Si;D.-sidene som en slags kanal for å få fram sine egne erfaringer og opplevelser av kroppsøvingfaget. På et overordnet nivå kan diskursanalyse forstås som ideografisk vitenskap, der målet med forskningen er å forstå enkelttilfeller, og deretter generalisere ut i fra disse (Hitching et al., 2011).

Jeg er i denne oppgaven hovedsakelig interessert i å belyse det som elevene(individnivå) skriver om faget. Men i en videre kontekst vil jeg også til tider se

på innholdet i elevenes tekster forhold til visjoner og mål for faget i form av Kunnskapsløftet. Dette er også i samsvar med det Hitching et al., (2011) skriver om diskursanalyse i praksis: *det som undersøkes, er altså meningskapning og kommunikative praksiser på mikronivå i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå* (Hitching et al., 2011, S.11). I denne forbindelsen er det også greit å nevne at som fellestrekk for all diskursanalyse, er at et prosjekts problemstilling i høy grad styres av prosjektets datamateriale (Hitching et al., 2011), noe som også er gjeldende for denne masteroppgaven.

Leserinnleggene blir med et diskursanalytisk blikk, forstått som uttrykk for elevenes erfaringer og opplevelser av faget. Disse erfaringene vil ha et vidt spenn når det gjelder hva elevene trekker frem som positive og negative emosjoner knyttet til faget, så vell som den enkelte elevs språkbruk i det enkelte innlegget. Ut fra dette vil en analyse alltid bli preget og formet av den som utførere analysen sine subjektive erfaringer og opplevelser, og teorier som han eller hun bringer med meg inn i forskningsprosessen (Postholm, 2010). På denne måten blir språket det enkelte individs mulighet til å formidle «sin opplevde» virkelighet. I forbindelse med denne oppgaven blir tekstene ungdommenes mulighet til å formidle sin opplevde hverdag. Mens denne analysen vil være et produkt av hvordan jeg har valgt å anvende teori og metode.

### **5.3 Kontekst og utvalg**

Ved å velge en kvalitativ tilnærming som diskursanalyse «skapes» data på bakgrunn av den forståelsen og interessen jeg har av samfunnet (Thagaard, 2010). Dette er ikke helt i tråd med dette prosjektet, da jeg ikke har hatt noe å gjøre med dataene sidene det er elever som har produsert disse selv, hjemme i sitt eget hjem, foran en datamaskin uten mitt nærvær. Men siden disse tekstene i utgangspunktet ikke ble produsert for å tjene noe forskningsrelatert formål, men at det var jeg som student som «valgte» å benytte tekstene som mitt datamateriale, ble dette valget gjort på bakgrunn av min nysgjerrighet på hvordan elever erfarer faget. På denne måten kan jeg si at min forskningsinteresse fra starten av, var knyttet til et konkret materialet med et varierende innhold. Men et varierende innhold, menes ungdommens ulike måter å ordlegge seg på.

Forskning om kroppsøvingfaget i skolen og den teorien jeg har valgt, fungerer som en videre kontekst. Leserinnleggene er skrevet av ulike elever fra ulike steder i landet, og

elevene har igjen ulike erfaringer og meninger om kroppsøvfingsfaget. Derfor mener jeg at en videre kontekst i denne oppgaven kan være kroppsøvfingsfaget sett i lys av Kunnskapsløftet (K06) og videre også hva som står under «formålet med faget». For å klargjøre begrepet kontekst i forhold til denne oppgaven har jeg valgt å ta med et sitat fra språkpsykologen Rommetveit som har valgt og definerer kontekst slik; «(...)ved å si noe skaper du en kontekst. For å forstå noe som blir sagt, må du lage en kontekst som ikke var der» (Hitching et al., 2011, s. 27). Dette utsagnet tolker jeg som at kroppsøvfingsfaget er konteksten, da alle innleggene omhandler det på en eller annen måte. Videre velger jeg å se de de ulike diskursene i ulike kontekster, da elevene skriver om ulike temaer innenfor faget. På denne måten har jeg gjennom analysen skapt kontekster som i utgangspunktet «ikke var der», da dette materialet, så vidt jeg vet, er «ubrukt» i diskursanalytisk sammenheng.

Siden datamaterialet i denne oppgaven består av leserinnlegg, har jeg valgt å ta med en tabell som viser en oversikt over når de aktuelle innleggene har blitt sendt inn når det gjelder årstall og måned. Søkord og ordkombinasjoner jeg benyttet meg av var: *gym, gymmen, kroppsøving, gymlærer, kroppsøvfingslærer, kropp og helse*. Etter å ha brukt disse søkeordene fikk jeg totalt 107 treff i antall leserinnlegg. Når jeg hadde lest gjennom disse, fant jeg ut at 96 av disse igjen var relevante for oppgaven. Grunnen til at 11 leserinnlegg ble forkastet, var at de omtalte kroppsøvfingsfaget i minimal grad som for eksempel bare i en bisetning, og hovedtemaet for det aktuelle leserinnlegget omhandlet et annet tema enn kroppsøvfingsfaget. I tillegg til å søke i aftenpostens internarkiv hentet jeg 28 artikler fra internett ved å gjøre søk i Aftenpostens online arkiv som er tilgjengelig for alle. Dermed satt jeg igjen med totalt 124 artikler som utgjorde datamateriale for denne analysen. Siden søket hos Aftenposten ble gjort manuelt av meg, er det mulighet for at jeg kan ha oversett noen artikler, da utvelgingen og filtreringen av artikler når det gjaldt relevans i forhold til denne oppgaven, ble gjort ut i fra eget skjønn. I tillegg var det et «hull» i Aftenpostens arkiv når det gjaldt årene 2008 og 2009, men dette kunne ikke Berg forklare grunnen til. Antall leserinnlegg varierte mye fra måned til måned, og uke til uke, men det var lett å se når det var temaer som engasjerte da antall leserinnlegg og svar på leserinnlegg var høyere enn i andre perioder.

**Tabell 5.1:** viser antall treff, pr måned, pr år i Aftenpostens arkiv

År	Måned	Antall treff
2006	Januar	2
2006	Februar	2
2006	Mars	3
2006	April	5
2006	Mai	7
2006	Juni	1
2006	Juli	2
2006	August	5
2006	September	3
2006	November	6
2007	Januar	6
2007	Februar	2
2007	Mars	3
2007	April	2
2007	Mai	2
2007	Juni	2
2007	August	1
2007	September	3
2007	Oktober	5
2007	November	1
2007	Desember	2
2008	Januar	1
2009	Desember	1
2010	Februar	1
2010	Mai	8
2010	August	1
2010	September	3
2010	November	4
2010	Desember	7
2011	Januar	2
2011	Februar	2
2011	Mars	2
2011	April	1
2011	Mai	1
2011	Juni	1
2011	September	6
2011	Oktober	1
<b>Totalt</b>		<b>107</b>

Utvalget av leserinnlegg som er hentet fra aftenpostens internarkiv ble hentet 11. april, 2012, og de jeg hentet fra nett, hentet jeg 31. september, 2012. Det vil si at datamaterialet mitt består av leserinnlegg som er skrevet og sendt inn senest 31. september, 2012.



## 6. Analysens innhold og utforming

Et sentralt punkt når det gjelder tekst, er at tekst alltid forutsetter *kommunikasjon* eller samhandling mellom mennesker (Brekke, 2006). Det er denne kommunikasjon som oppstår gjennom leserinnleggene som er relevant for analysen i denne oppgaven. Kommunikasjonen skjer både gjennom det enkelte innlegget og ut til alle leserne (inkludert meg), men også mellom ulike innsendere. At enkelte innleggene er svarinnlegg på et tidligere innlegg, viser at det eksisterer en form for kommunikasjon mellom de ulike innsenderne. Det at innsenderne er oppfordret til å undertegne med navn, og at andre innsendere har mulighet til å komme med kritikk eller medhold til andre innsendte innlegg, danner utgangspunkt for noe man til en viss grad kan kalle en «samtale» eller i hvert fall en samhandling.

Meningen i en tekst er heller ikke bare avhengig av å bli satt i en kontekst, men den er også i følge Brekke (2006) avhengig av hva slags forventninger jeg som forsker har til teksten(e).

### 6.1 Oppbygning av analysen

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har bygget opp og organisert analysen i ulike nivåer og kapitler. Oppdeling har til hensikt til å skape oversikt, og for å vise analysens ulike nivåer. De ulike nivåene vil jeg gå nærmere inn på senere. Etter å ha «finkjemmet» og å ha hatt flere runder med gjennomlesning, ble det identifisert fire ulike diskurser, som dannet grunnlag for de ulike kapitlene:

- Karakterer og kroppsøving – den evige kampen
- Kroppsøving, et forankret i tradisjoner og kjønn
- Helse og kroppsøving
- Kroppsøving, et inkluderende og/eller ekskluderende fag

Prosessen hvor jeg leste gjennom, plasserte de ulike leserinnleggene under ulike «kategorier» og prøvde å konstruere de ulike analysekapitlene, var en prosess med mye lesning fram-og-tilbake i materialet. -Med dette mener jeg, at jeg i starten ikke hadde noen klare perspektiver på hvor de ulike innleggene hørte «hjemme», hvilke diskurser som gjorde seg gjeldende i materialet og hvilke kapitler oppgaven skulle bestå av. Organiseringen av de ulike leserinnleggene har derfor vært en prosess som har kommet

til, mer og mer underveis, ved at jeg har fått bearbeidet materialet ved hjelp av at jeg tok i bruk begreper som kjønn, kropp, makt og språk, og at et sosialkonstruktivistisk perspektiv og noen Foucault-inspirerte begreper ble mine «briller». Ved å ta disse «brillene» i bruk, fikk jeg frem hvordan enigheter og temaer ble synlige i tekstene. Noen tema var kjent for meg fra mitt fagområde, mens jeg måtte streve mye for å få «plassert» temaene på en mer analytisk måte enn jeg var vant til fra min studenttilværelse og praksiserfaring, der mye var ansett som det «riktige» innenfor kroppsøvingsteksten. Når jeg skriver «riktige», referer jeg da særlig til hvordan det innenfor faget eksisterer ulike sannheter om hvordan undervisningen bør drives, og hva som bør belønnes. Gjennom mitt materiale kan det blant annet se ut som at det i faget er konstituert en «sannhet» om at tester er den mest korrekte og beste måten å vurdere elevene på. Denne problematikken vil jeg komme tilbake til i analysene.

Det første jeg er opptatt av er å få fram det elevene skriver, derfor har jeg valgt å beholde eventuelle «skrivefeil» og slang i sitatene jeg bruker. Materialet i seg selv er «levende og virkelighetsnært». Størrelsen på de fire kapitlene varierer veldig, og er et resultat av omfanget hvert enkelt tema har på Si;D-sidene. At kapitlet som tar for seg karakterproblematikken er så mye større enn de tre andre, gjenspeiler dette temaets popularitet blant ungdommen.

Hvert kapittel har et underkapittel, kalt «videre analyse», nettopp fordi det er det jeg gjør et forsøk på å gjøre i hvert av disse kapitlene. I «hovedkapitlene», vil jeg først og fremst trekke frem elevenes erfaringer, eksemplifisere påstander og forhold ved bruk av sitater, jeg vil også i hovedkapitlene forsøke å underbygge elevenes erfaringer opp mot tidligere forskning gjort på feltet kroppsøving. Dette for å vise at elevenes erfaringer, kan være i samsvar med hva andre elever erfarer i faget, eller hva forskere har kartlagt på feltet kroppsøving. Ved å dra inn relevant forskning i diskusjonen, håper jeg at det kan være med å underbygge og belyse mine analyser fra flere sider. I videre-analyse kapitlene forsøker jeg å problematisere innholdet i hvert av kapitlene opp mot enkelte Foucault-inspirerte begreper. Dette for å vise at diskursene som jeg har lokalisert i dette materiale, kan sees i sammenheng med begreper som Foucault konstruerte i sin tid.

## 7. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere de ulike diskursene som jeg har identifisert i materialet fra Si;D-sidene. Jeg vil forsøke å vise hvordan ungdommen bruker språket til å uttrykke sine meninger, samt hvordan det de beskriver bidrar til å belyse problematiske sider ved og relasjoner til kroppsøvfingsfaget. Ved å knytte materialet opp mot teorier og begreper, har analysen utviklet seg, både med tanke på relevans og formålet med selve oppgaven som var å se på *hvordan barn og unge uttrykker seg om kroppsøvfingsfaget gjennom egne tekster*.

Jeg starter alle kapitlene nær elevenes tekster, ved å bruke en del sitering og henviser til direkte opplevelser som elevene beskriver. Deretter ser jeg på materialet hovedsakelig i lys av de begrepene (språk, kropp, kjønn og makt) jeg gjorde rede for i metodedelen, videre trekker jeg inn tidligere forskning på felte, ved at jeg foretar diskusjon underveis, og noe mer i slutten av hvert av analyse-kapitlene. Den tidligere forskningen anser jeg som interessant i forhold til at den både kan belyse og underbygge elevenes opplevelser av faget. Jeg har valgt å diskutere underveis, da dette gir en god og oversiktlig struktur når det gjelder de aktuelle temaene som blir belyst utover i kapitlene. Jeg vil påpeke at resultatene av denne oppgaven henger også sammen med perspektivet jeg har valgt, og at bruk av begreper som *makt, forbud, utelukkelses prosedyrer, organisering av grenser og straff*, får fram at ungdommens opplevelser av faget, kan sees i sammenheng med den samme type problematikk som Foucault opplevde også i sin tid. En slik bruk av begreper i forhold til faget, er med på å underbygge for eksempel påstanden om at *faget er forankret i tradisjoner*. Dette er også noe som kommer direkte til syne gjennom de innleggene, hvor faget eksempelvis blir omtalt som «gutte-gym» og «gutte-aktiviteter».

De fire diskursene jeg har kommet frem til er *karakterer i kroppsøving-den evige kampen, kroppsøvfingsfagets forankringer i tradisjon og kjønn, helse og kroppsøving-dilemmaer som merkes og kroppsøving som et inkluderende eller ekskluderende fag*.

### 7.1 Karakterer i kroppsøving - den evige kampen

Denne diskursen omhandler elevenes syn på vurdering og hvordan karakterer brukes i kroppsøvfingsfaget. Felles for mange av innleggene er at de er skrevet ut fra et engasjement og en frustrasjon over hvordan vurdering foregår i kroppsøvfingsfaget. Det refereres til «den ødeleggende gymkarakteren» i flere av innleggene, karakteren får også

ofte «skylden» hvis elevene ikke oppnår nok poeng til å komme inn på ønsket videregåendeopplæring eller høyere utdanning. Det eksisterer også en viss misnøye når det gjelder hva de blir vurdert på og hvordan de blir vurdert. Mens det i andre tilfeller skrives at karakteren i faget ses på som en «gulrot» når det gjelder det å prestere i timene, noe som vil bli eksemplifisert med utdrag fra leserinnlegg senere i analysen. Nedenfor er det tatt med et eksempel på hvordan kroppsøvingskaracteren blir sett på som en ødeleggende faktor for karakterkortet til elevene:

*«En firer er som en gledesdreper på festen som setter en brems for alle femmerne og sekserne som prøver å feire. Fag som gym, musikk, k & h, nynorsk og muntlige eksamener kan ødelegge alt»*

*(Gutt, 16)*

I motsetningen til frustrasjon som fra utdraget overfor, er det andre innlegg som heller indikerer et engasjement og et brennende ønske om å fortsette med karakter i kroppsøvingfaget. Begrunnelsene for å fortsette med karakter, går blant annet på det at elever i kroppsøving, som i alle andre fag, må jobbe for å få en god karakter. Innleggene som taler for karakter i faget, bærer preg av en forståelse for at heller ikke i de teoretiske fagene har alle de samme forutsetningene for å få en 6'er. Behovet for å endre vurderingspraksisen i faget, ønsket om mer fokus på teori og også hvordan denne teorien kan settes ut i praksis, er noe av det som elevene skriver om når det gjelder karakterer og vurdering. Men at kroppsøving er et praktisk fag er noe ungdommen er fullt klar over, det skrives blant annet at:

*«(...) Gymmen skal jo i prinsippet være et variert fag der alle elevene skal få vist sitt talent innenfor ulike idretter og fysisk aktivitet generelt»*

*(Anonym, 15)*

*«Jeg mener at gym skal være timer der vi får være i fysisk aktivitet, og få et avbrekk fra de kjedelige skoletimene. Jeg mener at vi skal gjøre ting som får oss til å tenke på fysisk aktivitet som en gøy ting, som vi gjerne vil fortsette med!»*

*(Jente, 16)*

Her ser vi også at det at faget «skal være gøy» og begreper som «avbrekk» blir trukket fram. Når noe er «gøy» indikeres det at det er noe eleven(e) ikke skal trenge «å øve på». Flere innlegg handler også om at fokus på teori er en mangelvare. Et ønske om mer teori i kroppsøvingundervisningen kommer blant annet fra de som har valgt å gå studiespesialiserende på videregående. Forslag som å ha et teoretisk fag om helse og

livsstil i stedet for dagens kroppsøvningsundervisning er et av forslagene til hvordan kroppsøvningsfaget kan tilpasses de mer teoretiskrettede retningene innen den videregående skole. I denne sammenhengen stiller elevene som har valgt studiespesialiserenderetning spørsmål ved om *hvorfor man skal ha «gym» når man har valgt en linje der fokuset ligger i det teoretiske?* Her kommer det fram at eleven(e) ser på praktiske fag som kroppsøving som lite relevant i forhold til deres retningsvalg. Når elevene har valgt en teoretiskrettet linje, ser det ut til at de har forventninger og om at alle fag bør ha en teoretiskvinkling fremfor en praktisk tilnærming. Savnet etter en teoretisk forståelse og fremstilling av faget som et skolefag og ikke en «idrettsutøvelse», uttrykkes hos disse elevene.

I et annet innlegg, hevdes det at; *dette var jo ikke noe fag vi hadde hjemmelekser eller teori i, hvorfor skulle vi da ha karakter?* Med en slik problemstilling uttrykker denne eleven at det å ha karakterer synonymt med skriftlige prøver. Kroppsøvningsfaget blir muligens ikke ansett som et «ordentlig» fag som for eksempel norsk og matte, hvor elevene jevnlig blir vurdert med skriftlige prøver. Et slikt syn på faget, går igjen i flere av innleggene, og jeg antar derfor at elevene assosierer «ordentlige» fag med skriftlige og muntlige prøver. I andre innlegg som også vil ha mer fokus på teori og ikke bare praktisk aktivitet i kroppsøvningsundervisningen, kommer det fram ytringer om at lærere i følge eleven «ikke gidder» å rette eller å levere tilbake gymprøver, det uttrykkes blant annet i et av innleggene at:

*«(...) Jeg ser på min egen karakter. Den er ikke så ille, men vurderingsgrunnlaget synes å baseres kun på fysisk ferdighet. Mange av innleveringen er ikke en gang rettet. Det samme gjelder sidemann»*

*(Jente, 17)*

Videre i innleggene som tar for seg problematikken rundt vurderingskriteriene i kroppsøvningsfaget, eksisterer det mye frustrasjon og oppgitthet når det gjelder hvordan testing brukes i kroppsøvningsfaget. På de skolene hvor testing blir hyppig tatt i bruk, brukes stoppeklokka og meterbåndet som virkemidler lærerne benytter i sin vurdering av elevenes ferdigheter og prestasjoner. Elevene benytter ord som *vurderingspress* når de beskriver sine opplevelser av vurderingspraksisen i kroppsøvningsfaget. At karakterer er viktige får fram hvordan det i kroppsøvningsfaget konstrueres «en sannhet» om at prestasjoner er det som belønnes med gode karakter. Innsats og det at man prøver og øver, blir i følge flere av elevene ikke belønnet. Ved en slik vekting når det gjelder

vurdering i faget, kan det se ut som at det råder et dualistisk syn blant de aktuelle kroppsøvingslærere, da det er idrettsprestasjonene i seg selv (elevene blir sett på som små maskiner), og ikke det at man står på og viser innsats, som belønnes med høyest karakter.

Et annet aspekt i forhold til den stadige testingen er i faget er at elever føler at stress og angst forsterkes av å delta i kroppsøvingsfaget. Elevene føler et emosjonelt ubehag ved å delta i faget, og særlig kommer dette fram når vurdering er et tema. Det ser ut til å eksistere en diskurs i karaktersammenheng som er knyttet til det emosjonelle i kroppsøvingsfaget. En særlig stressende faktor er testing, som for eksempel BIP-test eller cooper-test og praktiske ferdighetstester. I slike situasjoner er gjerne resten av klassen publikum når den enkelte elev skal gjennomføre sin matteserie i en time hvor tema for eksempel er turn. At elever opplever stress og angst forbundet med faget står i kontrast med Kunnskapsløftet, der det under «formålet med faget» blir benyttet ord som *inspirasjon, kreativitet, selvstendighet, allsidige bevegelsesmiljøer, mestring og mestringsglede* for å beskrive fagets formål (K06).

Opplevelse av glede, mestring og mestringsglede forbindes i ungdommens tekster ikke med tester og vurderinger. Det er også de elevene som i sine innlegg har valgt å beskrive en slik vurderingspraksis som både *ydmykende* og *urettferdig*.

*«Det er morgen, tåken har nettopp lagt seg stille over den store sletta, og tusenmetertesten står for tur. Gymlæreren vår starter stoppeklokka, og vi løper avgårde. Etter cirka 400 meter løper vi forbi en gutt i klassen, som står og kaster opp. Det er ikke første gang noen har presset seg for hardt»*

*(Jente 14 og gutt 13)*

Det er ikke bare elevene som stiller seg kritisk til testing i faget. Det eksisterer også forskning som støtter slik kritikken (Fox, 2012). Forskning på feltet kroppsøving indikerer faktisk at tester i faget heller kan føre til at barn og unge føler liten glede relatert til fysisk aktivitet, noe som igjen kan føre til inaktivitet og lite fysisk aktivitet etter endt skolegang (Betrán-Carrillo et al., 2010; Cale & Harris, 2009). Det eksisterer dermed forskning som støtter funnene i mitt materiale om at tester kan føre til at elever opplever et emosjonelt ubehag knyttet til faget. Jeg undres derfor over at tester har fått, og fortsatt har en så stor del i faget ut i fram mitt materiale å dømme, da det både fra elever og i forskningssammenheng kommer fram at testing i faget både kan føre til stress, emosjonelt ubehag, frykt og redsel.

At tester er det som bestemmer elevenes karakter betyr ikke at man får et riktig resultat av ferdigheter da testene verken er reliable, valide eller riktige indikasjoner på hvordan elevene faktisk fungerer i en «ordentlig spill- eller konkurranse situasjon», ved for eksempel en ferdighets løype i fotball. Testene som brukes i faget, består som oftest av isolerte øvelser, som ser på enkelt komponenter isolert, i stedet for å se elevene i mer relevante «spill-situasjoner» (Fox, 2012; Harris & Cale, 2007). Men når det gjelder testenes positive side, ser den ut i følge forskning, til kun å gagne de aktive og «gode» elevene. For disse elevene oppleves testene til motsetning, både som lystbetont og som en positiv impuls på deres aktivitetsnivå (Harris & Cale, 2007; Wrench & Garrett, 2008).

Det skal også nevnes at det finnes innlegg der elever skriver at i deres kroppsøvingstimer, lar lærerne innsats telle. Det er i midlertid stor enighet i alle innlegg som omhandler tema, vurdering: *at innsats, ene og alene ikke er nok til å oppnå toppkarakter*. Siden «gym» er et praktisk fag, må også de praktiske ferdighetene tas i betraktning når karakteren skal settes.

*«(...)Når det gjelder gym, så skal innsats telle, men innsats alene er ikke nok for å få en firer. Noen personer liker ikke gym og ikke særlige aktive, det er rettferdig at de her må bøte for det»*

*(Jente, 16)*

Et annet dilemma som blir synlig i fokuset på testing, er at testing både beskrives som tidkrevende og at det gir lite læringsutbytte til elevene. Flere innlegg stiller spørsmål til hvordan man som elever skal ha tid og mulighet til å klare og nå et av kompetansekravene for VG2 hvor et av kravene er å *videreutvikle ferdigheter i individuelle idretter og lagidretter*, når de kun har to timer «gym» i uka, med opptil 4-5 tester hvert halvår. I forbindelse med diskursen som tar for seg testing, eksisterer det en tydelig misnøye blant ungdommen:

*«Karakteren er ikkje basert på kor mykkje engasjement du har, den er basert på kva du oppnår i gymtimen. Korleis skal eg som berre 1.56 klare å hoppe like høgt som nokon som er 1.75?»*

*(Jente, 15)*

I et av innleggene stilles det også spørsmål ved om hvorfor elever testes etter hvor fort de løpere eller hvor høyt de hopper. Flere trekker fram at når standarden for det som

skal telle legges i bestemte mål, så kommer de individuelle kroppslige ulikhetene i bakgrunn, nettopp slik det skrives i det øverste utdraget ovenfor. Her tydeliggjøres det at elever stiller ulikt med hensyn til å oppfylle krav. Mange elever lurer derfor på om det viktigste er at man prøver gjennom det å vise innsats, framfor det å være den raskeste eller den som hopper høyest i klassen? Et slikt kritisk syn til testing i faget, er det ikke bare elevene som har, da det i følge Cale & Harris (2009) finnes lite eller ingen forskning som indikerer at fysiske tester kan være med å fremme en aktiv og sunn livsstil senere i livet(og dette er vel det vi vil at faget skal fremme?). Funn konkluderer derimot med at bruk av fysiske tester som for eksempel «BIP-tester» i faget og de negative erfaringene de kan medføre, kan ha motsatt effekt når det gjelder å få barn og unge til å være fysisk aktive utenfor faget og etter endt skolegang (Betrán-Carrillo et al., 2010; Cale & Harris, 2009). Når det gjelder vurderingen i faget, bør den i følge Siedentop & Tannehill (2000), inneholde et variert spekter av oppgaver som elevene skal gjennom slik at de får vist sine ferdigheter, kunnskap og forståelse(Sitert av Hay, 2006). Gjennom det elevene beskriver i sine tekster når det gjelder vurdering og tester, blir aldri ord som «forståelse» nevnt. Dette er med på å underbygge at det er de målbare resultatene som teller, fremfor elevenes forståelse og innsats. En slik praksis er ikke i tråd med blant henholdsvis Hays oppfordringer rundt vurdering, som mener at vurderingen bør fremme en kontekst der fokus er at elevene skal lære og å utvikle seg (Hay, 2006). Med en vurderingspraksis som det til tider ser ut til(ut i fra materialet mitt) at domineres av tester, er det ikke elevenes læring og utvikling som settes i fokus, men heller hva de presterer under en test til et gitt tidspunkt.

Et argument som går igjen i flere av innleggene, men med noe ulike formulering, går på det at elevene ikke kan lese seg til en god karakter «gym», men må jobbe fysisk med seg selv og de ulike idrettene. Det skrives blant annet at det er vanskeligere for elever som ikke driver med sport på fritiden å forbedre sin karakter, dersom innsats ikke blir mer vektlagt. At det finnes et «skille» mellom de gode og de mindre gode elevene, er også noe som forskere innenfor feltet har fattet interesse rundt. Portman (1995) kartla i sine studier at de mindre gode elevene med lavest ferdigheter i faget, ikke fikk nok tid på seg til å lære de grunnleggende ferdighetene i faget, de klarte heller ikke gjennomføre ulike spill og de hadde lite eller ingen gode måloppnåelser i noen enkelt idretter. Portman konkluderte med at *failure breeds failure*, og at de «svake elevene» i faget manglet selvtillit og troen på egen mestring i faget (Portman, 1995). Ut i fra slike



funn kan jeg anta at de «mindre gode» elevene i mitt datamateriale, også kan «slite» med de samme utfordringene når noen lærere ikke lar innsats telle i vurderingen, men kun ferdigheter og teknikk.

Som en reaksjon mot å gjøre innsats gjeldende i karaktersetningen i kroppsøving, nevnes det at innsats ikke har betydning i fag som norsk og matte, og bør derfor heller ikke dominere vurderingskriteriene i kroppsøving. At «innsats» kun skal telle i kroppsøving er noe innleggene stiller spørsmål ved. Det virker derfor for meg, som at flere av elevene synes det er merkelig at innsats skal telle i kroppsøving.

*«Lærere gir blanke i innsats i både matematikk, norsk og engelsk hvis det ikke gir uttelling på papiret. Gym er derfor i dag et fag det er mulig å være rævva i, og få bra karakter. Det er frustrerende for mange»*

*(Gutt, 19)*

I motsatt fall er det en annen jente som er tydelig oppgitt over at hennes lærer ikke tar mer hensyn til innsats, beskriver følgende hvordan en overvektig medelev blir belønnet etter lærerens vurderings ordning:

*«Hun gjorde akkurat det samme som de som fikk 6 i gym. Bare at hun løp saktere, og tiden hennes ble 3 minutter mer»*

*(Jente, 13)*

Utdraget ovenfor vitner om at elevers forutsetninger som skal tas hensyn til i grunnskolen, blir oversett. Slik denne jenta ser det, blir målbare fenomener gjeldende under vurderingen og karaktersetningen i kroppsøving. Mens når en kroppsøvingslærer har et mer «avslappet» syn på tester, og kun bruker de som en måte hvor elevene kan bli kjent med kroppen og hva den tåler, dukker en annen oppfatning om tester opp blant elevene:

*«(...) Cooper-testen har vi kun for å teste oss selv uten å få karakter på den. Gymlæreren sier at vi ikke må presse oss for hardt, men prøve og utforske og se hva kroppen tåler. Nå begynner jeg å bli glad i gym igjen. Jeg gleder meg til timene, vurderer kanskje å starte og trene utenom skolen».*

*(Gutt)*

Dette innlegget får fram et syn på testing, at det ikke er testen(e) i selv som er problemet, men heller måten de fremstilles og vektlegges på. Ved en slik fremstilling av testing slik som i utdraget ovenfor, ser det for meg ut som at eleven(e) lærer hva testing

går ut på, i tillegg til at det kan fremme deres forhold til faget og det å drive utholdenhetstrening. Ut i fra dette innlegget kan det derfor se ut som det ikke er testene i seg selv som er «problemet», men heller det presset og de forventningene som er forbundet med testene, som kan være det problematiske for elevene.

En annen side av karakterdiskursen er innlegg som omhandler spørsmål om hvorfor det fortsatt bør være eller ikke være karakter i kroppsøving. Rollen karakteren har på videregående er spesiell, i og med at det viser seg at elevene «bare kan stryke», for så og ta opp kroppsøving som privatist senere. Ved en slik løsning slipper elevene unna med og *kun* å gjennomføre en teoretiskprøve for å få karakter i faget.

*«Når fler og fler tar opp skriftlig gymeksamen for å slippe unna timene, tror jeg dette sier sitt»*

*(Jente, 16)*

Som en reaksjon på innleggene som vil avskaffe karakter i kroppsøvingfaget, er det flere innlegg som legger fram grunner for hvorfor det bør fortsettes med karakter i faget. Noen av grunnene går på helsegevinsten av å være i fysisk aktivitet, som igjen relateres til kroppsøvingfaget. Diskursen som går på helsemessige aspektet, har jeg valgt å skrive om i et eget kapittel, da det var mange av innleggene som var opptatt av det. På denne måten kan man se at det er en stor uenighet blant elevene når det gjelder denne «evige» karakter debatten. Når jeg skriver evige, er det fordi jeg tror den kommer til å vare like lenge som vi har karakterer i skolen. Så lenge tallene 1-6, er det som sier noe om hvor god eller dårlig du som elev er i de ulike fagene, tror jeg denne debatten vil pågå. For med karakterer, vil det også stadig eksistere latente funksjoner av disse, som for eksempel at de ikke bare viser hvem elever som flinke på skolen, men også hvem som er mindre gode eller dårlige. I mange av innleggene kan det se ut som at budskapet er å få fram en slags urettferdighet når det gjelder karaktersetting i faget, mens det er andre innlegg som svarer med å vinkle denne urettferdigheten mer generelt når det gjelder karaktersetting i alle fagene i skolen.

*«Tenk om vi skulle fjerne karakteren i norsk, fordi vi ikke trengte å lære mer, det begynte å bli for stressende å skrive en fire siders lang novelle og å kunne alle de ti ordklassene, og å kunne bøye dem var alt for strenge krav»*

*(Jente, 14)*

I innlegg som det ovenfor, vises et mer nyansert ønske når det gjelder det å beholde karakteren i faget eller det å forkaste den. Blant deler av ungdommen eksisterer det derfor en slags aksept og innarbeidet «sannhet» om at elever i kroppsøving og som i alle andre fag, må jobbe hardt for å oppnå gode resultater.

Når det gjelder selve karakterens direkte effekt på undervisningen, var dette noe som ble tatt opp av de elevene som henholdsvis var positive til faget og hadde sterke meninger om at det å få karakter i kroppsøvingfaget var svært viktig. Det blir blant annet nevnt at karakterene kan være med «å stramme opp» elevene, for uten karakterer, mente flere av innsenderne at mye av vitsen med å yte sitt beste og gjøre det bra i faget, ville ha forsvunnet. Hvis karakteren blir fjernet er det flere av elevene som frykter at kroppsøvingstimene timene hadde blitt dårligere, *da det ikke hadde fått noen konsekvens om man la inn stor innsats eller ingen innsats*. På denne måten ser elevene både på karakteren som en indikasjon på hvor de står faglig, i tillegg til at karakteren har en strukturerende effekt, ved at den kan være med å få elevene til å yte mer, samtidig som den får (de fleste) elevene til å følge lærerens undervisningsopplegg.

*«(...) Jeg sier ja til karakter i gym, for hvis man ikke får karakter gidder man ikke yte sitt beste»*

*(Jente, 13)*

At karakter i faget blir ansett som både viktig og nødvendig, og i tillegg som en slags «gulrot», er i samsvar med hva andre forskere har kartlagt på feltet (Redelius & Hay, 2011).

Et annet aspekt som ser ut til å engasjere elevene når det gjelder karakterer i faget, er den praksisen som kroppsøvingslæreren utøver når det gjelder karakterer i forhold til fravær. Siden kroppsøving er et praktisk fag, er det mange av elevene som opplever dette som problematisk. Problematisk i forhold til langvarig skade, langvarig sykdom eller kronisk sykdom. Flere av innleggene som omhandler problematikken om fravær knyttet til kroppsøvingfaget, er både fra de elevene som sliter med fravær selv, og de elevene som er medelever med de som sliter med fravær. Enten vises det til i innleggene til en slags medmenneskelighet, hvor elevene viser sympati og forståelse for de som er rammet av det høye fraværet (for de er jo som regel syke eller skadet, noe man selv ikke kan noe for). Eller så kommer det fram en slags oppgittethet i noen av innleggene, da fravær hos enkelte elever går ut over medelever, når det snakk om for eksempel

gruppearbeid eller gruppefremføringer. Flere av elevene viser også til en form for en forståelse ovenfor den enkelte kroppsøvingslærer som i noen situasjoner gir elever «I.V» (ikke vurdert). I forbindelse med problematikken rundt fravær i faget, ser det derfor for meg ut som at innleggene indikerer at ungdommen er klar over deltager «plikten» i faget, men at det problematiske er at det i et fag som kroppsøving, er umulig å få et eget skriftligopplegg (som man kan få i andre) ved skade eller sykdom, slik at man hadde sluppet å få «I.V» på karakterkortet.

*«(...) Du peker også på at du kan ha vansker med å stå i gym, men jeg ser lærerens argument, for det kan være vanskelig for han å vite om du virkelig trener så hardt som du sier, og han vet ikke helt hvordan for eksempel ferdighetene dine er på ulike måter»*

*(Jente, 17)*

Utdraget ovenfor er sendt inn som et svar på et annet innlegg(utdrag nedenfor) som er sendt inn av en elev som lider av en kronisk sykdom. Denne innsenderen er en av flere som deler sin frustrasjon og hjelpeløshet når det gjelder sin egen mulighet til å skaffe seg en utdanning her i landet, når man lider av kronisk sykdom eller langvarig skade.

*«(...) Siden jeg ikke kan delta i vanlig gym, må jeg ha et vanlig opplegg. Jeg snakket med læreren min og sa at jeg alltid har gjort det veldig bra i gym og at jeg ønsker å få en god karakter. Jeg fortalte at jeg liker faget veldig godt og at jeg vil gjøre det jeg kan for å få en god karakter. Siden jeg har et eget opplegg så læreren at jeg har flaks om jeg bare klarer å stå i faget»*

*(Jente, 17)*

Utdraget ovenfor indikerer at dette er en elev som på tross av sykdom har et ønske om å oppnå et godt resultat i kroppsøving. Men et spesial opplegg, blir for denne eleven et hinder i stedet for hjelp, da læreren uttaler at et opplegg som dette kan bidra i bestefall til en ståkarakter i faget.

I flere av innleggene kommer det også fram en redsel som omhandler frykten for å skade seg i kroppsøvingstimene. Et tydelig tema er det å grue seg til «gymmen». Flere innlegg tar opp det å engste seg hele uken for hva som er dagens tema i kroppsøvingstimene. I mange innleggene kommer det fram at kroppsøvingstimene er en medvirkende faktor når det gjelder dårlig selvtillit. Det at man kommer til gymtimene i visshet om at man vet at man kommer til å stryke før man i det hele tatt vet hva dagens tema er gjør noe med selvtilliten.

*«Folk kan være i verdens beste form uten å få vist det til gymlæreren, fordi de er redde»*

*(Anonym)*

*«Det å komme til en gymsøving, og vite at man kommer til å stryke i en aktivitet er ikke bra for selvtilliten, og minsker lysten til å komme tilbake til en gymlærer som forventer det meste av en som ikke kan stupe kråke en gang»*

*(Gutt, 16)*

Flere av innleggene viser at det ikke bare er innholdet som er problemet i forhold til opplevelsen av redsel og angst i kroppsøving, men at det også er lærernes forventninger om alt elevene skal klare av ferdigheter. Flere av innleggene indikerer også at det læreren setter som måloppnåelse i kroppsøvingstimene, ikke er i samsvar med hva den enkelte elev tror han eller hun kan klare å oppnå. Et slikt misforhold resulterer i en dårlig karakter, og uttrykker samtidig en skuffelse over egen innsats. Karakteroppnåelse fører til en type smerte som blir beskrevet i blant annet innlegget som utdraget nedenfor er hentet fra.

*«Til min kjære gymnastikklærer. Jeg håper du leser dette. Nå har vi turn på skolen. Jeg klarer ikke stupe kråke. Jeg tror ikke du forstår hvor vanskelig det er for meg. Jeg vet at det er en veldig viktig liten rulle, men det betyr mer enn bare det for meg. Det er noe jeg absolutt ikke klarer, og jeg sliter med å akseptere det(...)»*

*(Anonym, 15)*

Ungdommens engasjement rundt karakterer i faget, kan gjenspeiles i antall leserinnlegg som omhandlet karakterer i kroppsøvingfaget. Hvilke sider som ble belyst, varierte selvsagt i de ulike leserinnleggene, men det var allikevel enkelte temaer innenfor karakterer diskursen(e) som gikk igjen i mitt datamateriale. Det at karakteren i «gym», som elevene stort sett refererte til, var det som til tider «ødelte» et ellers så perfekt vitnemål, var noe som gikk igjen i flere av tekstene som tok for seg karakterproblematikken. I disse tekstene ble det uttrykt at det som elev er umulig å oppnå en god karakter i faget, enten på bakgrunn av uoppnåelige kompetansekrav, at innsats ikke telte i vurderingen, at tester var det som styrte karakterene eller at det teoretiske i faget ble for lite vektlagt. Med innsats, tolker jeg at det er det at man stadig prøver i faget, som elevene referer til. At ikke det er det målbare som skal fokuseres på, men heller det at den enkelte elev har en viss utvikling i forhold til seg selv, og ikke i forhold til klassen. At det i ungdommens tekster ble nevnt ulike sider som de følte

«urettferdig» eller uoppnåelig, kan ha sammenheng med at ulike lærere vektlegger ulike kriterier i sine vurderinger. Funn i forskning på feltet kroppsøving har også vist at ulike lærere på ulike skoler, men også ulike lærere på *samme* skole, varierer stort i sine vurderingskriterier og vurderingssituasjoner (Annerstedt & Larsson, 2010). Annerstedt & Larsson (2010) forklarer denne variasjonen i vurderingen, mellom ulike lærere i faget, med at kroppsøvingslærere har vanskeligheter med å redegjøre for hva elevene bør kunne av praktisk innhold, samt hva de bør kunne av teoretisk kunnskap i faget. Materialet mitt indikerer derfor at det også kan foreligge lignende forhold i Norge, da det ut i fra leserinnleggene etterlyses en mer profesjonell standard i form av klarere retningslinjer for hva som skal til for å oppnå de ulike karakterene. Ønske om en slik profesjonell standard, kan også rettes mot den enkelte lærer, da det i deler av materialet, blir beskrevet kroppsøvingslærere som overlater undervisningen til utvalgte elever, eller bare roper «kanonball» hver eneste time. En slik praksis vil verken fremme fagets status, eller ønsket om å beholde karakteren i faget blant elevene. Fagets status og det å beholde karakteren i faget, er for meg to komponenter som hører sammen. Hvis karakteren i faget blir fjernet, vil heller ikke faget beholde den samme statusen som andre fag, for hvorfor skal elevene jobbe og slite i et fag som de ikke får karakter i? Funn i forskningen indikerer at majoriteten av elevene ser viktigheten av å ha karakter i kroppsøvingfaget (Redelius & Hay, 2011). En slik indikasjon viser også mitt materiale når det gjelder majoritetens ønske om å beholde karakteren i faget.

### 7.1.1 Videre analyse

I dette underkapittelet vil jeg utvikle analysen videre og trekke inn mer teori.

Et begrep er *forbudet*. Som nevnt i teori-delen, er dette et begrep som referer til et sosialt konstruert fenomen, da ulike forbud gjelder for ulike individer innenfor ulike kulturer og rom. Derfor skal nå jeg forsøke å aktualisere hvordan begrepet er relevant for å belyse hvordan enkelte måter å bevege seg på i kroppsøvingstimene er mer godtatt – mens andre er mer «forbudte». Flere elever gir uttrykk for at det de har lyst til og det som føles meningsfullt for dem, underestimeres (blir forbudt). Det som gjelder er karakterer og prestasjoner. Dette tema opptar stor plass på Si;D-sidene, noe som indikerer at ungdommene har stort behov for å uttrykke sine meninger rundt denne problematikken. Handlinger som det å skrive inn til Aftenposten, kan illustrere at det i skolen som institusjon eksisterer ulike former for *forbud* sett fra elevenes side. Et forbud kan arte seg som en innebygget «motstand» mot at elevenes språklige (så vel som

kroppslig) uttrykksmåter i faget skal synliggjøres i det daglige virke på skolene. Si;D-sidene kan tolkes som en indikator på at ikke alle elever, har den samme muligheten og «makten» til å bli hørt og til å uttrykke seg når det gjelder spørsmål rundt karakterer og vurdering i faget. Det at ungdommen skriver om sin frustrasjon, engasjement, enighet og uenighet når det gjelder karakterproblematikken, synliggjør at Si;D-sidene er en alternativ arena til skolen, der elevene kan ytre sine meninger. Ved å ta opp motforestillinger mot karakterer kan bli definert som «late», «ikke flinke i gym», «at det bare vil ha kose gym», eller at man som elev rett og slett ikke «kommer til ordet» i like stor grad som læreren (Limstrand, 1996). Sett i lys av Foucault, har de ved å skrive på måte svekket «forbudets makts» i forhold til denne diskursen, eller i hvert fall funnet en «vei rundt» *forbudet*.

Karaktersetting er en situasjon der læreren har «makten» i form av vurderingskriterier og måloppnåelse, da det gjennom leserinnleggene kommer fram at dette er en situasjon som både oppleves som urettferdig, håpløs og maktesløs. Det at elevene føler at de *ikke får lønn for strevet*, ved at de får dårligere karakterer enn de forventer eller at de kun blir vurdert i enkelte idretter som fotball og kondisjonstester, er noe elevene er misfornøyde med. Særlig det at noen lærere ikke lar innsats telle i noe særlig grad når det gjelder vurdering, kan sees i sammenheng med begrepene *overvåking og straff*, da de elevene som besitter dårligere ferdigheter, men stadig prøver og feiler ved hjelp av innsats, ikke får noe igjen, i forhold til de elevene som er «talent» innenfor sine idretter, og ikke jobber like hardt, men får allikevel toppkarakter i faget.

Det at elevene velger å bruke Aftenposten som sin kanal ut, tolker jeg i midlertid ikke som at det er skolen som setter stopper for slike ytringer, men at det heller handler om at det er vanskelig mellom jevnaldrende, som er «flinke i gym» å få aksept for slike ytringer. Det kan se ut som at det eksisterer en sosial enighet om at vekting, verdi, enighet og uenighet rundt karakterer er noe som ikke skal diskuteres på skolen. Som ung, er man alle opptatt av «å passe inn», og tilhøre en gruppe eller klikk. Kanskje frykten for å gå mot de sosialt konstruerte (uskrevne) normene, gjør at ungdommen derfor velger å ta opp sin frustrasjon på Si;D-sidene, fremfor muntlig blant medlever og lærer.

Når det gjelder innleggene som tar for seg problematikken rundt fagets innhold, og teori og/eller fravær av teori i faget, er Foucaults utsagn om *organisering av grenser* relevant.

Ved at politikerne har innført føringer og retningslinjer i skolen pr i dag i form av K06, utgjør det en grenser som ikke bare begrenser og styrer elevene, men også lærernes frihet når det gjelder innhold og gjennomføring av timer. Som lærer må man stadig ha føringer om *hva som er fagets formål og kompetansemålene* for de ulike trinnene i bakhode når man skal planlegge undervisningen. Slike føringer er politiske, og er avhengig av til en hver tid den enkelte plan, og mindre basert på kroppsøvlingslærernes kompetanse og på forskning om kropp og læring. Slike planer er også langt mindre basert på *etikk rundt egenverdi av kropp og bevegelse som først og fremst opplevde fenomen*. Dette kan sees i sammenheng med Kunnskapsløftet under «kompetansemålene» for de ulike trinnene. Under samtlige kompetansemål, står det ingenting om at målet med opplæringen, er at elevene skal gjøre seg kjent med etikk rundt egenverdi av kropp og bevegelse. Det står heller ingenting om at målet med opplæringen skal fremme bevegelsesglede på en slik måte som fremmer elevenes psykiske helse. Alle kompetansemålene i Kunnskapsløftet fokuserer på utvikling av «tekniske» ferdigheter og redegjørelse av disse, noe som igjen har stor innvirkning på vurderingskriteriene i faget. Dette kan også igjen være med på «rettferdiggjøre» enkelte læreres bruk av testing i faget.

Men tilbake til det «politiske systemet», et system som består av relasjoner der «makt inngår», er med på å verdsette og kontrollere lærernes profesjon og yrkesutøvelse. Den «kontrollen» politikerne har, er eksempelvis gjennom nasjonale lærerplaner som K06, ved at det i den er skissert felles kompetansekrav og grunnleggende ferdigheter som skolene skal sørge for at elevene oppnår. Dernest er det opp til den enkelte skole å utarbeide lokale lærerplaner for sin skole, med utgangspunkt i K06 og de ulike kompetansekravene. Derfor kan kroppsøvlingslærere og politikerne kan sees som frie subjekter (begge parter har en viss frihet, lærerne gjennom sin undervisning og vurdering, og politikerne gjennom sin politikk og konstruering av lærerplaner), hvor denne relasjonen fører til noe produktivt, nemlig undervisning. Dette kan igjen knyttes til begrepet *lyst*, som i følge Foucault finnes hos begge parter i en maktrelasjon. Lærerne har *lyst* til å undervise da de har gjort et valg da de utdannet seg til (kroppsøvlings)lærere, samtidig som politikerne har *lyst* og/eller ønsker en viss kontroll over undervisningen. Dette ønske om «kontroll», kan igjen sees i sammenheng og begrunnes i tildelingen av makt hos begge parter (lærere og politikere).



Lærernes organisering av undervisning bidrar til å skape grenser for hva elevene kan gjøre i timene, noe som gjenspeiles i valg av idretter, øvelser, så vel som didaktiske overveielser. Et eksempel på en organisert grense fra lærerens side, som engasjerer de unge, er fokus på testing i vurderingssituasjonen i faget. En slik organisering av grenser fra lærernes side, kan med et analytisk blikk også sees i lys av Foucaults begrep *organisering av grenser*. Det at det i faget eksisterer en trinnvis progresjon fra 1 klasse i grunnskolen til 3 klasse i den videregående skole i form av lærerplanen K06, tyder dette på et allerede planlagt og eksisterende «opplegg», hvor det er lite rom for «avvik» og individuelle svakheter og styrker. Med en slik forventning om en fast progresjon og utvikling til den enkelte elev, kan slike etablerte- og organiserte grenser, ha en negativ effekt på de elevene som faller utenfor dette «trinnvise-systemet». En slik type «feiling» og avsløring om at elever ikke «passer inn» eller «når helt opp» innenfor de organiserte grensene, avsløres ved at for eksempel ulike ferdighets-tester tas i bruk i faget. Dette ser ut til å opprøre ungdommen. Denne type engasjement kan ha opprinnelse i redselen og bekymringene for å bli eksponert i en setting der man feiler(feiler i form av å oppnå en dårlig karakter), som kan være en 3 kilometers løype man må løpe på tid. En slik type vurdering bygger på prinsipper fra konkurranseidretten – der det er om å gjøre å være best – er med på å fremme ulike kroppstyper og typer av personer. Gjennom en praksis der tester dominerer vurderingsprosessen, blir faget dominert av en bestemt type forståelse av kropp. En kropp som skal prestere ut i fra bestemte standarder, nesten som en maskin, uten noe fokus på elevens mestringsfølelse eller selvfølelse. I innleggene kommer det frem at elever opplever at det verken tas hensyn til deres mestringsglede, utvikling eller medvirkning i egen vurdering for læring. Innsats er heller ikke en faktor som elevene opplever at blir tatt hensyn til i denne sammenhengen, og fungerer derfor også som en organisert grense for de elevene som prøver å delta så godt de kan, uten at det legges merke til av læreren, da innsats ikke inngår i alle kroppsøvingslæreres vurderingsgrunnlag av den enkelte elev.

Det er ikke bare gjennom lærerplanene at begrepet *organisering av grenser* gjør seg gjeldende, men også i de sammenhengene hvor kroppsøvingslærerne selv velger innhold i den enkelte time. Et eksempel en organisert grense i denne sammenheng, er valg av aktiviteter der læreren bestemmer alt som skal foregå. Et annet eksempel på en organisert grense er også den teoretiske undervisningen «lille plass» i faget. Det skrives i flere innlegg at kroppsøvingslærere ikke «gidder» å rette innleveringer i fag. En slik

praksis kan være med på «å kneble» de elevene som sliter med å prestere praktisk i faget, men er gode på det teoretiske. En slik praksis er særlig med på å organisere eller sette grenser i forhold til de mindre gode elevene i faget, da undervisning domineres av praktiske vurderingssituasjoner. Jeg ser på det som bemerkelsesverdig at det i mitt materiale kun eksisterer et innlegg som omtaler testing på en positiv måte.

## **7.2 Kroppsøvingsfagets forankring i tradisjoner og kjønn**

Dette kapittelet tar for seg diskurser som ser på faget i et kjønn- og tradisjonelt perspektiv. Med dette menes hvordan kjønn påvirker undervisningen og vurderingssituasjonene i faget, men også hvordan ulike idretter består, mens andre aldri får «slippe til». Det ser derfor ut som at noen idretter anses som mer «riktige» og «sanne», og at disse derfor blir mer vektlagt i faget, mens andre mindre anerkjente idretter, blir nedprioritert og nesten aldri praktisert.

I forbindelse med problematikken som omhandler innholdet i faget benyttes uttrykk som *urettferdighet*, *oppgitt* og *hjelpeløshet* i flere av innleggene. Det er blant annet elever som stiller spørsmål ved om det er riktig *at man nesten bare vurderes ut i fra om kan sparke en fotball?* Jeg vil derfor i dette kapittelet trekke fram problematikk som omhandler fagets innhold og til tider tradisjoner. Et tema som tar størst plass i denne diskursen, er det som har med ballspillenes stadige dominans i faget å gjøre, og dette er også noe av det første som vil bli tatt i dette kapittelet.

Både gutter og jenter er kritiske og oppgitt over at ballspill dominerer kroppsøvingsfaget. En slik type kritikk fra elevene, er både forunderlig og forståelig, da det blant annet står i Kunnskapsløftet under formålet med faget at:

*«(...) Sentralt i faget står bevegelseslek, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevene ut i fra egne forutsetninger skal kunne oppleve mestring og mestringsglede. Faget skal inspirere til bevegelse, kreativitet og selvstendighet hos den enkelte(...)»*

Videre står det at:

*«(...) Opplæringen i faget skal medvirke til at elevene opplever glede, inspirasjon og selvforståelse ved å være i bevegelse og samhandling med andre(...)»*

(Kunnskapsløftet, s. 113)

I følge Kunnskapsløftet står med andre ord ingenting om at faget skal bære preg av ensformighet eller at tradisjonelle idretter ene og alene skal dominere faget. Materialet mitt gjenspeiler en annen realitet enn det som er beskrevet under formålet med kroppsøvningsfaget. Her opplever elever at fagets innhold er med på hindre dem i å prestere godt i faget, tross det er elever som ønsker det. Her er et eksempel fra et av innleggene som handler ønsket om å få en sjanse til å gjøre det bra i faget, men innlegget viser til at det er fagets innhold som hindrer nettopp dette:

*«Selv er jeg helt håpløs i ballspill! Men jeg danser ballett, noe som jeg synes er kjempe gøy, og som jeg er ganske god til. Med dette før jeg ikke vist i gymtimen»*

*(Jente, 15)*

Her nevner jenta kvaliteter og ferdigheter som hun besitter i dans, men som hun ikke får vist i kroppsøvningsfaget. At faget overveiende inneholder tradisjonelle og etablerte idretter en gjenganger i flere av innleggene. Det skaper frustrasjonen, og elevenes innlegg tyder på at kroppsøvningsfaget eksisterer innenfor en etablert «en sannhet» om at ballspill og fotball er noe alle kan og liker. Flere av elevene som hverken mestrer fotball eller håndball, higer allikevel etter å gjøre det bra i faget, men ser på det som et uopnåelig ønske når de hver eneste time har ballspill. Det uttrykkes en følelse av urettferdighet og forskjells behandling i flere av artiklene.

*«I gymtimene spiller vi for det meste ballspill. Fotball, håndball og stikkball, og det er det karakteren blir vurdert ut i fra»*

*(Jente, 15)*

At ungdommen beskriver faget som ensformig, gjør at det kan stilles spørsmål om at faget er forankret i tradisjoner når det gjelder aktiviteter i. At faget bygger på sosialt konstruerte sannheter om hvilke idretter «som hører til i faget», er ikke et produkt av den enkelte lærers praksis, men heller et produkt av tradisjoner som er vanskelig for den enkelte lærer å endre. Jentene opplever at de til tider blir sett på som «problemet» i faget, da de ikke mester like godt de tradisjonelle «gutte-aktivitetene», og i stedet ønsker andre «jente-aktiviteter». Et slikt «gap» mellom hvilke aktiviteter som drives i faget og hva som er jenters fritidsaktiviteter, ble også kartlagt av Flintoff & Scraton (2001), i deres studier som indikerte at det var stor forskjell på hvilke aktiviteter jenter velger å drive med på fritiden og hvilke aktiviteter som drives i faget (siteret av Olofsson, 2005). Dette gapet som både har blitt kartlagt i forskning på feltet

kroppsøving, samt i mitt datamateriale, kan derfor indikere at aktivitetene som dominerer faget er nærmere guttenes interesser enn jentenes.

Videre i leserinnleggene kretser mange innlegg rundt hvordan faget er bygget opp og basert på guttenes premisser. Flere av innleggene har overskrifter der kjønnsproblematikken blir synlig, her er noen eksempler på overskrifter på innleggene: «Guttegyms», «Guttas gym», og «Sports diskriminering». I disse innleggene fremheves det at begge kjønn ønsker å trives og oppleve mestring i faget. Iveren etter å gjøre det bra karaktermessig (særlig blant jentene) i faget står sterkt i flere av disse innleggene. Elevene ser blant annet på innholdet og strukturen i kroppsøvingstimene som noe dypt forankret i tradisjoner. Fornyelse gjennom andre bevegelsesformer og idretter som er langt mindre tradisjonelle enn fotball, får ikke slippe til. Problemet ser ut til å være at jentene ønsker andre idretter enn fotball. Idrettene mange av jentene etterlyser er idretter som dans og turn. Dette er aktiviteter som ikke appellerer til guttene, og siden guttenes stemmer er det som blir hørt av læreren, blir disse «jente-aktivitetene» som oftest forkastet (Larsson et al., 2009). Gjennom læreres valg av aktiviteter, forsterkes de ulike «sannhetene» rundt kjønn, som for eksempel at dans er en «jente-sport», og fotball er en «gutte-sport». At kroppsøvlingslærere kan være med å forme elevens kjønn, bygger på oppfatningen om at kjønn ikke er noe iboende biologisk og psykologisk i kvinner og menn, men kjønn blir til ved at individet på grunnlag av sitt biologiske kjønn, sosialiseres inn i en kjønnsrolle (Lorentzen & Mühleisen, 2006).

Fravær av aktiviteter som dans, bør ikke bare ha noe å gjøre med at guttene ikke ønsker det, men funn kan også indikere at dans er et felt som kroppsøvlingslærere har mindre kompetanse på enn for eksempel tradisjonelle idretter som fotball og basket (Jonkås, 2010). Men siden guttene som oftest får gjennomslag for sine aktiviteter, fører det igjen til at guttene får bedre karakterer enn jentene, dette er en påstand som går igjen i de innleggene hvor jenter føler seg undertrykt i faget, både når det gjelder valg av aktiviteter og innhold i timene. Her er noen eksempler:

*«Mange av oss jenter sliter med å få gode karakterer i gym, uansett hvor hardt vi vil og prøver. Med hvordan skal vi få vist hva vi kan, når vi aldri får ballen av dere gutta?!»*

*(Jente)*

*«Flere ganger har jentene i min klasse reagert på at vi har veldig mye fotball og orientering. Jeg spiller fotball selv, men jeg synes likevel det kan bli litt mye.»*

*Særlig når guttene tar ballen hele tida, og bare senterer til hverandre. Jentene som ikke får noen sjanse til å sparke ballen får høre at de er passive, og at de ikke bryr seg»*

*(Jente)*

*«(...) Jeg liker å spille fotball, men i gymmen er det bare de beste som får gjort noe! Og hvis jeg spør om vi kan ha dans sier alle at det er helt hemma og kjedelig»*

*(Jente, 12)*

*«(...) Du er ikke jente, så du vet ikke hvordan det og alltid å ligge bak...»*

*(Jente, 13)*

*«I gymtimen hos oss, driver vi bare med “guttessporter”. Når vi er inne spiller vi basket. Ute spiller vi fotball. I ishallen spiller vi ishockey. Ingen av jentene i klassen driver med disse sportene. Men selvfølgelig gjør nesten alle guttene det. Det er så kjipt at vi aldri får lære noe om det jentene driver med»*

*(Jente, 14)*

Problematikken som blir tatt opp i utdragene ovenfor, er også et velkjent fenomen fra forskning. Da en av hovedoppgavene fore kroppsøvingslærere er å fremme fysisk aktivitet og mestringsglede gjennom bruk av kroppen, betyr det at man som kroppsøvingslærer bør ha som mål fremme alle elevers læring uavhengig av kjønn. Problemet med å skape like muligheter for alle kan være at som kroppsøvingslærer er det vanskelig å gjennomføre en undervisning som gagnar «begge kropp» eller begge kjønn, noe som ser ut til å ha gått «verst» utover jentene, da «gutte-aktiviteter» er mer rådende enn «jente-aktiviteter» i faget (Beltrán-Carrillo et al., 2010; Hills & Croston, 2012; Olofsson, 2005).

Andre aspekter ved kjønnsdiskursen er at det i enkelte av leserinnleggene kommer fram at ikke alle jenter elsker dans, og ikke alle gutter elsker fotball. I følge litteraturen, er skolen derimot fortsatt på mange måter preget av et tradisjonelt og patriarkalsk kjønnsrollemønster, som bidrar til at dagens elever stadig går i opptråkkede «stier» når det gjelder fagvalg, utdanningsvalg og yrkesvalg (Imsen, 2005). Som en kontrast til denne tradisjonelle tenkemåten omkring kjønn i skolen, kommer det fram i et innlegg at en jente som hevdet seg i fotball og var best i gym, opplevde å bli mobbet ut av klasse og skolen, og det hele resulterte i at jenta fikk et angstanfall. Jenta beskriver i sitt innlegg at hun aldri har vært så redd i hele sitt liv som da dette anfallet kom, og at hun den dag i dag ikke føler seg god nok, og at hun føler seg stygg:

*«Jeg var ei skikkelig guttejente, elsket fotball og var ikke redd for litt grønske på knærne. Jeg var flink på skolen og best i gym – noe guttene i klassen likte dårlig, det var kanskje her det startet(...)»*

*«(...) I begynnelsen var det små og uskyldige kommentarer som bare prellet av. Jeg brydde meg egentlig ikke. Ertingen fortsatte, men de klarte aldri å treffe meg med kommentarene sine. Helt til de en dag fant det middelet som funket. Endelig hadde de funnet en måte å knekke den aktive jenta på(...)»*

*«(...) Plutselig en dag fikk jeg mitt første angstanfall. Jeg har aldri vært så redd i hele mitt liv»*

*(Jente, 20)*

Jentas opplevelse av at hun har blitt mobbet ut av klassen, velger hun her knytte til at hun er god i fotball og er en «guttejente». Ved at guttene anser hun som en «konkurrert», fremfor en «vanlig jente», kan dette vise hvordan denne jenta har gått i mot de etablerte sosialt konstruerte enighetene om at guttene skal dominere faget ved å være «best». Hun opplever at guttene går solidarisk sammen for å skvise henne ut, fordi hun er bedre enn de i «gym», noe som ikke blir akseptert blant guttene i klassen. Guttenes handlinger kan indikere at de føler at deres maskulinitet blir truet, da prestasjonspresset i faget verdsetter visse egenskaper som hurtighet, styrke og tøffhet, og når denne jenta viser at hun er på høyde med guttene i en aktivitet som fotball, kan dette virke truende på den eksplisitte og implisitte «gutte-dominansen» i faget (Beltrán-Carrillo et al., 2010).

Det at jentene er «svake» og «skjøre», er ikke noe bare guttene gir uttrykk for, men det kommer fram i enkelte innlegg at dette også er noe som kroppsøvingslærere(n) mener, og også uttaler seg om foran hele klassen:

*«(...)Og hva er det gymlæreren sier? Gutter løper fortere enn jenter. Gutter er sterkere enn jenter. Gutter er flinkere i alle idretter. Gutter har raskere reaksjonsevne enn jenter. Gutter er bedre til å kjøre bil. Gutter er bare bedre(...)»*

*«(...)Og den finnes mange svake gutter her i verden også. Ikke undervurder jentene. Vi kan løpe vi også. Vi kan løfte vekter, vi kan kjøre biler ordentlig og vi kan spille fotball. Noen jenter er svake også. Jeg vil bare ikke at guttene skal dra alle over en kam»*

*(Jente, 14)*

Utdragene ovenfor, er hentet fra et innlegg hvor man som jente føler seg urettferdig stigmatisert. Stigmatisering kan begrunnes ytterligere ved at man som jente blir betegnet som på som det «svake» kjønn. Som jente har du liten sjans til å endre guttenes og lærerens syn på hva det vil si å være jente. Det gjelder både i kroppsøvfaget og dagliglivet generelt. Det er tydelig at denne jenta er provosert og føler seg stigmatisert av lærerens uttalelser og meninger. Ut i fra det jenta skriver, legger hun fram at det er læreren i dette tilfellet ekskluderer jentene fra faget. Jentene blir sett ned på og får høre at de ikke har de samme ferdighetene og forutsetningene som guttene til å lykkes i faget. Slike uttalelser fra en kroppsøvingslærer finner jeg svært interessante. I følge Wright (1996,1997), er språk og språklige interaksjoner mellom elever, og elev og lærer, som spiller en sentral rolle i vår forståelse av gutte- og jente kropper og de fysiske evnene og forventningene som tillegges «disse to kroppene» i faget (sitert av Flintoff & Scraton, 2006).

Materialet får fram at en diskurs som denne, kan bryte ned elever, ved at man som jente føler seg dårlig og mindreverdig i forhold til guttene i klassen. Dette er også i samsvar med det man i forskningssammenheng mener er formålet med kjønnsdelte timer i kroppsøving. Forskning peker blant annet på at ved å ha kjønnsdelte timer, skaper man et mer støttende klima, som er med på å øke muligheten til jentene for å delta, lære, få tilbakemeldinger og å få kontakt med læreren noe som kan være vanskelig med guttenes tilstedeværelse (Hills & Croston, 2012; Redelius et al., 2009).

Mye av den samme type definerings og deling mellom gutt og jente er noe som strekker seg flere tiår og kanskje mer enn hundre år tilbake i tid. Den franske filosofen Simone de Beauvoir opplevde også lignende stigmatisering (som jenta ovenfor) i hennes «kamp» om å frigjøre kvinnen fra de etablerte forventningene og normene forbundet med det å være kvinne. Hun fikk blant annet høre når hun var i debatt eller diskusjon med en av det motsatte kjønn, at hennes tanker og meninger var «sånn og sånn», fordi hun var kvinne, på tross av at de Beauvoir visste at hennes tanker ikke var basert på kjønn, men på hva hun som individ mente var sant. Det at det eksisterer et skille mellom kjønnene var de Beauvoir klar over, men ikke enig i:

*«For kjønns skillet er en biologisk kjensgjerning, ikke bare et øyeblikk i menneskets historie. Det er innenfor et opprinnelig "mitsein" at motsetningen mellom kjønnene har tegnet seg, og historien har ikke brutt den»*

Jenta som har skrevet innlegget ovenfor skriver videre i sitt innlegg at *vi er ikke mindreverdige!* Noe som kan indikere at denne jenta føler seg mindreverdig, i forhold til hvordan hun blir sett på av det motsatte kjønn og kroppsøvingslæreren sin. Ut i fra materialet mitt kan man se at de Beauvoirs tanker rundt kjønn også er relevant for hvordan kjønn betraktes den dag i dag.

I andre deler av materialet kommer det fram at når kroppsøvingslæreren ikke tar hensyn til «kjønnede» aktiviteter, men i stedet kjører et variert opplegg som både inkluderer dans og ballspill, ser det ut til at flere trives i faget. Dette gjelder særlig de som mistrivdes før:

*«I fjor hadde vi en mannlig gymlærer som bare gjorde ting som guttene klarte. Jeg hatet han. Jeg fikk 4 på karakterkortet, men det var nok svømmingen som trakk opp. I år har vi fått en dame til gymlærer. Hun er trener på spenst, og alle digger henne. Hun er kjempe flink og alle klarer å henge med i gymtimen. Vi har hatt aerobic time en gang, og vi skal danse masse etter jul. skulle ønske alle hadde en gymlærer som henne. Da hadde det ikke blitt noe diskriminering i gymtimene»*

(Jente, 15)

En kjønnsdiskurs kan indikere at jentene fremstilles som den «tapende» parten, men innleggene viser i midlertid en større variasjon. Det er også gutter som argumenterer for at man i kroppsøvingsfaget har det motsatte av likestilling, da man som gutt må prestere mye bedre enn en jente for å få samme karakter. Slike eksempler på at gutter og jenter blir behandlet ulikt skolen, er noe også litteraturen underbygger, da de fleste lærere er positiv til likestilling i skolen, viser forskning at det skjer lite likestillingsarbeid og at det fortsatt mangler mye på at jenter og gutter er likestilte i skolen (Imsen, 2005). I et av innleggene stilles blant annet spørsmål om hvorfor man *blir vurdert etter kjønn, og ikke egenskaper*. Denne ulikheten og urettferdigheten gjør seg altså gjellende i vurderingssituasjon der kroppsøvingslærere benytter tester i vurderingssituasjon.

*«(...) Jeg la merke til at det var mange av jentene som fikk karakteren 5 og 6. Jeg gikk bort til en av dem og spurte hvordan de greide det, selv om de løp 3 kilometeren med en betydelig større tid enn meg. Henne sa at jentene fikk noen minutter i bonus, fordi gymlærer'n mente at jentene var tregere enn guttene. Senere skulle vi ha dans i musikken, jentene fikk gjennomsnittlig mye bedre karakterer enn guttene, fordi mange av dem går på dans. Den ubetydelige*



*dansekarakteren min fikk snittet mitt til å synke med en halv karakter! Hvorfor fikk ikke guttene handicap i dans, når jentene fikk handicap i løping?»*

*(Gutt, 13)*

Det at guttene også gir uttrykk for misnøye når det gjelder vurderingskriteriene i faget, kan sees i samsvar med forskning på feltet. Da kroppsøving og det stadige prestasjonsklima, ikke bare privilegerer guttene over jentene, men også gutter over andre gutter, grunnet de fysiske forskjellene innad i kjønnnet (Beltrán-Carrillo et al., 2010; Hills & Croston, 2012; Tischler & McCaughtry, 2011). Dette var en særlig problematikk som Tischler & McCaughtry (2011) kartla i sine studier. De fant blant annet ut kroppsøvingslærere ofte vektlegger resultater og prestasjoner i undervisningen, og de på denne måten privilegerer guttene som er gode og som trives med konkurranser og prestasjoner, fremfor de guttene som ikke trives med en slik type tilnærming av undervisningen. Tischler & McCaughtry (2011), fikk også tilbakemeldinger fra sine informanter som henholdsvis bestod av gutter som var «svake» i kroppsøving, at kroppsøvingslærerne deres, ikke samhandlet like ofte med dem, som med de «gode» guttene i klassen.

Når det gjelder kjønnsproblematikk og «kjønnede» aktiviteter og vurdering i kroppsøvingsfaget, består den i at den hovedsakelig består av to «lidende» parter. På den ene siden er guttene, som det gjennom innleggene ser ut til at styrer faget mer enn jentene, i form av aktiviteter og innhold, men som må gjennom tøffere vurderingskriterier uten noe som helst form for individuelle forskjeller innad i kjønnnet. En slik type «styring» av faget er også i samsvar med det Larsson et al., (2009) fant i sine studier hvor de ville se om antagelsene om at kroppsøving er et fag som er preget av «kjønnede» oppfatninger og adferd, fra kroppsøvingslæreres perspektiv. Larsson et al., (2009) fant blant annet ut at lærerne var klar over dominansen som (noen av) guttene hadde, men denne dominansen var noe som ble sett på som «normalt», og var noe man som lærer skulle håndtere fremfor å forandre. I tillegg praktiserte lærerne stort sett tradisjonelle idretter, da deres interesser var at majoriteten av elevene skulle være i aktivitet i løpet av timen(e). Ved å la tradisjonelle idretter dominere undervisningen, slapp lærerne konfrontasjonene med guttene, noe som kan oppstå ved å innføre «nye» eller andre aktiviteter, og på denne måten risikerte de ikke timer lite aktivitet og mye argumentasjon.

På den andre siden er jentene, som den «lidende» og «hjelpeløse» parten, da deres stemme sjelden blir hørt (Beltrán-Carrillo et al., 2010; Hills & Croston, 2012; Larson et al., 2009; Redelius et al., 2009). En slik overseelse av jentene kan i enkelte tilfeller føre til at jentene bare være med på «guttas-opplegg». Materialet mitt indikerer derfor at jentene blir i motsetningen til guttene sett på som «svakere» av læreren, og får dermed justerte og mildere vurderings kriterier, og får dermed en «lettere» vei til 6'ern.

Når det gjelder problematikken rundt kjønn og tradisjoner i faget, kan man se at det også har interessert og engasjert flere forskere på feltet kroppsøving gjennom flere år. At guttene og «gutte-aktiviteter» er det som dominerer undervisningen er det flere forskere som har kommet frem til (Flintoff & Scraton, 2005, 2006; Hills & Croston, 2012; Imsen, 2005; Larsson et al., 2009; Olofsson, 2005). Det eksisterer dermed klare funn i forskning om at guttenes dominans er et faktum, og at denne dominansen har en negativ påvirkning på jentene og deres trivsel og mulighet til å bli hørt og sett i faget. Grunnen til at jentene er de som stadig må følge guttenes opplegg i faget, kan ha noe med at guttene av natur tar «mer plass» og «roper høyere» enn jentene, og at dette blir sett på som «normalt» (Larsson et al., 2009). En annen side ved denne problematikken slik jeg ser det, kan også være det at guttene er de som virker mest ivrige og motiverte til å drive faget, og det kan derfor for den enkelte lærer være «lettere» å legge opp til et opplegg etter guttenes premisser, enn jentenes. En slik begrunnelse av fagets innhold, støttes av Klomsten (2006), som gjennom sine studier påpeker at gutter generelt setter faktorer som styrke, deltagelse i sport og utholdenhet høyere enn hva jenter gjør. Mens jenter generelt bryr seg mer om utseende, og det å være slank enn hva gutter gjør. Disse forskjellene mellom gutter og jenter som Klomsten trekker frem, er noe som barn lærer gjennom barndommen, ved at foreldre behandler gutter og jenter ulikt (Klomsten, 2006). Derfor kan vi anta at en slik sosialt konstruert enighet om at gutter og jenter bør behandles ulikt også er «fastgrodd» i kroppsøvingfaget, eller forankret i tradisjoner langt tilbake i tid, da det eksisterer funn som indikerer at kroppsøvingslærere ser på guttene som mer kapable i faget, enn jentene (Larson et al., 2009), noe som igjen er med på reproducere de kjønnete ulikhetene i faget.

Det at flere av innleggene har overskrifter som «Guttegym», «Guttas gym», og «Sports diskriminering», er noe som for meg underbygger «makt-prinsippet» i faget(et begrep jeg vil komme nærmere inn på i neste avsnitt), og det i faget anerkjennes en bestemt type kropp. Nemlig den maskuline guttekroppen, framfor den skjøre jentekroppen. En

slik anerkjennelse, kan gjenspeiles i lærernes valg av aktiviteter, som i følge mine data indikerer at «gutte-aktiviteter» er det som dominerer undervisningen. Slik forskjellsbehandling i synet på gutter og jenter i faget, kan også sees i forskningssammenheng da det eksisterer forskning som indikerer at kroppsøvingslærere har ulike forventninger og ideer som baseres på historiske og tradisjonelle forventninger om hva guttenes og jentenes muligheter i faget (Flintoff & Scraton, 2005). Det at faget i følge flere av elevene, er et fag på guttenes premisser, bidrar derfor til at guttene har større mulighet til å lykkes enn jentene i faget. Det at guttene er de som har fordel av at faget domineres av idretter som fotball, eksisterer det også forskning som underbygger (Williams & Bedward, 2002). I materiale nevnes det også at jentene i enkelte tilfeller får «snillere» vurderingsformer enn guttene, noe som igjen skaper misnøye og irritasjon mellom elevene, og som igjen indikerer at jentenes kropp ansees som mer «skjøre» enn guttenes. En slik forskjellsbehandling når det gjelder vurdering i faget, som i utgangspunkt skal gagne jentene, kan i stedet bidra til det motsatte. Ved å fire på kravene til jentene, er det med på og synliggjøre deres svakheter i forhold til guttene, noe som igjen fører til at makten «havner hos» guttene, da det blir synliggjort og tydeliggjort at de er de «sterkeste» i faget og ikke trenger noen form for tilrettelegging eller forenkling i for eksempel vurderingssituasjonen. Makten forblir hos guttene.

### 7.2.1 Videre analyse

Som nevnt tidligere i oppgaven, omhandler denne diskursen «sannheter» og praksiser om hvordan kjønn og tradisjoner er uttrykt i elevenes tekster. Jeg vil i dette underkapittelet gjøre et forsøke på å belyse denne problematikken ved hjelp av et utvalg av Foucaults begreper.

Det at faget har etablert seg innenfor en kultur og struktur der noen idrettene dominerer mer enn andre, er med på å sette fagets grenser og kan sees i sammenheng med Foucaults begreper *organiser av grenser*. Disse grensene vil oppleves ulikt fra elev til elev, da det er elevenes erfaringer, ferdigheter og kunnskaper som vil bestemme hvordan disse «grensene» vil oppleves. Eksempel på en organisert grense kan være «fotball-timene» som ser ut til å gå igjen, i mang en kroppsøvingsundervisning. Som en danser eller gymnast kan en time med fotball oppleves svært ulikt for denne eleven, i forhold til en elev som spiller mye fotball på fritiden. På denne måten vil de «gjentatte» fotball-timene «kneble» eller begrense danseren, og dermed føre til at denne eleven aldri får mulighet til å vise sitt potensiale når det gjelder sitt dansetalent.

Det at innleggene omhandler frustrasjon over for eksempel at elever kun blir vurdert hvordan de sparker en fotball (innsidepasning), er noe som medvirker til å sette grenser for den enkelte elev. Grenser blir med andre ord noe som betyr at noen elever får mulighet til å vise hva de mestrer, mens andre elever ikke får en slik mulighet. Elevene tar derfor opp at ikke alle får like mange muligheter. De tar også opp at de ønsker å få mulighet til å vise at de mestrer i andre aktiviteter enn fotball, og gjerne også la faktorer som «innsats» gjelde i større eller mindre grad i vurderingsprosessen. Innleggene får fram at det virker som at det er opp til den enkelte lærer å bestemme hvilke idretter som skal dominere timene, noe mange av elevene er frustrerte og oppgitt over. En annen side ved de organiserte grensene i faget, er hvordan «kjønn» synliggjøres gjennom ulike forventninger til gutter og jenter – så vel som et organiserende prinsipp for undervisningen. Det at det i kroppsøvingfaget er konstruert aktiviteter etter «gutte-aktiviteter» og «jente-aktiviteter», og at dette er «sannheter» som gjør seg gjeldende i faget, ser ut til å opprøre elevene. Ut i fra slike sosiale enigheter, begrenses eksempelvis gutter som liker dans og jenter som elsker fotball. Slike tendenser kan sees i lys av Foucaults teorier om kjønn. Foucault sier blant annet at tilblivelsen av kjønn, dannes i og av samfunnet. Man blir med andre ord ikke født som verken gutt eller jente, men man *blir* det (de Beauvoir, 2000; Schaanning, 1997). Den sosiale konstruksjonen som etablerer eksistensen av «gutte-aktiviteter» og «jente-aktiviteter», er derfor med på å kneble og hindre de jentene som elsker fotball og de guttene som foretrekker dans, til å få uttrykke seg fullt ut da, dette ikke er godtatt som om det motsatte hadde vært tilfelle. På denne måten er faget med på å skape bestemte individer, i stedet for at individene kan utvikle og uttrykke seg på sine måte uten at det skal bli sett på som noe unormalt. Ut i fra en slik praksis iscenesetter kroppsøvingfaget kjønn i form av ulike aktiviteter. Det at det eksisterer en sosial enighet om hva som er «gutte-aktiviteter» og hva som er «jente-aktiviteter», gjør at kjønnene er linket til ulike idretter, og de blir derfor sett på som «unormalt» om en jente gjerne vil sparke fotball, og gutt gjerne vil danse.

Problematikken som omhandler «kjønn» i faget, viser seg også i ensformig undervisning bestående hovedsakelig av ballspill som fotball er et stort innslag i undervisningen. Det gir lite rom for kreativitet og spontanitet hos den enkelte elev. Slike rammer er med på styre elevene etter det aktuelle ballspillets regler. Ved at faget, i følge elevene, domineres av ballspill og dets regler, fører dette til at rammer og regler i timene er svært tydelige. Overholder man ikke disse blir dette svært synlig for både

lærer og resten av klassen, og manges ytringer ligger det tydelig en følelse av å føle seg *overvåket* i form av lærernes valg. Tradisjonelle idretter der regler er satt på forhånd gir med andre ord lite rom for intuitivt arbeid og frihet. Innretter man seg ikke etter reglene, det være seg for eksempel skrittregelen i basket eller at det ikke er lov å ta ballen med hendene i fotball, opplever elevene straff. Straff i form av at de får delta men aldri blir inkludert i spillet (kun fotball-guttene som sentrer til hverandre) eller at de selv velger «å trekke seg unna» spillet og på den måten blir passive deltagere i timen.

Et sentralt begrep fra Foucault som jeg har nevnt tidligere er begrepet *makt*. Makt i denne sammenhengen, slik jeg ser der, blir tildelt de ulike elevene i form av innhold i faget, ved at ulike elever mestrer ulike idretter og øvelser i ulik grad. De elevene som mestrer de aktuelle idrettene besitter derfor «mer» makt, enn de elevene som mestrer disse dårligere. Hos Foucault er ikke makten konstant, men stadig i bevegelse. Makten i kroppsøvningsundervisningen vil også stadig flytte på seg, etter lærerens valg av aktiviteter og vektlegging av teori i undervisningen. Denne «forflytningen» vil for eksempel skje ved om lærere begynner å kreve mer teoretisk kunnskap i undervisningen, som igjen kan føre til at de elevene som kan stoffet i teorien men sliter med å prestere praktisk i timene, får større mulighet til å hevde seg i faget og på den måten også får mulighet til å tilegne seg «makt» i faget.

### **7.3 Helse og kroppsøving – dilemmaer som merkes**

Dette kapittelet tar for seg problematikken i kroppsøvningsfaget som relateres til elevenes engasjement rundt helse. Elevene snakker om fagets påvirkning på deres fysiske, så vell som psykiske helse. En del av materiale som faller innenfor denne diskursen tar også opp skolen- og fagets lite tilfredsstillende måte å ivareta og bedre elevens helse i form av den stadig økende fedmen blant barn og unge her i landet.

Flere av innleggene uttrykker også en reaksjon og motpol til de innleggene som vil avskrive fagets karakter. Her belyses mer positive aspektene ved faget og flere fremhever hvor viktig faget er for det senere liv, faget «konstrueres» ut i fra slike innlegg som noe positivt. I innleggene som taler for faget, og viktigheten av faget skrives følgende om hvordan elever ser på gymlærerens jobb og utfordringer: «*Modige gymlærere kjemper mot den stadig voksende overvekt i det norske samfunnet!*». Utsagn som dette er eksempel på hvordan noe av ungdommen ser kroppsøvningslæreres rolle i

dagens samfunn. På denne måten er eleven(e) klar over «fedme-problemet», og de ser på kroppsøvingsfaget som et hjelpemiddel til å bekjempe eller å få bukt med dette «fedme-problemet» blant norske barn og unge. Det at ungdommen gjennom sine innlegg viser at de er klar over at det eksisterer et «fedme-problem», kan skyldes læreres økende fokus på «health-aims», eller sagt på norsk; at faget skal fremme god helse som en del av undervisningsmålene (Evans, 2003; Harris & Penny, 2002). Jeg vil ut i fra mitt datamateriale derfor si at det eksisterer en «fedme- og helsediskurs» i kroppsøvingsfaget.

Innenfor denne diskursen, uttrykkes en god del forvirring blant ungdommen. At barn og unge lider av overvekt, latskap og mye stillesitting ser det for meg ut som gjennom leserinnleggene, at mange av elevene er klar over. I følge Evans (2003), eksisterer det en diskurs i dagens samfunn, som går på at «helse-eksperter» har lov til å navngi eller «sette merkelapper» på de som de mener er overvektige, late og moralsk trengende i følge hva som i dagens samfunn er en «riktig» kropp. På denne måten, utsettes mennesker som i følge sosialt konstruerte sannheter, ikke har den «riktige» kroppen for en slags offentlig overvåking (Evans, 2003). Mitt materiale, indikerer at det også blant norske elever, foregår en slags overvåking av medelevers kropper, som ikke har den «rette kroppen». Ved at enkelt elever føler det slik, viser dette at faget anerkjenner en bestemt type kropp, i form av et mer dualistisk syn, hvor det hovedsakelig fokuseres på det synlige i form av fett og valker, eller muskler og definerte linjer. På denne måten blir kroppen forstått som et *formbart* objekt, hvor elevenes kilo, utseende og forhold til andre kvantifiserbare mål som masse, form, størrelse og bevegelse, er det som er i fokus.

Flere av innleggene uttrykk for at det i skolen eksisterer en slags «dobbelt-moral». I følge ungdommen får elevene i den norske skole mye kunnskap og oppfordringer om at de bør være sunne, ikke spise «junk food» og at de helst skal være i fysisk aktivitet minst én time om dagen. Elevene finner det svært forvirrende at de i motsetning til disse oppfordringene bare har to til tre timer kroppsøving i uka, der mye av denne tiden går til å skifte og dusje. En slik praksis i forhold til de oppfordringene man får i skolen er derfor ikke helt i samsvar, og virker derfor forvirrende og uforståelig for flere elever.

*«(...) Hver gymtime er det det eneste læreren sier: kanonball. Ja, det er ikke rart folk har dårlig kondis. Elever kan ikke løpe ti meter uten å begynne å puste*

*og det er ikke bra. Jeg vil ikke si at det å jogge er kjempe moro, men vi skal jo trene i gymmen»*

*(Jente, 13)*

En slik «dobbel-moral» går ikke kun på anbefalt aktivitet versus faktisk aktivitet på skolen, men også anbefalinger om at man bør spise sunt i form av mer frukt og grønt og mindre sukker. Derfor er det elever som er oppgitt over tilbudet i skolekantina, hvor muffins og sjokolade er tilgjengelig, samtidig som prisen på frukt ansees som noe dyrt.

*«(...) Når de selger sjokolademilkshake og muffins i kantina, får folk tåle at norske barn er usunne. Hadde det hatt billig frukt(ikke 5kr pr. frukt) er jeg sikker på at norske elever hadde vært mye sunnere!»*

*(Jente, 14)*

Oppgittheten over «dobbelmoralen» kan også sees i en politisk sammenheng. I innlegg som omtaler dette «problemet» i en politisk sammenheng, omtales politikerne som «passive» i en situasjon der mye kunne ha blitt gjort fra politisk hold. I disse innleggene vises det til en oppgitthet over at man som elev er klar over dette «problemet», men få tiltak blir satt i gang og lite blir gjort (både fra politikernes side og på den enkelte skole). Det at både elevene, og politikerne er klar over «fedme-problemet» i den norske skole, gjør at mange elever stiller seg spørrende til at kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet blir nedprioritert ved at man verken har lærer eller får vikar i kroppsøvingstimene:

*«(...)Hva hjelper det å veie norske elever når vi ikke engang har gymlærere i gymtimene. Ledelsen viste ikke en gang hvilken gymlærer som skulle trene oss(...))»*

*(Jente, 14)*

En annen side ved helsediskursen som ungdommen legger frem, er ikke bare den fysiske siden, men også den antatte psykiske helsegevinsten ved faget. I flere av innleggene blir det nevnt en psykisk gevinst ved å fortsette med faget og grunner til å ha mer kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen. I disse innleggene blir det uttrykt frustrasjon om at skoledagen blir preget av for mye stillesitting og passivitet. Stillesitting, altså det motsatte av fysisk aktivitet som kroppsøvingstimene, blir sett på som et problem. Det er særlig elever som sliter med konsentrasjonsvansker som erfarer skoledager som kun består av stillesitting og jobbing ved pulten som krevende og utmattende. Disse elevene nevner at fysisk aktivitet gjør det enklere for dem å takle og

gjennomføre en vanlig skoledag. For disse elevene blir fysisk aktivitet og bevegelse en kilde til energi, liv og indre ro.

*«(...) Jeg klarer ikke sitte stille i 3 kvarter og høre på læreren uten å falle ut helt, jeg klarer ikke å sitte lenge nok stille til å se over stilen en gang til, hodet mitt er vondt av alle ofringene jeg må gjøre for å klare å plukke opp noe som helst faglig stoff»*

*(Jente, 17)*

*«For alle vet jo at man blir opplagt av trening og at god, fysisk form øker konsentrasjonsevnen og gir ro i kroppen»*

*(Jente, 15)*

I forbindelse med den psykiske helsegevinsten som jeg i denne oppgaven har valgt å relatere til helse- og fedmediskursen som et samlet begrep, blir ord som *selvfølelse* og *mestring* nevnt. Det blir blant annet nevnt at kroppsøving og den type kroppslig mestring som kan oppnås i disse timene kan være med å fremme egen selvfølelse. Ved å få konkrete mål og arbeidsoppgaver i kroppsøving, gir noen av innsenderne uttrykk for at det gjør det enklere for hver enkelt elev å se egen progresjon og på denne måten føle en umiddelbar mestringsfølelse når noen av disse målene eller arbeidsoppgavene er gjennomført. I tillegg blir begrunnelser som at det kan holde ut lenger og takle stressende situasjoner bedre hvis man trener mer. Slike stressende situasjoner er noe elevene tror de kan møte senere i arbeidslivet, og derfor ser de på kroppsøving som et svært relevant og nyttig fag i denne sammenhengen.

*«(...) Nei, du trenger ikke gym for å operere, men hva med din egen selvfølelse? Du holder også ut lenger og takler stressende situasjoner bedre hvis du trener»*

*(Jente, 14)*

I et av innleggene foreslås det å starte hver skoledag med fysisk aktivitet eller «trening». Et slikt tiltak vil i følge eleven, føre til bedre konsentrasjon og god samvittighet hos den enkelte elev. Man er derfor i dette innlegget, igjen inne på den psykiske helsegevinsten som går på selvfølelsen til den enkelte elev, nemlig indre ro og god samvittighet:

*«(...) Hvis det hadde vært trening på skolen hver morgen våkner man ordentlig, konsentrasjonsevnen kommer på topp, og man får ro i kroppen. Pluss at man får regelmessig trening og god samvittighet HVER dag!»*

*(Jente, 15)*



Videre er begrunnelsen for å innføre et slik regelmessig tiltak, at elever er for slappe til å trene regelmessig på egen hånd. Et annet positivt aspekt ved felles «trening» på skolen hver morgen, er at det blir vanskeligere for den enkelte elev å droppe treningen, da det er flere som «regner med deg». Det er i tillegg også morsommere å spille ballspill eller drive med andre aktiviteter når man er flere sammen. Ut i fra et slikt perspektiv kan man se at fysisk aktivitet (som man eksempelvis får i kroppsøving) er med på fremme de positive sidene ved gruppetilhørighet og sosialisering med andre individer. Et slikt tiltak ville ikke bare vært positivt når det gjelder den fysiske aktiviteten, men det ville med andre ord også ha gitt en positiv effekt når det gjelder det sosiale aspektet ved et slik regelmessig «opplegg»:

*«(...) Det er lett å tenke at jeg tar treningen i morgen i stedet, og ikke gjør det den neste dagen heller. Men med trening på skolen hver dag blir nok ikke dette noe av. Det er lettere å bli med på treningene når flere fra klassen skal være med. Trening pleier å være morsommere når flere er med. Og når flere er med blir det lettere å spille fotball, basket eller lignende. Dette ville vært gøy og sosialt så lenge man varierer det man gjør på treningene»*

*(Jente, 15)*

I andre innlegg ser man på kroppsøvingfaget som et direkte middel for å bekjempe den økende fedmen blant norske barn og unge.

*«(...) Vi får for lite gym i skolen! Vi har bare to timer gym i uka. Det er alt for lite. Hvem tror at det å veie gutter og jenter hjelper? En vekt hjelper ikke fete barn. Vi trenger mer gym, ingenting annet. Tenk om vi kunne gymme hver dag? Så slipper vi å være trøtte i timene og ukonsentrerte. Og det hadde hjulpet fete barn. Vi kan ikke gjøre som i gamledager, myndighetene må tenkte fremover»*

*(Gutt, 13)*

*«Jeg løper, jeg løper for å få sterkere hjerte, bedre helse, bedre karakter i gym, for rett og slett forbedre kroppen min»*

*(Gutt, 14)*

Det at ikke skolen ene og alene har ansvaret for informasjonsformidling når det gjelder trening og kosthold til barn og unge, er det flere av innleggene som enig om. Noen mener at ansvaret ligger hos ungdommen selv, slik som innlegget utdraget ovenfor er tatt ut fra. Mens andre innlegg gir uttrykk for at mye av ansvaret ligger hos foreldrene og hjemmet, men at ikke alle foreldre kanskje har god nok kunnskap om temaene helse,

livsstil og ernæring, og at derfor skolen blir en svært viktig aktør i denne sammenhengen.

*«(...)Foreldre har ansvar for å gi barna et godt grunnlag i livet. Helsen har mye å si, både for nå tid og fremtid. Men selv om alle foreldre bød prøve, er det nok mange som ikke vet alt de trenger å vite om ernæring og aktivitet. Altså er det høyst nødvendig at elevene i den norske skolen får grundig opplysning i helse(...)»*

*«(...)Det vi trenger er en grundig forståelse av hvor mye livsstilen vår har og si. Hva vil et balansert kosthold si? Hvilke aktivitetstilbud blir tilbudt i nærområdet?(...)»*

*(Jente, 17)*

Det er flere innlegg som mener at et større ansvar ligger utenfor foreldrenes rekkevidde, men mer hos staten og skolen, både når det gjelder det forebyggende arbeidet mot bedre helse blant barn og unge, det og gi informasjon til elevene slik at de kan få en bedre forståelse for hva det vil si å være sunn. Men som en overvektig ungdom skriver, bør staten ta mer ansvar og være mer handlingskraftig når det gjelder det å hjelpe de som allerede sliter med overvekt, i form av tiltak og opplegg.

*«(...) Men det er en ting jeg ikke skjønner, overvektighet blant ungdom i Norge er et stort problem. Det burde vært gratis tilbud for overvektig ungdom, hvor de kan få hjelp av en profesjonell trener(...)»*

*«(...) Mange overvektige hadde mer enn gjerne vært med på Et Lettere Liv tror jeg, hvis ikke det hadde vært for kameraene»*

*(Jente, 14)*

I utdraget ovenfor, vises det at overvektig ungdom er åpen for hjelp og tiltak, men det er viktig at dette ikke er synonymt med underholdning på tv-en. Det å få hjelp og anstrenge seg i kampen mot kiloene, kan derfor se ut som at er personlig og hard prosess, noe som man egentlig ikke vil dele med noen, kun i samråd med profesjonellhjelp i form av personligtrener eller kostholdsekspert. Det er altså ikke bare det fysiske perspektivet (aktivitet som i kroppsøvingstimene) som er viktig for ungdommen, men også det som går på det å ha forståelse for hva det vil si å ha en sunn livsstil, og hvilke elementer som inngår i en sunn livsstil.

Denne diskursen som tar for seg synspunkter rundt temaene fedme og helse blant norsk ungdom, har flere sider, er tydelig. Et felles trekk med nesten alle innleggene, er at

elevene er klar over at det eksisterer et fedmeproblem blant barn og unge i Norge, men variasjon i vinklingen i innleggene, går på enigheten eller uenigheten om at kroppsøvfingsfaget er det «riktige» middelet til å bekjempe dette «problemet». Et problem som kan ha røtter fra internett, kjendiser og massemediers stadige overbevisning om at en tynn og veltrent kropp er det «riktige», er et produkt av et sosialt konstruert fenomen. «Alle» andre kropper, som egentlig heller kanskje er det normale, vil derfor bli sett på som «feil» og «problematisk» i en sosialsetting, sånn som for eksempel i skolen og kroppsøvfingsfaget.

### 7.3.1 Videre analyse

Når det gjelder de innleggene som omhandler kropp og helse, ser det ut til at ungdommene etterlyser en klarere *organisering av grenser* fra både skolen og politikernes hold. Jeg vil i dette underkapittelet benytte enkelte Foucault-inspirerte begreper for belyse de ulike helsediskursene i materialet mitt.

Det at elevene blir oppfordret til å spise sunt og være i aktivitet, henger for eleven ikke helt sammen med at de har «få» timer kroppsøving i uka, og maten i skolekantina består av fine bagetter og der den dårligste maten som sjokolademelk og go'morgen yoghurt. Elevene ønsker et «strenger regime», hvor det eksempelvis kun burde eksistere sunne alternativer som er rimeligere enn cola og skolebrød i skolekantina og mer fysisk aktivitet og kroppsøving i skolen. En tolkning av leserinnleggene er at det er ønskelig med mer organiserte grenser, der elevene ikke har et alternativ som sjokolade og bolle fremfor grovbrød med pålegg i skolekantina. Eller at elevene er pliktige til å delta i kroppsøvfingsundervisningen uavhengig om de har med tøy eller ei, og at kvaliteten på undervisningen bør være høy, høyre enn kanonball og hjørnefotball, men at man som elev får en «skikkelig treningsøkt» ut av undervisningen.

Innleggene som omhandler fedme og kropp hos norske elever kan også sees i lys av Foucaults *maktbegrep*, ved at elevene skriver inn til Aftenposten, kan de oppnå at fokus rettes mot hvordan kroppsøving drives i skolen og på denne måten kan de skaffe seg støtte og medhold fra befolkningen og politikere. Noe som igjen kan føre til at flere personer går sammen og engasjerer seg og ser viktigheten av tema(er) som dette. På denne måten tilegner elevene seg større makt i forbindelse med denne problematikken. Ved at flere individer eller grupper av individer går sammen i kroppsøvfingsfaget om å

*skape en (sosial)enighet vil dette styrke maktreasjonene rundt en gitt problemstilling eller tema som dette.*

At skolehverdagen består av mye stillesitting og lite aktivitet, illustrer at elevene befinner seg innenfor noen organiserte grenser, som i et utvalg av innleggene omtales som svært problematiske. De aktuelle innleggene er skrevet av elever som sliter med konsentrasjons vansker, og for dem oppleves en stillesittende hverdag som svært krevende og utfordrende. En skoledag uten fysisk aktivitet kan for denne elevgruppa sees i lys av Foucault begrep(er) *overvåkning og straff*. Det at elevene styres av en ringeklokke som «gir deg pauser» til bestemte og avgrensede tider, og at man ellers store deler av dagen må sitte ved sin pult å jobbe med arbeid eller få med seg det læreren formidler fra tavle, kan oppleves som svært tungt og krevende. Det elevene beskriver i sine innlegg, er at fysisk aktivitet som i kroppsøvfingsfaget gir, er med på å lette deres tilværelse når det gjelder andre teoretiske fag. Det at elevene kommer ut av klasserommets faste og «avgrensede» struktur(som jobbing ved pulten, og mye stillesitting), og inn i «gymsalen» beskrives som «befriende» eller som en «redning» for noen. Kroppsøvfingsfaget blir på denne måten elevenes vei ut av skolehverdagens strenge rammer og struktur.

#### **7.4 Kroppsøving som et inkluderende eller ekskluderende fag**

I dette kapitlet analyseres innleggene som tar for seg kroppsøvfingsfaget som et inkluderende og/eller ekskluderende fag. Elevene tar opp flere temaer som er med på å få dem til å føle seg enten inkludert eller ekskludert i eller av faget. En side ved inkludering og/eller ekskludering er at det kan foregå både implisitt og eksplisitt.

Det første aspektet jeg vil trekke fram her er at flere av innleggene viser til en oppgitthet og irritasjon over medelever. Oppgitthet og irritasjon er rettet mot at det finnes mange elever som «ikke gidder» å engasjere seg i timene eller at de ikke møter til timen for å delta. En slik oppgitthet og frustrasjon er en kontrast til, og skrevet som en reaksjon mot de innleggene som er for fjerning av karakter og som ønsker fagets eksistens bort.

Oppgitthet er også rettet mot innlegg der det klages over dårlig karakter og urettferdig vurdering. En av de som har delt sin oppgitthet over de som bare syter og ikke en gang deltar skriver følgende:

*«Jeg personlig synes det er helt genialt med gymkarakter, da får jeg funnet ut hvordan jeg gjør det i de forskjellige idrettene, og hva jeg må forbedre. Jeg tror jeg er en av få som føler det sånn»*

*(Jente, 13)*

Her uttrykkes det altså positive holdninger til karakter i faget. De negative holdningene til faget går ikke kun på ord og det verbale, men de går også på deltakelse i timene. Det skrives blant annet i noen av innleggene at det for eksempel aldri har vært full klasse i noen av kroppøvingstimene på ungdomskolen da man er i 2. termin i 9 klasse på ungdomskolen. Her er et eksempel på et innlegg som viser oppgitthet mot medlever som ikke «gidder» å ha gym:

*«I gymsalen vår har vi tribuner, og hver gang så sitter det folk der oppe som ikke gidder å ha gym»*

*(Jente, 13)*

At noen elever opptrer slik, engasjerer igjen andre og medfører nye innlegg med sterkt engasjement. At elever irriterer seg over hverandre, er muligens «normen» og mange viser misnøye ovenfor de som ikke «gidder å gymme». Det ser derfor ut til at de late skaper irritasjon hos de «flinke», de som gjerne vil prestere og oppnå gode resultater i faget. Utdraget nedenfor eksemplifiserer denne «irritasjonen»:

*«For noen dager siden hørte jeg noen i klassen min som ville droppe karakteren i gym. Da jeg spurte hvorfor, svarte de at det var fordi de ikke liker å trene og at de ikke mestrer å være i aktivitet. Dette sjokkerte meg. Har vi blitt så late at vi ikke vil ha karakter i gym?»*

*(Jente, 15)*

Innlegget får fram en slags splittelse og uenighet mellom de elevene som deltar og ønsker å beholde karakter i faget og de som ikke gidder å delta og heller ikke ønsker karakter i faget. Det skapes med andre ord ulike enigheter og uenigheter blant elevene. «Splittelse» blant elevene fungerer ekskluderende ovenfor de elevene som refereres til som «late».

Videre er det ikke bare det som omhandler elevene og deres holdninger og handlinger om og i faget som inngår i denne diskursen. Det kommer til uttrykk gjennom leserinnleggene at det eksisterer en oppgitthet og irritasjon mot politikerne som styrer og fordeler de økonomiske midlene i samfunnet. Oppgittheten mot politikerne (og eldre generasjoner) har rot i blant annet at man som ungdom (i følge en innsender) stadig får

høre at de er late, får servert alt på «sølvfat» og at tidligere generasjoner har slitt og arbeidet hardt for at landet skulle reise seg etter etterkrigstiden. En innsender sier at hun opplever at det har skjedd en *generalisering*, der alle unge blir sett på som late, og også karakterisert som «dessert generasjonen». Denne oppgittheten som hovedsakelig er rettet mot politikerne går på det at det er mange unge som vil være aktive, og som vil delta i kroppsøvingstimene og idretten på fritiden, men at det er rammebetingelsene som setter en stopper for det.

*«Det er utrolig mange norske skoler som er så falleferdige at gymsalen ikke kan brukes, og elevene må ta pause hver halvtime på grunn av at lufteanlegget har sviktet»*

*(Jente)*

*«De (kommunestyret) bruker millioner av kr, men har ikke en gang råd til å skaffe oss tak som faktisk ikke faller ned, vask på toalettene eller skikkelig gymutstyr»*

*(5 jenter fra Kolbotn)*

*«Makthaverne i Norge klarer på overvektig og lat ungdom. Paradokset er at staten gjør lite for å tilrettelegge for økt aktivitet. Regjeringen tror kanskje løsningen er flere timer gym i uka, men det holder ikke. Gymtimene er langt fra det man kan kalle en treningsøkt!»*

*(Jente, 18)*

*«Ikke minst må politikerne innse at det faktisk finnes flere idretter enn fotball, håndball, langrenn og orientering. Gjør mulighetene bedre til å drive med tennis, svømming og karate!»*

*(Jente, 18)*

Innsenderne uttrykker et savn, når det gjelder muligheten for å drive med variert idrett, og idrett som er mer utradisjonelle enn håndball og fotball, samt at kvaliteten på undervisningen er for dårlig. Det kan for meg derfor se ut som at enkelte av elevene savner å være kroppslige aktive på egne premisser. Videre går engasjementet rundt politikken og skolesystemet på det at man som elever i større grad burde ha rett på vikar hver eneste time det er fravær av lærer. Uten vikar, vil det heller ikke blir noen undervisning, noe som igjen hindrer elevene i å ha kroppsøvingundervisning, noe som ekskluderer elevene fra den undervisningen de egentlig har rett til. Denne problematikken går derfor også igjen på tildeling av midler til den enkelte skole, midler som for eksempel kan brukes på faglærte vikarer.

*«Nå har gymlæreren vår reist til England for å se fotball, og er borte fra vinterferien til påskeferien»*

*(Jente, 17)*

Et annet aspekt som ut i fra materialet mitt er med på å definere kroppsøving som et ekskluderende fag, er at flere av innleggene retter fokus mot at det å drive idrett er dyrt. Mange av de samme utgiftene gjelder også for kroppsøvingundervisningen. For de elevene som ikke driver med annen idrett, må man ha i hvert fall ha et par sko til innendørs bruk, i tillegg til treningstøy. På vinterstid er det mange skoler som har uteaktiviteter på planen som skøyter og langrenn, som vil si mer utstyr og mer penger.

*«Et av problemene knyttet til ungdom og aktivitet, er at det er alt for dyrt å drive med. Uansett hvilken idrett man velger er det utstyr, medlemskontingenter og turer man må finansiere selv. Ikke alle foreldre har råd til å punge ut mange tusen i halvåret for å få råd til dette. Er det rart mange unge heller sitter hjemme foran dataen eller TV 'n?»*

*(Jente, 19)*

*«Og gymtøy er ikke gratis det heller, når man helst skal ha utstyr til både inne- og ute gym»*

*(Gutt, 16)*

*«Mens noen ikke har råd til gymsko, finnes det mange andre som får alt de peker på(som koster penger)»*

*(Gutt, 14)*

I flere av innleggene kommer det fram at det eksisterer et økonomisk skille blant elevene, et skille som for noen gjør det vanskelig å delta i den organiserte idretten, eller bare det å få et par gymsko hjemme. På denne måten er faget med på å inkludere de elevene som kommer fra hjem hvor de økonomiske rammene ikke er et hinder for innkjøp av utstyr og klær til å delta i kroppsøvingfaget, i motsetning til de elevene som kommer fra hjem hvor det kan være problematisk i forhold til økonomien å gå i anskaffelse av et par gymsko.

En annen vinkling som kommer fram i leserinnleggene, er det som omhandler eksponeringsaspektet ved kroppsøvingstimene. Det at elevene er nødt til å skifte og også som regel dusje med de andre i klassen kan for noen fører til at de gruer seg for «gymmen» hele uka. Ord som *tvang, maretitt, fysiske tester og skulking*, er med på å understreke den aktuelle elevens negative forhold til faget. I flere av innleggene

kommer det fram en angst og redsel for å vise fram egen kropp både i garderobe og i undervisnings sammenheng, ei et par av innleggene lyder eksempelvis slik:

*«(...) For andre er det et mareritt hvor du blir tvunget til å kle av deg sammen med andre, og blir testet i fysiske konkurranser hvor du ikke har sjans til å gjøre det bra»*

*(Jente, 19)*

*«I gymtimene så er de ti minuttene løping en ren flause, og måtte gå fort bak de andre sportsidiotene med en kondis jeg ville gitt mye for. Men jeg klarer ikke løpe så fort som dem, jeg har ikke pust for det. Men likevel kommer gymlæreren min og klager på meg om at jeg ikke gjør mitt beste. Jeg gjør alt mitt beste».*

*(Jente, 14)*

Det at noen av innsenderne gir uttrykk for at undervisning er problematisk, er særlig i forbindelse med vurderingssituasjoner. Som elever føler de seg vurdert og «overvåket» av medelever og lærere, og særlig hvis de mestrer de praktiske øvelsene dårlig. Funn fra forskning indikerer også, at disse «svake» elevene, skylder på seg selv når det gjelder deres «dårlige» resultater i faget. Disse elevene har derfor også stort sett negative erfaringer fra faget (Carlson, 1995; Silverman & Subramaniam, 1999). Det at elevene i kroppsøvingsfaget eksponerer seg selv på en unik måte i forhold til andre fag, gjør at noen elever føler seg mer sårbare enn i andre fag. Det foreligger også funn som konkluderer med at elevers følelser i stor grad, er avgjørende for deres valg om å delta i kroppsøvingstimer, dusjing- og skifting. Følelser som regulerer elevenes deltagelse og oppførsel i kroppsøving ser ut til å være knyttet opp mot eksempelvis dusj- og garderobeaktiviteter, kroppsmissnøye og missnøye med treningsklær (Wabakken, 2010). Eksponering i faget kan derfor føre til en opplevelse av ekskludering. Da enkelte føler seg ydmyket for sine «mangler» når det gjelder ferdigheter og de ikke klarer å prestere som resten av klassen, eller har en kropp de helst ikke vil vise til noen. Som noen av innleggene indikerer, fører dette til at elever dropper «gymmen» med vilje, rett og slett fordi de ikke orker å eksponere egen kropp og seg selv foran resten av klassen.

Det er ikke bare fett og valker som elevene er redde for å vise medelever. For det finnes også de elevene som vil «skjule» seg av helt andre grunner, for eksempel arr etter selvskading. På denne måten kan disse «arrene» og «skammen» over seg selv, føre til en ekskludering i kroppsøvingsfaget for disse elevene. Utdraget nedenfor kan illustrere



hvordan kroppsøvningsundervisningen, kan erfares som problematisk for «disse» elevene, og hvordan den kan ha ekskluderende effekt for elevgruppa.

*«Hver dag er en ny kamp, ny kamp for å skjule arrene man allerede har, og unngå å lage nye. Jeg må ofte planlegge nøye så jeg unngår å vise kroppen min, og kan ikke alltid gå med de klærne jeg vil. Gymmen på skolen er verst, jeg orker ikke dusje sammen med de andre. Det pleier å ende med at jeg enten skulker eller venter til alle andre har gått før jeg dusjer»*

*(Jente, 17)*

At ikke alle elever har den samme idrettslige bakgrunnen kommer tydelig fram i mange av innleggene, og det er gjerne de elevene med minst erfaring fra den organiserte idretten som uttrykker seg når det gjelder gapet mellom de «gode» og «dårlige» elevene. Det skrives blant annet i innleggene at kroppsøvningsundervisningen er tilrettelagt for de *myke, kjappe, trente og atletiske*. Ved at elevene benytter disse ordene, for å vise til hvilke individer som faget er tilrettelagt for, viser igjen at det i faget anerkjennes en bestemt type kropp. Denne anerkjennelsen, kan sees i sammenheng med et dualistisk perspektiv, der kropp og sinn er to uavhengige virkeligheter, og handlinger vil derfor ikke påvirke det følelsesmessige (Engelsrud, 2010). Ved at enkelte leserinnlegg indikerer at det i faget tilrettelegges for de *myke, kjappe, trente, og atletiske*, kan dette igjen bety at det vies lite fokus til de følelsesmessige sidene, som selvfølelse, selvtillit, mestringsglede, etc. Ut i fra slike beskrivelser om faget, kan det derfor hende at enkelte kroppsøvingslærere har et mer dualistisk syn på kroppen, noe som igjen påvirker deres måte å se og vurdere elevene på.

At faget er tilrettelagt for de aktive og de med best idrettslige ferdigheter fører til en ekskludering av enkelte elever, mens de elevene med langvarig eller bred idrettsbakgrunn blir mer inkludert i faget. Det skrives blant annet at kravene i kroppsøving har blitt så store at ikke engang «treningsfreakene» innfrir de en gang. I et innlegg med tittelen: *Gym; et mareritt for mange*, gir en elev uttrykk for at det er det voldsomme prestasjonspresset som har mye av skylden for at mange elever mistrives i faget og gruer seg til undervisningen. Eleven skriver blant annet:

*«I de siste månedene har det vært mye fokus på kroppsøvningsfaget i skolen. Forskere har kommet frem til at flere ungdommer har et negativt forhold til fysisk aktivitet, og årsaken til dette er at tradisjonell skolegym dreper manges gleder ved å bevege seg. Prestasjonspressen i gymtimen er hovedårsaken. Jeg mener at gym skal være et morsomt fag både for de som trener aktivt i en*

*idrettsforening, og for de som ikke er aktive idretts utøvere. Dagens gymundervisning er dessverre ikke slik. Noen mennesker mestrer alt innen fysisk aktivitet, mens andre mennesker ikke. Alle har ulike kvaliteter og egenskaper, noe som ikke kommer godt nok frem i gymmen(...)*

*(...) Når man kommer til gymtimen og blir fortalt at man for eksempel skal klatre i tau, så er ikke dette like gøy for alle! Læreren står med permen sin og noterer hva du gjør og hvordan du gjør det, samtidig som du skal klatre mot en som er bedre enn deg. Dette kan være en forferdelig følelse for mange(...)*

*(...) Kroppsøving skal bygge på noe godt, og det skal få deg til å føle deg stolt over hva du har prestert, akkurat som i hvilket som helst annet fag. Men når det går på hva du presterer og på konkurranse blir jo bare alt feil!»*

*(Jente, 16)*

I innlegget ovenfor, påpekes det at alle har ulike kvaliteter og egenskaper, noe som ikke kommer godt nok frem i gymmen. Det kommer også fram at faget kun verdsetter prestasjoner og konkurranse, noe som hindrer de mindre gode elevene til å føle seg stolt over egne prestasjoner. Slike indikasjoner om hva faget i enkelte tilfeller verdsetter og ikke, er i stor kontrast med hva funn på feltet sier om prestasjon og bruk av testing i faget. Da det eksisterer forskning som blant annet indikerer at fysiske tester i faget verken fremmer glede og motivasjon til å drive fysisk aktivitet, samt det å forstå og gjøre rede for hva som er viktig for en aktiv livsstil (Cale & Harris, 2009). Slike funn fra forskning, er også i samsvar med de erfaringene som kommer fram i mitt datamateriale.

At det eksisterer et sprik mellom elevene i faget, når det gjeler ferdigheter og kompetanse, var man allerede klar over på midten av 90-tallet. Portman (1995) avdekket i sin kvalitative studie av 13 elever med lave ferdigheter innen kroppsøving, at disse elevene led av det hun kalte «learned helplessness». Denne «tilstanden» hang sammen med lærernes valg av innhold i undervisningen, som var for vanskelig for disse elevene, slik at de ga opp før i de i det hele tatt hadde gjort forsøk på å gjennomføre en gitt øvelse. Derfor kan de delene av materialet som tar for seg fagets «høye krav», indikere at det også i Norge eksisterer tilfeller av «learned helplessness» som følge av kroppsøvingslæreres praksis.

I noen av innleggene foreslås det blant annet at klassen bør deles i grupper etter ferdigheter, men dette er noe som fort blir «nedstemt» av andre innsendere.

Begrunnelsen for «avslag», begrunnes blant annet med en slik inndeling vil ha ødeleggende effekt på selvfølelsen til de som blir satt i den «dårlige» gruppa.

*«Hva med de som ikke er flinke, hvordan vil de føle seg? De vil helt klart bli såret og lei seg på grunn av at de er dårligere enn de andre. Selv er jeg aktiv i gymtimene og får bra karakterer, la klassen være samlet og gi medelevene gode tilbakemeldinger da får du dem til å føle seg bra og de står på i gymtimen!»*

*(Jente, 13)*

Et annet aspekt av konkurranse problematikken, er de aktivitetene og konkurransene som gjennomføres utenfor skolens område, men som likevel er tilknyttet skolen. Et eksempel på en slik konkurranse er tinstafetten. I følge en innsender får de elevene som ikke vil delta på denne stafetten, beskjed om at de bør «ha dårlig samvittighet» ovenfor medelevene som vil løpe og som kanskje ikke får løpt når ikke alle blir med fordi det blir for få elever til å stille lag. Man får beskjed fra lærere om at man bør være *veldig* syk, om man skal stå over stafetten.

*«(...) Så nå mens jeg siter hjemme, hoster opp magen og har feber tenker jeg på dette læreren sa. Burde vi ha dårlig samvittighet? ER det dårlig gjort av oss? Jeg mener de som skulker, jeg forstår dem faktisk! Hva om du ikke vil drite deg ut for alle skolene som er der? Er det SÅ vanskelig for dere voksne å forstå at å løpe 200 meter, og svette, og komme løpende inn bakerst er flaut?»*

*(Jente, 14)*

Et slikt «press» fra lærer og skolen sin side, om at man som elev må ta del i konkurranser som dette, ser man at elever som jenta ovenfor har problemer med. Problemer som er knyttet til angst og indre uro. Innlegget ovenfor skisserer derfor hvordan et arrangement som Tine-stafetten kan ha en ekskluderende effekt på de elevene som er redde og føler at de ikke har noe å bidra med i en konkurranse som dette.

Ungdommen skriver mer om kroppsøvingslærerne, det skrives mer direkte om kroppsøvingslæreren eller «gymlæreren» som det refereres til. Det at kroppsøvingskarakteren for noen ansees som den «ødeleggende» karakteren, er det noen av innleggene som tar denne problematikken et hakk videre og skriver direkte at det er læreren som er den ødeleggende «faktoren». Det skrives blant annet at:

*«(...) Det finnes utrolig mange dårlige gymlærere som sikkert har ødelagt utallige utdanningsmuligheter for norsk ungdom»*

(Jente, 19)

Ut i fra utdraget ovenfor kan man se at det eksisterer en misnøye når det gjelder tilfredstillelse av kroppsøvingundervisningen, noe som igjen fører til et dårlig forhold mellom lærer og elev, og mellom eleven og faget. I andre innlegg som tar for «gymlæreren», går disse direkte i angrep på lærerutdanningen, at det rett og slett er for lett å komme inn på lærerstudiene, noe som elevene igjen mener at fører til dårlig kvalitet på lærerne som skal ut i skolen å undervise.

*«Det er et problem at vi har for dårlige lærere, at mange av de som er lærere bare ble det fordi de ikke kom inn i den studiet de ville komme inn»*

(Gutt, 15)

I forhold til denne diskursen kan derfor også læreren i enkelte tilfeller sees som den ekskluderende faktoren, fordi han eller hun ikke tilfredsstiller det som elevene anser som god undervisning. Jeg kan i flere av innleggene se at det uttrykkes en stor oppgitthet når det gjelder lærerens kunnskap og evne til ivaretagelse, eller rett og slett mangelen på kunnskap som det skrives at lærerne har. Ved at undervisningen ikke tilfredsstiller elevenes behov, fører det til negative assosiasjoner framfor positive assosiasjoner til læreren, noe som igjen kan føre til en negativitet i forhold til lærerens undervisningsopplegg blant elevene (Trøhaugen, 2013).

Flere av elevene har et ønske om å gjøre det bra og prestere godt på skolen, men de opplever seg forhindret i å gjøre det bra faglig, når lærere stadig «gjemmer» seg når det for eksempel stilles vanskelig spørsmål. Det skrives blant annet at «gymlæreren» kommer uten et planlagt opplegg til timen. Når det blir nevnt at lærere er sene, eller kommer uforberedt til timene, fører dette til at elevene opplever faget og undervisningen som kjedelig, ensformig og ustrukturert. For det er vel allmenkjent at hvis man kommer uforberedt til noe, går dette utover kvaliteten på det som skal legges frem, og i dette tilfellet da elevens undervisning. Det at læreren er en viktig faktor for at elever skal trives i faget, er ikke bare noe disse leserinnleggene indikerer, men dette finnes det også forskning som støtter (Carlson 1995; Silverman & Subramaniam, 1999).

Det er ikke bare det at lærerne kommer uforberedt til timene som irriterer elevene, men det er også det at enkelte lærere ikke klarer å gjennomføre sitt eget opplegg, og i noen tilfeller også av helt håpløse grunner:

*«(...) Og det var den sytti år gamle gymnastikklæreren som ikke kunne stupe kråke, for da falt diamantene ut av ørene hennes»*

*(Jente, 17)*

*«Gymlæreren vår er veldig negativ og utrolig uinteressert. Han kommer alltid uforberedt til timene, så peker han ut en elev som skal bestemme og organisere alt vi skal gjøre denne timen. Den stakkars eleven som blir plukket, må gå rundt å passe på at alle medelever gjør det de skal mens gymlæreren sitter og snakker med de som har "glemt" gymtøy»*

*(3 jenter i 10 klasse)*

*«(...) Syns også at vi kunne hatt teori i gym. Jeg syns det er litt interessant å kunne reglene i f. eks basket da. Vi prøvde å spille basket i gymtimen en gang, men siden gymlæreren ikke kunne reglene døpte vi det om til "jungleball"»*

*(Jente, 14)*

Etter å ha lest gjennom innleggene som tar for seg kroppsøvingslærerne og deres kompetanse, er det et dominerende ønske i mange av disse innleggene, at elevene etterlyser et større fokus på læreres skikkethet og faglig kompetanse. Det at de som skal ut i skolen og undervise i kroppsøving, faktisk er egnet til det, og at de føler seg komfortable i denne rollen, er noe av det som elevene ønsker seg:

*(...)Alt elever gjør feil, er ikke alltid automatisk grunnet lærernes manglende kompetanse i faget, men det faktum at de er redde for elevene. De har glemt hvem som er sjefen i rommet(...)*

*«(...) Jeg savner lærere med bein i nesa, de som ikke prøvde å lokke oss til stillhet med skoleslutt fem minutter før. En god lærer trenger ikke nødvendigvis være et levende leksikon, men personen må være inspirerende, og selv tror det den forteller om. Det var en gang en lærer som stor rak i ryggen med blikket hevet. Læreren kremte og all hviskingen forsvant i et vakuum av stillhet. Alle øynene var festet til skikkelsen der fremme, men en dag forsvant han sammen med alle de andre med rake rygger*

*(Jente, 17)*

At læreren fremstilles som det som er mest avgjørende for at elevene skal trives i kroppsøvingsfaget er tydelig i innleggene, en slik fremstilling av lærerens viktighet for elevers trivsel i faget, er også i samsvar med forskning på feltet på kroppsøving (Carlson, 1995; Groves & Laws, 2000; Lauritsalo et al., 2012) At læreren blir sett på som en viktig faktor i forhold til elevers trivsel, er noe som også går igjen i veldig mange av innleggene som tar for seg kroppsøvingsfaget. Jeg kan derfor ut i fra

materialet mitt, se at læreren, også er en viktig faktor for at disse elevene skal trives i faget, og dermed kan læreren fremme et inkluderende klima hvor elevene trives, eller et mer ekskluderende og prestasjonsfremmende klima, hvor enkelte elever verken føler seg godt ivaretatt eller at de lærer det de skal lære. At elever trives mer under lærere som har en mer veiledende og gjensidigværemåte, framfor en mer prestasjonsorientert væremåte er også tråd med funn i tidligere forskning (Morgan, Kingston & Sproule, 2005).

Til nå har jeg stort sett lagt fram de innleggene som tar for seg lærerens negative innflytelse, mens nedenfor er det et utdrag fra et innlegg som sier noe om hvor viktig en «snill» og god kroppsøvingslærer er, for at elevene skal trives i faget:

*«Jeg har nettopp begynt i 9 klasse. Fått noen nye lærere, de fleste er snille. Spesielt gymlæreren. For en gang skyld liker jeg gym. Har aldri gjort det før. Kontaktlæreren vår er bare et eneste stort kaos. Klarer ikke å gi oss lapper og beskjeder. Det gjorde han ikke i fjor heller»*

*(Jente, 14)*

Det at eleven skriver at hun aldri har trives i faget før, synliggjør viktigheten av lærernes tilstedeværelse og opptreden i forhold til at elever skal trives. Dette er også i samsvar med forskning som har sett på viktigheten av et inkluderende miljø og lærerens rolle og opptreden (Sanchez, Byra & Wallhead, 2012).

For å oppsummere faget i lys av om det er en ekskluderende versus inkluderende sammenheng, har jeg fått frem flere side og nyanser av denne diskursen. For det første viser det seg at holdninger hos elever eller grupper av elever konstituerer en splittelse mellom elever i deres syn på kroppsøvingsfaget. Det at noen elever er kjempe motivert i faget, mens andre er så lite motivert at de time etter time sitter på tribunen gjennom «gymtimene» skaper tydelige skiller og grupperinger. De ulike holdninger elevene har, er også produktive ytringer som skaper ekskludering eller inkludering. Elevenes eget språk er rettet mot «ytre» forhold og i mindre grad mot å reflektere over egne selvforståelser. Ved at de elevene som «liker gym», snakker negativ og nedlatende om de elevene som henholdsvis ikke «gidder» å ha gym gjennom sine leserinnlegg, benytter disse elevene språket (leserinnleggene på Si;D) til å få fram sine opplevelser fra kroppsøvingsfaget som særlig omhandler disse «late» medelevene.

For det andre har noen innlegg et direkte kritisk fokus mot politikken og de som forvalter midler til skoler og gymsaler. Det at enkelte skoler har så dårlige fasiliteter at det ikke kan gjennomføres en vanlig «gymtime» gjør at elevene, ufrivillig blir ekskludert fra en positiv deltagelse i og opplevelse av faget. Dårlige ramme betingelser, men også det at enkelte klasser ikke får vikar i «gym», gjør at fravær eller sykdom hos den aktuelle læreren gjør at undervisningen til elevene utgår, og elevene blir igjen ufrivillig ekskludert fra faget. Andre innlegg har tatt opp hvor viktig en god lærer er for at elevene skal trives, og man kan derfor si at en «god» lærer i elevenes øyne er med på å fremme et inkluderende kroppsøvingsfag (Morgan et al., 2005).

For det tredje har innleggene tatt opp problematikken om at kroppsøvingsfaget kan innebære anskaffelse av dyrt utstyr for noen. Det at elevene trenger «gym klær» og «gymsko» er for noen vanskelig da ikke alle har de samme økonomiske forholdene. I tillegg er utstyr som skøyter og ski kostbart. Dette fører til at faget fremhever et «klasseskille» blant elevene, hvor synligheten av forskjeller blir stor når man kan se hvilke elever som for eksempel har ski, mens andre ikke. For det fjerde har dilemmaet om at elevene i kroppsøvingsfaget eksponerer seg selv mer enn noe annet i fag i skolen. Eksponeringen fører til en ekskludering av de elevene med dårlig selvbilde (ofte relatert til fedme og overvekt), da mange av disse elevene velger å droppe gymmen. For det femte har innleggene rettet fokus mot at flere elever opplever konkurranse og prestasjonspress i faget. Det at faget i følge noen av innleggene er tilrettelagt for de *myke, kjappe, sterke og smidige*, gjør at de elevene som ikke hører til under denne karakteriseringen føler seg utenfor og på denne måten ekskludert fra faget. Men i motsetningen vil et konkurranse- og prestasjonsrettet fokus i faget føre til at de elevene som driver organisert idrett føler seg mer inkludert enn noen andre. For det sjette tok innleggene opp hvordan lærerens rolle og opptreden er avgjørende for trivsel og godt læringsklima i kroppsøvingstimene. En «god» eller «dårlig» lærer i elevenes øyne, var i forhold til flere av innleggene avgjørende for god undervisning. På denne måten er læreren en avgjørende aktør for at elever skal føle seg inkludert i eller ekskludert fra faget.

#### **7.4.1 Videre analyse**

Jeg vil i dette underkapitlet forsøke å problematisere den foregående diskursen, ved bruk av utvalgte Foucault-inspirerte begreper, samt ved bruk av noe funn i forskning.

Det at det blant elevene eksisterer ulike oppfatninger om faget, og om det er gøy eller ei, kommer til syne gjennom språk, og da særlig gjennom handlinger og kroppsspråk. Handlinger i form av om man som elev gidder å delta i timen, eller i det heletatt gidder å ta med «gymtøy». At det blant elevene, eksisterer store forskjeller når det gjelder kroppsspråk og holdninger i forhold til faget kommer godt til syne gjennom enkelte av leserinnleggene. På denne måten blir *kroppsspråket* svært sentralt i forhold til denne problematikken. At enkelte elever gjør «opprør» mot undervisningen ved «å glemme gymtøy», ser ut til å skape irritasjon og oppgitthet hos de elevene som mer enn gjerne deltar i faget, språket i form av handlinger fører derfor i denne sammenhengen til en ekskludering av de elevene som «ikke gidder».

En annen problematikk som elevene tar opp, er at det eksisterer et savn når det gjelder rammer og fasiliteter. Dette savnet, kan sees i sammenheng med Foucaults begrep *forbudet*. Det at man som enkelt elev ikke har noe makt, når det gjelder det å fremme krav om midler til å bygge for eksempel en flerbruks hall. Elever som ikke deltar i organisert idrett rammes av dette og opplever fordelingen av samfunnets midler urettferdig. At ikke alle elever trives med de tradisjonelle organiserte idrettene, er det også forskere som sier seg enig i, og ulike aktivitetstilbud (ikke bare fotballbaner), bør derfor tilbys ungdommen slik at de vil fortsette å drive fysisk aktivitet, også utenfor skolen og den organiserte idretten (Skille & Säfvenbom, 2011). Det at man som elev ikke har mulighet til å møte opp i «spørretimen» og konfrontere Stoltenberg, med krav og ønsker som dette, synliggjør *forbudet* på en tydelig måte. Men ved å skrive inn til Si;D-sidene, kan dette gjøre at andre får øynene opp for elevenes ønsker, og da særlig politikere og andre mennesker med både mer makt og midler. Ved at elevene drar politikerne inn i denne problematikken ved å skrive inn til Aftenposten, viser dette en form for *motmakt*.

Det at det i følge elevene finnes lærere som ikke egner seg som kroppsøvlingslærere er noe som kommer tydelig fram i enkelte av innleggene. Det eksemplifiseres ved å nevne lærere som ikke klarer å gjennomføre et «godt opplegg» fordi de blir hindret av høy alder, dårlig kreativitet, mangel på kunnskaps og didaktisk planlegging. Dette er faktorer som kan sees i sammenheng med Foucaults begrep *maktrelasjon*. Da man som lærer har større makt enn elevene, en makt som er gitt til lærere for at de skal styre og gjennomføre en god undervisning. Men siden elevene ved flere anledninger eksemplifiserer gjennom sine leserinnlegg, at verken godt planlagt eller god



gjennomføring av undervisning er tilfelle når det gjelder deres kroppsøvingundervisning, kan innleggene leses som et uttrykk for misbruk av makt hos de aktuelle kroppsøvingslærerne. En slik type misbruk av makt, fører igjen til å ekskludere elevene fra å delta i faget, på en god og tilfredsstillende måte.

En annen form for maktmisbruk, når det gjelder problematikken rundt fagets ekskluderende og/eller inkluderende tilnærming, omhandler de elevene som «ikke gidder» å delta. Som elev har en mulighet og makt til å bidra til at undervisningen skal bli en god opplevelse for deg selv og medlever, men siden disse elevene har valgt og bare å se på de andre ha «gym», betyr det at de fraskriver seg sitt ansvar om akkurat dette. En slik ansvars-fraskrivelse når det gjelder deltagelse i faget, ser tydelig ut til å irritere de som trives i faget, og det skapes en «splittelse» mellom de elevene som vil delta, og de som ikke vil delta.

Et annet aspekt av faget, er problematikken rundt eksponering av kroppen i faget. Det at faget i de fleste tilfeller krever fellesskifting og dusjing, oppleves for noen av elevene som problematisk. Så problematisk at de velger og ikke delta i undervisningen. Dermed blir faktorer som skift og dusjing, faktorer som fører til ekskludering av enkelte elever. Disse faktorene kan igjen sammenlignes med Foucaults begreper *organisering av grenser*. Det at disse faktorene er forhånds bestemt (det at alle elever skal ha med gymtøy og dusjetøy i forbindelse med kroppsøving), fører til at krav som dette medfører latente funksjoner i form av at elever dropper ut av faget og på denne måten blir ekskludert. Den latente funksjonen av skolens skifte- og dusje- dilemma i forbindelse kroppsøving, er derfor at visse elever blir utstengt fra faget, da det å skifte i åsyn av andre er en større utfordring enn de klarer å overveie.

Det er ikke bare før og etter timen, at elevene føler eksponert. Det er også særlig under timen, at det i innleggene blir nevnt at man misliker hvordan faget er lagt med tanke på at alle til en hver tid får med seg hvor dårlig praktisk man kan gjøre det. Det at man må gjennomføre fysisk tester, eller ferdighetsløyper, som læreren og medelever kan betrakte oppleves for noen av elevene som svært ubehagelig. På denne måten kan slike opplevelser i kroppsøvingsfaget relateres til Foucaults perspektiver på *overvåking og straff*. Det at det er satt en standard for hva som gir topp- og hva som gir bunn karakter, fører til at elevene må gjennom et forhåndsbestemt vurderingssystem, der det på forhånd har satt kriterier på hva som må til for å få karakteren 6. Ved at ikke alle

elevene har, eller føler at de har de forutsetningene som skal til for å lykkes i faget, vil straffen gjøre seg gjeldene på to måter. Den ene er at de blir belønnet med dårlig karakter. Men «straffen» kan også være den selvfølelsen de sitter igjen med etter og gjort en dårlig prestasjon foran resten av klassen og læreren. Det skrives blant annet i et av innleggene, at «*i gymtimene så er de ti minuttene løping en ren flause*». At elever skjemmes over egne prestasjoner er noe som indikerer at faget skaper utilsiktede virkninger i elevene, i form av at de føler seg stresset, mer utsatt for andres blikk, etc. Slike fenomener blant unge mennesker skaper bekymringer fra flere hold i dag. Sosiologer peker blant annet på at kroppen i konsumentkulturen har blitt stadig mer viktig som identitets symbol og arena for selvkonstruksjon. Kroppen blir et individuelt prosjekt som alle må innordne seg i, og som krever en aktiv livsstil der alle må passe på sitt utseende i form av «riktig» kosthold, tilfredsstillende mengde fysisk aktivitet, fine klær, etc (Shilling, 2003).

## 8. Avslutning

### 8.1 Oppsummering og fremtidige utfordringer

I denne oppgaven har jeg anvendt sosialkonstruktivistisk teori og diskursanalytiske perspektiver for å analysere et skriftlig materiale, bestående av leserinnlegg, skrevet av barn og unge om kroppsøvfingsfaget. Jeg vil i dette kapittelet oppsummere det jeg har belyst og diskutert i løpet av analysene, og jeg vil legge frem mine tolkninger, og hva jeg tror kan være fagets fremtidige utfordringer basert på mine analyser. Jeg startet denne oppgaven med ønske om å få en større forståelse om hvordan kroppsøvfingsfaget erfares av elevene gjennom deres måte uttrykke seg på gjennom tekst, og med et slikt utgangspunkt, ble problemstillingen:

*«Hva skriver et utvalg elever om kroppsøvfingsfaget i leserinnlegg fra Aftenpostens Si;D-sider?»*

Problemstillingen dannet så utgangspunkt for mine metodiske valg senere i oppgaven. Oppgavens utforming fikk dermed en kvalitativ tilnærming, hvor gjennomførelsen ble en diskursanalyse basert på et utvalgs elevers leserinnlegg sendt inn til Aftenpostens Si;D-sider. Jeg vil i de neste avsnittene gjøre rede for de utfordringene jeg mener faget står ovenfor og/eller kan møte i fremtiden basert på resultatene fra analysene i denne oppgaven. Men først vil jeg kort oppsummere hvilke erfaringer som i hovedtrekk fremkommer av analysene.

#### 8.1.1 Hvilke erfaringer uttrykkes på Si;D-sidene?

Jeg har fått fram hvordan ungdoms innlegg på Si;D-sidene omhandler at karakterer i kroppsøving skaper «evige dilemmaer», at det eksisterer tydelig kjønnede tradisjoner i faget, at det i kroppsøvfingsfaget eksisterer et underliggende helseperspektiv og det eksisterer mange spørsmål om kroppsøving er et inkluderende eller ekskluderende fag. Disse temaene er høyst relevante i dagens debatter om innhold og betydning av kroppsøving som skolefag, da dette er erfaringer som kommer «rett fra elevene», og slik informasjon er viktig om vi skal klare å opprettholde elevers trivsel og/eller få elever som ikke trives, til å trives i faget (Carlson, 1995; Couturier et al., 2005; Dyson, 1995; Groves & Laws, 2012; Lauritsalo et al., 2012). Ut i fra funn som dette, blir en av

utfordringene for oss lærere, å bli flinkere til å la ungdommens stemme komme til uttrykk, og også la den få prege vår undervisningspraksis.

### 8.1.2 «Prestasjoner er alt»

Når det gjelder vurdering og karakterer i kroppsøvfingsfaget, var dette en problematikk, som fikk størst plass totalt sett, hvis jeg ser på datamaterialet under ett. Et slikt engasjement, rundt et tema som karakterer, sier noe om hvor viktig dette er for elevene, og at de som elever ønsker et mer rettferdig vurderingsgrunnlag i faget. En elev reagerer blant annet på en medelev blir belønnet med dårlige karakterer enn de andre, fordi «hun løp saktere og tiden hennes ble 3 minutter mer». Den aktuelle eleven hadde tydeligvis ikke de samme fysiske forutsetningene som gjennomsnittet i resten av klassen, men hun gjorde en innsats slik som de andre. At karaktersetningen skal baseres på noe annet enn stoppeklokka og meterbåndet var derfor noe som ble etterlyst i store deler av materialet. Det at elevene, for eksempel blir vurdert etter hvor fort man løper en 3000m test, uavhengig av fysiske forskjeller innad i kjønn (det eksisterer ulike krav for gutter og jenter, når det gjelder vurdering ut i fra fysiske tester i skolen), er noe som for mange av elevene virker både forunderlig og urettferdig. Det stadige fokuset om sammenhengen mellom prestasjoner ut i fra målbare standarder og det å oppnå «suksess» i faget, er noe som har resultert i et ønske om mer fokus på innsats, i vurderingssammenhengen. Elevene etterlyser derfor som følge av en slik vurderingspraksis, mer fokus på innsats, da innsats er noe de mener at de faktisk kan gjøre noe med. En slik etterlysning, ser det også ut som at kan ha blitt hørt da det i de nyeste føringene for kroppsøvfingsfaget, står at innsats skal gjøre seg gjeldende i vurderingen i grunnskolen og i den videregående opplæringen (Rundskriv Udir-08.2012).

Det stadige fokuset på den organiserte idretten og konkurranse perspektivet, er et spenningsforhold som ikke bare har rammet elever men også skolen, da lærere har anklaget idretten for et for stort fokus på talentspeiding og liten pedagogisk forståelse (Skirstad, Waddington & Säfvenbom, 2012). Ut i fra slike funn, indikeres det også at enkelte lærere er kritiske til det stadige prestasjons-preset, mens materialet mitt indikerer at det fremdeles er lærere som sverger til stoppeklokka og meterbåndet. En fremtidig utfordring slik jeg ser, blir derfor å klare «å dysse ned» preset om prestasjoner og målbare resultater, og heller vektlegge innsats, mestring og utvikling i større grad i forbindelse med vurderingssituasjonen.

### 8.1.3 «Du er gutt og du er jente»

I forhold til denne problematikken, indikerer materialet mitt at dette er type problematikk som går ut på at det eksisterer forskjeller i forventninger, om du er gutt eller jente. Slike ulike forventninger, i form av vurdering og undervisningens innhold. Det refereres til «gutte-gym» og «gutte-aktiviteter» i ungdommens tekster. Men en slik ordlyd, har det blant elevene (og lærere?) oppstått ulike oppfatninger eller forventninger om hva du som gutt liker, og hva du som jente liker. Slike forventninger eksisterer, tross at av at det *offisielt heter at skolen skal bidra aktivt til å fremme likestilling mellom kjønnene* (Imsen, 2005, s. 145). Ut i fra ungdommens tekster, kan det derfor for meg se ut som at faget og enkelte kroppsøvingslærere har glemt at faget skal fremme, fremfor å forsterke likestillingen, da det ut i fra leserinnleggene ser som at enkelte lærere fortsatt forvalter en tradisjonell forståelse av kjønn. At det eksisterer kjønnete oppfatninger i faget er det liten tvil om, men lite forskning har likevel sett på hvorfor konkret disse kjønnsrollene blir reproduert og endret (Larsson et al., 2009). Slike funn kan indikere hvorfor det stadig eksisterer kjønnete praksiser i faget, i form av innhold og vurdering, og de fungerer som en oppfordring til mer fokus rundt temaet kjønn i kroppsøvingsfaget.

Utfordringene i forhold til denne problematikken, slik jeg ser det, må være utfordringen i og endre de allerede etablerte sannhetene om hva som er «gutte-aktiviteter» og hva som er «jente-aktiviteter». Ved at både skolen og lærerne, vet at skolen skal være med å fremme likestillingen mellom kjønnene, er det derfor forunderlig at kjønnete praksiser, slik som de som blir beskrevet i ungdommens tekster, er så dominerende som det til tider kommer uttrykk for i analysen. Ved at faget, i enkelte sammenhenger, ser ut til og fortsatt være preget av spesifikke bevegelsestradisjoner og forståelser av kjønn, kan dette tyde på at den faktiske praksisen som foregår i de ulike gymsalene i landet, både er mer vanskeligere og mer tidkrevende og endre enn det og bare innføre en ny lærerplan(er). Det kan ut i fra mitt materiale, derfor se ut som at den faktiske praksisen som utspiller seg i felten, er «tregere» enn innføring av nye lærerplaner. En utfordring slik jeg ser det, blir derfor å omstille oss(kroppsøvingslærerne) kjappere, og skaffe oss et bedre innsyn i den enkelte plan, for på den måten å klare å ivareta elevenes interesser på en mest hensiktsmessig måte, både når det gjelder kjønn, innhold og vurderingsaspektet i faget.

## 8.2 Validitet - styrker og svakheter ved oppgaven

Jeg har gjennom oppgaven forsøkt å skape kvalifiserte diskusjoner for å belyse nye antakelser og spørsmål når det gjelder ungdommens tekster. Hvert menneske vil med sin erfaringsbakgrunn, påvirke både kontekst og tekst tolkning (Vagle, 2000), men dette er ikke synonymt med at analysen får lav validitet. Ut i fra dette har jeg underveis i analysen, tydeliggjort, så langt så mulig, hvordan jeg har fått frem de aktuelle diskursene, ved bruk av sitering og henvisning til de ulike leserinnleggene. Ved å ha hatt et tett samarbeid med veileder under analyseprosessen som stadig har gitt meg kritiske tilbakemeldinger og vurderinger, er dette med på å styrke denne analysens validitet, da validitet er knyttet til forskningens gyldighet og der intersubjektivitet er vesentlig (Kvale, 1989; Thagaard, 2010). Utdfordringen ved all forskning starter imidlertid når andre lesere «inviteres inn i teksten». For å imøtekomme at teksten skal være så tydelig så mulig, har jeg forsøkt å synliggjøre valg, teori og min egen interesse. I forhold til denne analysen, er det mer konkret snakk om en kommunikativ validitet (Kvale & Brinkmann, 2009), da motstridende påstander blir diskutert i form av ulike opplevelser og erfaringer av faget elevene i mellom, i tillegg til at innholdet i deres tekster blir diskutert opp mot for eksempel fagets formål slik det er skissert i K06. Kommunikativ validitet innebærer i utgangspunktet å overprøve kunnskaps krav i en dialog (Kvale, 1989; Kvale & Brinkmann, 2009), men i forhold til denne analysens validitet, bestemmes den gjennom elevenes argumentasjon og språkbruk i deres tekster. Den kommunikative validiteten i denne oppgaven, omhandler også hvordan jeg kommuniserer med andre lesere, ved at jeg ikke tar stilling til analysens «resultat» alene, men heller lar andre foreta denne bedømmingen selv. Det er også verdt å huske at forskning også skal kommunisere tvil og usikkerhet, og jeg er derfor ikke «redd» for at andre som leser denne oppgaven, skal kunne se nye aspekter og sider, enn de jeg har valgt å trekke frem i min analyse.

Eventuelle svake sider ved analysen kan være det jeg ikke har intervjuet mine informanter, og på den måten aldri møtt dem face to face. Jeg har med andre ord kun et leserinnlegg fra hver «informant», framfor flere sider med transkriberinger som jeg ville hadde hatt dersom jeg hadde foretatt intervjuer. Men på en annen side, siden elevene har valgt «å ta seg bryet» med å skrive inn til Aftenposten, både tror og tolker jeg det slik, at dette er opplevelser og erfaringer som de knytter til sine opplevde kroppsøvingsundervisning, og er dermed ikke noe de «bare finner på». På den måten

utgjør innleggene verdifulle innsikter i sider ved kroppsøvfingsfaget, og bidrar dermed til å styrke kunnskapsgrunnlaget om elevperspektivet i faget, noe som også var selve bakgrunnen for denne oppgaven.

### 8.2.1 Til ettertanke - andre mulige veivalg?

I etterkant av arbeidet med oppgaven, ser jeg at jeg kunne valgt andre måter å gjennomføre en masteroppgave på, både med tanke på problemstilling og datamateriale. Om jeg skulle valgt på nytt, hadde jeg nok valgt diskursanalyse «igjen». Dette fordi, som jeg har nevnt utallige ganger tidligere, er opptatt av elevers opplevelser av kroppsøvfingsfaget, både som en sosialprosess og som en sosialkonstruksjon. Det at mitt datamateriale, representerer disse elevenes hverdag, er noe som har vært svært viktig å få frem gjennom hele denne oppgaven. «Diskursene» jeg har utledet fra disse tekstene, er det som jeg fattet interesse for helt fra starten av, og er noe som gjør meg svært tilfreds i valg av både teori og metode. Hadde jeg for eksempel vært mer interessert i å se på hvordan hver enkelt elev opplevde og erfarte faget, hadde det kanskje vært mer aktuelt å vinkle oppgaven mot et mer fenomenologisk perspektiv med en hermeneutisk tilnærming. Men siden mitt materiale, «kun» bestod av et skrevet leserinnlegg fra hver elev, var min vurdering at det ikke ga meg nok innsikt til og verken se eller forstå han eller hennes fullstendige tanker, erfaringer og følelser knyttet til kroppsøvfingsfaget. Da ville det i mine øyne vært mer aktuelt og ha gjennomført intervjuer med et utvalg elever, enn det å analysere leserinnlegg.

Et annet aspekt i oppgaven min, som jeg i ettertid kan se på som noe problematisk, er mitt valg av å bruke Michel Foucault. Dette fordi jeg har innsett at både han og hans arbeid, - er et stort felt, som jeg kanskje ikke har fått like stor oversikt over som jeg skulle ønske at jeg hadde hatt. Men mitt valg bygger imidlertid på en interesse som jeg fattet relativt rask etter at prosessen med masteroppgaven var i gang. Han er dessuten «umulig» å komme utenom, når det gjelder diskursanalyse som både teori og metode. Et alternativ i forhold til denne oppgaven, kunne ha vært og fokusert mindre på Foucault og hans begreper, og i stedet ha analysert materialet ved bruk av andre perspektiver enn diskursanalyse. Etter å ha gjennomført analysen, er det likevel min vurdering at bruken av Foucault og enkelte av hans begreper har vært med på å løfte analysen, ved at jeg for eksempel har fått frem at den problematikken som utspiller seg i kroppsøvfingsfaget i dag, er sentral i forhold til, slik Foucault opplevde og kartla i sin tid, at makt, hierarkier, forbud og kjønnsproblematikk finnes over alt, også i kroppsøvfingsfaget.

### 8.3 Avsluttende kommentarer

Funnene i denne analysen får frem hvordan et utvalg elever opplever faget. Disse opplevelsene gir et innblikk i den opplevde undervisningen og hvordan den samsvarer med «formålet med faget», så vel som de ulike kompetansekravene i faget. Mine analyser får fram at det er avstand mellom mål og formål og elevenes opplevelse av hvordan kroppsøvingfaget drives. Når faget forbindes med *indre uro* og *angst* hos enkelte elever, er dette signaler på at noe bør endres i forhold til hvordan faget praktiseres her til lands. Slike funn kan derfor være med å bidra til diskusjoner om at kroppsøving og undervisningspraksis, og et argument for det felles mål er at det å undersøke elevers erfaringer kan bidra med ny kunnskap om kroppsøving i skolen.

Det at elevene har valgt å skrive inn til Si;D-sidene, kan også indikere at det i skolen og kroppsøvingfaget ikke er rom for slike ytringer, elevenes handlinger i form av å skrive inn til Aftenposten, kan dermed indikere at det i skolen eksisterer ulike «forbud». Et eksempel på «forbud» i dagens skole er at det eksisterer ulike forbud som gjelder for en elev, så vel som for en lærer. Min tanke er at elevenes handlinger i form av å skrive inn til Aftenposten, sees som en slags motmakt når det gjelder uenigheter og ytringer knytter til skolen og kroppsøvingfaget.

Når det gjelder diskursenes «ubetydelighet» (Foucault, 1999), er dette et interessant dilemma i forhold til elevenes tekster og hva som avdekkes. Problematikken som omhandler følelser og erfaringer knyttet til kroppsøvingfaget, og som ungdommen beskriver i sine tekster er noe som kan sees på som «ubetydelig» for den enkelte kroppsøvingslærer, men som ved en undersøkelse som en analyse som jeg har foretatt, får en sterkere kollektiv kraft. Så lenge elevene møter opp og gjennomfører undervisningsopplegget, kan det ofte være slik at man som lærer er fornøyd og tilfreds, og ikke stiller ytterligere spørsmål om elevenes opplevelser og situasjon.

Når det gjelder begrepene «sannhet» og «makt» i forhold til kroppsøvingfaget, er de ulike kompetansekrav satt opp ulike standarder om hva som gir høy, middels og lav mål oppnåelse i form av karakterene 1-6, et resultat av sosiale konstruksjoner. Dermed er det lærerens vurdering som bestemmer hva som skal gi en topp karakterer, kontra en bunnkarakter. På denne måten produseres det stadig sannheter i faget. Sannhetene blir ikke bare produsert, men ofte også reproduisert i form av fagets forankring i tradisjoner. Et eksempel på slik reproduksjon er ballspillenes stadig dominans i faget, på denne



måten er det konstruert en «sannhet» om at fotball er en «bedre» idrett å drive i faget enn for eksempel improvisasjons dans eller parkour. Det at det ut i fra mitt materiale, hevdes at faget domineres av ballspill og testing, til tross for at dette ikke er i samsvar med K06 og formålet med faget, kan det ha sammenheng med at dagens kroppsøvingslærere er «dårlig» på å oppdatere seg, også når det gjelder forskning innenfor feltet kroppsøving. Den faktiske praksisen er dessuten et tregt felt og det å forstå nye lærerplaners innhold må innarbeides i nye kroppslige praksiser. Det kan ut i fra materialet mitt, se ut som at mange lærere fortsatt ikke har endres kroppslig praksis, men tviholder på sitt «gamle opplegg», uten å ta hensyn til nye lærerplaner. Det er derfor grunn til å imøtekomme forandringer i faget fremover, og mitt håp er at dette kan skje gjennom en dialog med elevenes erfaringer og at deres stemmer blir mer synlige. Denne oppgaven er derfor et forsøk på nettopp det, det å gjøre elevenes stemme og erfaringer mer synlige for lærere, foreldre, politikere og andre individer som fatter interesse rundt kroppsøvingsfaget.

## Referanser

- Annerstedt, C & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are...." Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen – om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo.
- Beltrán-Carrillo., V.J, Devís-Devís, J, Peiró-Velert, C & Brown, D.H.K. (2010). When Physical Activity Promotes Inactivity: Negative Experiences of Spanish Adolescents in Physical Education and Sport. *Youth and Society*, 44(1), 3-27.
- Brekke, M. (2006). *Å begripe teksten – om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Cale, L & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education – a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical education and sport pedagogy*, 14; 1, 89-108.
- Carlson, T. (1995). We Hate Gym: Student Alienation from Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 14, 467-477.
- Cothran, D.N. & Ennis, C.D. (2000). Alone in a Crowd: Meeting Students' Needs for Relevance and Connection in Urban High School Physical Education. *Journal of teaching physical education*, 18, 234-247.
- Couturier, L.Y, Chepko, S & Coughlin M.A. (2005). Student Voices- what middle and high school students have to say about physical education. *The physical educator*, 62;4, 170-177.
- De Beauvoir, S. (2000). *Det annet kjønn*(oversatt av Bente Christensen). Oslo: Pax Forlag. (Orginalutgaven utgitt i 1949).
- Dyson, B. (1995). Students' Voices in Two Alternative Elementary Physical Education Programs. *Journal of teaching in physical education*, 14, 394-407.
- Dyson, B. (2006). Students' perspective of physical education. I Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M, *The Handbook of Physical Education*. (s.326-346). SAGE Publications.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I Steinsholt, K & Gurholt, K, *Aktive liv – drettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s.35-49). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

- Evans, J. (2003). Physical education and health: a polemic or “let them eat cake!”  
*European physical education review*, 9(1):87-101:031182.
- Evensen, I. (2008). *Kroppøving i skolen og den erfarte lærerplanen*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Farsethås, H.C. (2009). Disiplin, biopolitikk og regjering. Foucaults maktanalyser. I Bugge, L., Eriksen, S.S., Gjesdal, K., Helland, F., Mollerin, K. S & Rønning, G.O, I AGORA – *Journal for metafysisk spekulasjon*. (s.225-246). Norge: AIT Trykk Otta AS.
- Flintoff, A & Scraton, S. (2005). Gender and physical education. I Green, K & Hardman, K, *Physical Education – essential issues*. (s.161-179). SAGE Publications.
- Flintoff, A & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. I Kirk, D., Macdonald, D., & O’Sullivan, M, *The Handbook of Physical Education*. (s.767-783). SAGE Publications.
- Foucault, M. (1995). *Seksualitetens historie I – viljen til viten*. Gjøvik: Gjøvik trykkeri AS. (Oversatt av Espen Schaanning).
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag AS. (Oversatt av Espen Schaanning).
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden*. Oslo: Spartacus forlag AS. (Oversatt av Knut Ove Eliassen).
- Fox, C. (2012). How Teachers Can Use PE Metrics for Grading.  
*Journal of physical education, Recreation & Dance*, 83, 5; 16.
- Gergen, M. & Gergen, K.J. (2003). *Social construction a reader*. London: SAGE Publications Ltd.
- Graham, G. (1995). Physical Education through Students’ Eyes and in Students’ voices: Introduction. *Journal of teaching in physical education*, 14, 364-371.
- Groves, A & Laws, C. (2000). Children’s Experiences of Physical Education.  
*European Journal of Physical Education*, 5, 19-27.
- Hay, P.J. (2006). Assessment for learning in physical education. I Kirk, D., Macdonald, D., & O’Sullivan, M, *The Handbook of Physical Education*. (S.312-325). SAGE Publications.
- Harris, J. & Cale, L. (2007). Children’s fitness testing: a feasibility study. *Health Education Journal*, 66(2), 153-172.

- Harris, J & Penny, D. (2002). Gender. Health and physical education. I Penny, D, *Gender and physical education – contemporary issues and future directions*. (S.123-145).
- Hills, L. A & Croston, A. (2012). It should be better all together: exploring strategies for “undoing” gender in coeducational physical education. *Sport Education and Society*, vol.17, 15, 591-605.
- Hitching, T. R., Nilsen, A, B & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis – Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden – innføring i pedagogisk psykologi*. 5 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2010). En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid i Norge fra januar 1978- desember 2010. Norges idrettshøgskole: seksjonen for kroppsøving og pedagogikk.
- Juritzen, T. I. (2013). *Omsorgsmakt – Foucaultinspirerte studier av maktens hvordan i sykehjem*. Doktorgradsavhandling ved Det medisinske fakultetet, Universitet i Oslo. Trykk: AIT Oslo AS.
- Jørgensen, M.W. & Philips, L.(1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. 1.utg. Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Keating, X.D., Silverman, S. & Kulinna, P. H. (2002). Preservice Physical Education Teachers Attitudes Toward Fitness Test and the Factors Including Their Attitudes. *Journal of teaching in physical education*, Vol. 21, 193-207.
- Klomsten, A.T. (2006). *A Study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. I Kvale, S, *issues of validity in qualitative research*. (s. 73-92). Sverige: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 14, 1, 1-17.
- Lauritsalo, K., Sääkslahti, A & Rasku-Puttonen, H. (2012). Student’s Voice Online: Expresses of PE in Finnish Schools. *Advances in physical education*, Vol.2, 3, 126-131.
- Limstrand, K. (1996). *Elevsamtalen – et bedre grunnlag for læring og utvikling*. Norge: Gamlebyen Grafiske AS

- Leseth, A & Solbrække, K.N. (2011). *Profesjon, kjønn og etnisitet*. Cappelen Damm AS. Latvia: Livonia Print SIA.
- Lorentzen, J & Mühleisen, W. (2006). *Kjønnforskning – En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lowry, R., Wechsler, H., Kann, L.K., & Collins, J.L. (2001). Recent Trends in Participation in Physical Education Among High School Students. *The Journal of School Health*, Vol. 71, 4, 145-152.
- Moen, K, M & Green, K.(2012). Refleksjoner over oppnåelser og utfordringer i kroppsøvingslærerutdanningen (i Norge). *Kroppsøving(Landsforeningen fysisk fostring)*, 4, 10-15.
- Morgan, K., Kingston, K & Sproule, J. (2005). Effect son different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European physical education review*, vol II(3): 257-285:056651.
- Neuman, I.B.(2001). *MENING, MATERIALITET, MAKT: En innføring i diskursanalyse* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordvoll, T. (1995). *Kroppsøving i ungdomskolen – slik et utvalg elever opplevde den*. Hovedfagsoppgave ved høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.
- Olofsson, E. (2005). The discursive construction of gender in physical education in Sweden, 1945-2003: is meeting the learner's needs the tantamount to meeting the market's needs? *European physical education review*. Vol II(3): 219-238:056648.
- Portman, P. A. (1995). Who Is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools. *Journal of teaching in physical education*. 14, 445-453.
- Postholm, M.B.(2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Redelius, K., Fagrell, B & Larsson, H. (2009) Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gender question. *Sport, Education and Society*, vol. 14, 2, 245-260.
- Redelius, K & Hay, P.J. (2011). Students views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 17, 2, 211-225.
- Rønninghaug, M. (2011). *Prestasjon eller treningsglede? Kroppsøvingsfaget i den videregående skole*. Masteroppgave ved Universitetet i Nordland.

- Sanchez, B., Byra, M & Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 17, 3, 317-330.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelsen – og det gode liv. I Steinholt, K & Gurholt, K, *Aktive liv - drettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*(s.155-173). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Schaanning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten – Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus forlag AS.
- Shilling, C. (2003). *The body and social theory*. London: SAGE.
- Silverman, S & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of teaching in physical education*, 19, 97-125.
- Skille, E. Å & Säfvenbom, R. (2011). Sport policy in Norway. *International journal of sport policy and politics*, 3(2), 289-299.
- Skirstad, B., Waddington, I & Säfvenbom, R. (2012). Issues and problems in the organization of children's sport: A case study of Norway. *European physical education review*, 18(3), 309-321.
- Strandbu, Å. (2005). *Idrett, kjønn, kropp og kultur – minoritetsjenters møte med norsk idrett*. Doktorgradsavhandling ved Universitet i Oslo. Trykk: GCS/Allkopi.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. 3 Utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tischler, A & McCaughtry, N. (2011). PE Is not for me: When Boys' Masculinities Are Threatened. *Research for Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 1, 37-48.
- Trøhaugen, L.A. (2013). *God Undervisning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Vagle, W., Sandvik, M & Svennevig, J. (2000). *Tekst og kontekst – En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Bergen: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg. Om prosesser og mekanismer bak ikke-deltagelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter*. Masteroppgave ved Høgskolen i Telemark.
- Wendler, T. (2012). *Erfaringer fra fysisk aktivitet, kroppskultur og kroppsøving – en kvalitativ undersøkelse av norsk ungdom fra middelklassen og deres foreldre*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Wiken, A.R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Williams, A & Bedward, J. (2002). Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and situated. I Penny, D, *Gender and physical education – contemporary issues and future directions* (s.146-159). London: Routledge.

Wrench, A. & Garrett, R. (2008). Pleasure and pain: experiences of fitness testing. *European physical education review*. 14(3):325-346.

## **Andre kilder**

Kunnskapsløftet(K06). Hentet 27.mai 2013 fra  
<http://www.ungeogrus.no/PageFiles/39/Kunnskapsloftet.pdf>

Rundskriv fra Udir-08-2012- Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og den videregående opplæring. Hentet 6.mai 2013 fra  
<http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

## Forkortelser

NIH = Norges idrettshøgskole

K06 = Kunnskapsløftet

P.E = Physical education



## Tabelloversikt

Tabell 5.1: Vister antall treff, pr måned og pr år, gjort ved søk i Aftenpostens eget internarkiv.

## Vedlegg 1

Svar pr mail, fra Ingvild berg om at det var greit å bruke hennes navn i oppgaven:

Så klart! Gleder meg til å lese:)

Sendt fra min iPhone

Den 14. sep. 2012 kl. 12:08 skrev "Trine Simonsen"  
<trines89@hotmail.com<mailto:trines89@hotmail.com>>:

Hei Ingvild!

Mitt navn er Trine Simonsen, og jeg var i kontakt med deg før sommeren og var også innom redaksjonen deres i forbindelse med min masteroppgave, hvor jeg skal bruke leserinnleggene fra Si;D sidene som grunnlag for en analyse.

Så videre lurer jeg derfor på om det er greit at jeg bruker ditt navn som en referanse i innledningen av oppgaven? Bare litt sånn at du var min kontaktperson, og var svært hjelpelig for at analysen i det hele tatt ble gjennomførbar, etc.

Mvh Trine Simonsen student ved Norges Idrettshøgskole.

Ps. Dere skal selvfølgelig få et eksemplar av den endelige oppgaven.

## Vedlegg 2

### Tilbakemelding om behandling av personopplysninger fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Høst 11/11/2012  
H-5007 Bergen  
E-post: nsd@nsd.no  
Tel: +47 55 58 21 11  
Fax: +47 55 53 96 52  
nsd@nsd.no  
www.nsd.no  
Cic.no 198 321 384

Gunn Engelsen  
Seksjon for kroppssving og beredningskole  
Norges idrettsnøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Vår dato: 15.05.2012

Vår ref: 3764/12/UMR

Dato sendt:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.05.2012. Meldingen gjelde prosjektet:

30764	<i>Diskusjoner i kroppssvinglaget basert på barn og unges tekster</i>
<i>Behandlingsansvarlig:</i>	<i>Norges idrettsnøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig:</i>	<i>Gunn Engelsen</i>
<i>Student:</i>	<i>Trine Simonsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldingspliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helsepersonelloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.no/personvern/forsk\\_sasl/skjema.html](http://www.nsd.no/personvern/forsk_sasl/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal blije skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av disse opplysninger.

Vennlig hilsen

Vedlig. Nanyvødt Kvalheim

Linn Metelke Rød HF 35 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi Trine Simonsen, Leirikbakken 7, 1626 MANSTAD

Linn-Metelke Rød

## Vedlegg 3

### Prosjektvurdering – kommenter fra NSD

#### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommenter

Prosjektnr: 30764

Datamaterialet består av leserinlegg fra barn og unge, sendt inn til Aftenpostens debattside. Prosjektleder opplyser at hun har fått tilgang til Aftenpostens database, for å lete frem relevante innlegg. Det er i denne forbindelse blitt behandlet personidentifiserende opplysninger. Ombudet minner om at prosjekter som er omfattet av meldeplikt skal meldes senest 20 dager før oppstart.

I den ferdige oppgaven vil datamaterialet bli publisert på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes, det vil si ved at verken direkte tekstutdrag eller andre personopplysninger fremgår.

Personvernombudet vurderer det slik at personopplysningene kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven § 8 d). Det er lagt vekt på at opplysningene som inntektes er nødvendige for formålet og at personvernulempen ved at opplysningene brukes i forskningsprosjektet vurderes å være relativt liten, siden materialet skal publiseres i anonym form, og opplysningene som benyttes allerede er sendt inn til Aftenposten med den hensikt å bli publisert på Aftenpos.ens debattsider. Det er derfor rimelig å anta at deltagerne ville ha begrenset nytte av å bli informert om prosjektet. Det anses på denne bakgrunn å være ulikholdsmessig vanskelig å informere utvalget om prosjekter, jf. personopplysningsloven § 20 b).

I henhold til prosjektmelding skal innsamlte opplysninger anonymiseres innen prosjektslutt 30.5.2013. Ombudet finner om at anonymisering innebærer at navn slettes og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. sted, skole, alder, kjønn) fjernes eller endres.