

Silje Thorvaldsen

"Kroppsøvingsangst"

En hermeneutisk fenomenologisk studie basert på 9 elevers erfaringer i kroppsøving

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2016

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, skrevet ved Norges Idrettshøyskole og underlagt seksjon for kroppsøving og pedagogikk.

Denne studien har tatt for seg 9 elevers erfaringer rundt sterk mistrivsel i kroppsøving, og hvordan dette påvirker deres opplevelser med kroppsøvingsfaget. Elevene mistrives i så stor grad at de ikke ønsker eller velger å ikke delta i undervisningen. Elevene kommer fra fire forskjellige videregående skoler i Oslo/Akershus. Studiens konstruerte «begrep», «kroppsøvingsangst» er introdusert for å ramme inn problemstillingen: *«Hvordan kan elevers erfaringer i kroppsøving forstås som «kroppsøvingsangst»? Samt for fordykning i tematikken.*

Studien har en vitenskapelig forankring i hermeneutisk fenomenologi, og tar utgangspunkt i elevenes livsverden. Den verden som tar for seg den dagligdagse oppførselen i hverdagslivet (Van Manen, 2007), i dette tilfelle kroppsøvingsfaget. Studien har en teoretisk forankring gjennom de fire eksistensialiteter: levd kropp, levd tid, levd rom og levd relasjon (Van Manen, 2007), som legger føringer for studiet.

Studien har en kvalitativ tilnæringsmetode, og er basert på semistrukturerte intervjuer. Metodisk er temaanalyse brukt for å identifisere/utarbeide temaer som omfavner elevenes erfaring i kroppsøving. Temaene «sosiale relasjoner», «aktivitetsforhold» og «selvfølelse», bruktes for å presentere elevenes historie. Videre drøftes disse erfaringene gjennom de nevnte eksistensialiteter.

Studien viser at levde erfaringer i kroppsøvingsfaget er komplekse, og oppleves forskjellig fra person til person. «Kroppsøvingsangsten» forekommer i sammenheng med negative følelser rundt den helhetlige fenomenale kropp. Kroppslogikken som eksisterer i det sosiale samfunnet, der elevene kan oppleve «bekreftelse» eller «avkreftelse» kan være avgjørende for deltagelse i timen. Dette gjelder både i forhold til lærer, og andre elever. Den dys-fremtredende kropp føles så sterk hos eleven med «kroppsøvingsangst» i de fleste øvelser og aktiviteter. De føler ikke at de mestrer, og at det er ingenting som kan gjøres for å endre situasjon. Elevene har en taus kunnskap om hvordan de andre forstår dem, i tillegg til hvordan de klarer eller ikke klarer å

gjennomføre en øvelse. Derfor trives de dårlig i et prestasjonsbasert miljø, og aktiviteter som andre bruker fritiden på. Dette er med på å skape et større skille mellom dem og de andre elevene som ikke sliter med «kroppsøvingsangst».

Studien indikerer også at for å oppnå kroppsøvingsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2012a) kan det være hensiktsmessig å legge vekk de tradisjonelle idrettene. Som lærer kan det være ide å bli kjent med klassens fritidsaktiviteter og gjør noe annet i kroppsøvingstimene. Hvis elevene blir utsatt for aktiviteter der de andre kan se å «bedømme», bør læreren tilrettelegge slik at det ikke går på bekostning av elevens psykiske helse. En strategi for å forbedre en situasjon for disse elevene er og ikke «tillatte» unngåelsesatferden som ofte utvises i slike sammenhenger når de er stilt over stort ubehag. Fordi det videre er med på å styrke «kroppsøvingsangsten» og opprettholde unngåelse. Det er viktig at eleven føler at læreren lytter og er aksepterende, og at de sammen kan komme frem til et kompromiss slik at eleven kan bli komfortabel nok til å prøve å delta i undervisningen.

Nøkkelord: Kroppsøvingsangst, fenomenologi, fire eksistensialiteter, levd kropp, levd tid, levd rom, levd relasjon, ikke trives, mistrivsel, kroppsøving, elev perspektiv.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	5
Forord	8
1. Innledning	9
1.1 Selvbiografi sitering – Bakgrunn for prosjektet	9
1.2 Begrunnelse for prosjektet	11
1.3 Studiens omfang.....	14
1.4 Studiens struktur	15
1.5 Problemstilling	15
1.6 Sentrale begreper	16
1.6.1 Mistrivsel	16
1.6.2 Erfaring	16
1.6.3 Kroppsøving	17
1.6.4 Angst.....	17
1.6.5 «Kroppsøvingsangst» spesifisering av undersøkelsens tilnærming.....	19
2. Kontekst og tidligere forskning	20
2.1 Angst og psykisk helse	20
2.2 Sosial fysiologisk angst (SPA)	21
2.3 Kunnskapsstatus om mistrivsel i kroppsøving.....	22
2.3.1 Oppsummering	27
3. Teoretisk perspektiv	28
3.1 Husserl «fenomenologiens far».....	28
3.2 Hermeneutisk fenomenologi	28
3.3 Fenomenologisk tilnærming.....	29
3.4 Livsverden	30
3.5 Fire eksistensialiteter	30
3.5.1 Levd kropp.....	31
3.5.2 Levd tid.....	33
3.5.3 Levd rom.....	35
3.5.4 Levde relasjoner.....	36
3.5.5 Levd kropp, levd tid, levd rom og levde relasjoner	38

3.6	Oppsummering.....	39
4.	Metode.....	41
4.1	Vitenskapelig forankring	41
4.2	Utvalg.....	44
4.3	Intervju	46
4.4	Intervjuguide.....	48
4.5	Transkribering.....	49
4.6	Analyse.....	49
4.7	Pålitelighet.....	53
4.8	Gyldighet (validitet).....	53
4.9	Generalisering (overførbarhet).....	54
4.10	Etikk.....	54
5.	Presentasjon av datamaterialet.....	57
5.1	Utvalget om kroppøving	58
5.2	Resultater.....	59
5.3	Sosiale relasjoner	60
5.3.1	Lærer-elev forhold.....	60
5.3.2	Elev-elev relasjon	62
5.4	Aktivitetsforhold	67
5.4.1	Ferdigheter i aktiviteter.....	67
5.4.2	Synlige aktiviteter.....	70
5.5	Selvfølelse.....	71
5.5.1	Klær og garderobe	71
5.5.2	Mestring og følelser.....	73
6.	Drøfting	78
6.1	Levde relasjoner.....	78
6.2	Levd tid.....	81
6.3	Levd rom.....	82
6.4	Levd kropp	82
6.5	Studiens begrensninger	84
7.	Avsluttende kommentarer	88

7.1	Veien videre	90
	Referanser.....	91
	Vedlegg	102

Forord

Arbeidet med masteroppgaven, har krevd det meste av mine kognitive prosesser. Det kommer uten tvil til å føles «litt tomt» når det nå er over. Jeg er takknemlig for å ha fått bruke tid på å fordype meg i egent ønske.

Jeg vil først og fremst takke til de elevene som har delt deres erfaringer med meg, det er et vanskelig tema. Det krever «guts» å dele slike erfaringer! Jeg vil også takke rektor og lærere med skolene som lot meg få intervju disse elevene. I tillegg til de rektorene og lærere som prøvde å anskaffe meg elever uten hell. Jeg setter virkelig pris på innsatsen alle skoler, rektorer, avdelingsledere, kroppsøvingslærere og kontaktlærere har lagt ned for å inkludere elever i prosjektet mitt.

For å få gjennomført prosjektet må jeg også takke rektor ved skolen, seksjonsleder, og ikke minst veileder Øyvind Førland Standal for gode konstruktive tilbakemeldinger! Takk for at jeg fikk fordype meg i tematikken slik jeg ønsket det. Jeg vil også takke for de bra tilrettelagte forholdene med tanke på masterkontorene, og treningsrommet. Takk til Ingebjørg, Vegar, Pia, og Mathias som forventet meg på masterkontoret, for alle gode faglig og ikke faglige diskusjoner. Takk til jentene i Oslo Rugbyklubb, som har latt meg komme og gå som jeg vil. Til de, og flere av mine nærmeste venner, takk for at dere stiller opp på dager fylt med frustrasjon, som dager med motivasjon. En ekstra takk til Jenny, Tove, Rebecka og Oda for gode innspill.

Takk til hele familien, jeg vil fremheve min eldste søster June og Pappa for støtte, og at dere aldri er lengre enn en telefonsamtale unna. En ekstra takk til Mamma og Pappa, for emosjonell støtte. Takk for at jeg alltid har hatt et trygt og stabilt sikkerhetsnett. Takk for at dere har forventninger til meg, at jeg får utfordre meg selv, og gå mine egne veier.

Til alle som leser denne Masteroppgaven: God lesning, jeg håper den kan bidra til refleksjon rundt problematikk i kroppsøvingsfaget!

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, underlagt seksjon for kroppsøving og pedagogikk, skrevet ved *Norges idrettshøyskole* (NIH). Innledningen gir innblikk i bakgrunn for prosjektet, hvor både faglige og personlige interesser trekkes frem. Videre beskrives bakgrunnen for prosjektet, samt valg av tema og problematikk.

1.1 *Selvbiografi sitering – Bakgrunn for prosjektet*

Første gang jeg observerte en kroppsøvingstime på en ungdomsskole, fikk jeg litt sjokk. Etter et år som idrettsassistent, der jeg hadde trent diverse grupper i militæret. Var jeg vant til de som måtte igjennom treningen og gjorde som de ble fortalt, selv om de ikke hadde lyst. Når jeg nå ser tilbake antar jeg at de som virkelig ikke ville være aktive kom seg unna militæret. Plutselig står jeg og observerer en time i kroppsøving med 30, 8.klassinger. De står stilt inntil veggen, og svarer pliktoppfyllende på navneoppropet til læreren. Etterfulgt av at kroppsøvingslæreren sier alle som ikke har med joggesko ta 10 push-ups, føler jeg meg «hjemme» i militæret igjen. Men så skjer det: halve klassen må ta 10 push-ups fordi de har glemt sko, og nesten alle tar de på knærne. Jeg ser meg rundt og registrerer at mange mangler gymklær, prøver å tenke tilbake da jeg selv gikk på ungdomskolen. Nei, jeg kan ikke huske at noen av oss møtte opp i vanlige klær, med mindre vi var syke. Så starter timen. 5-7 personer sitter på sidelinja, de må hente litt utstyr, ellers sitter de i ei klynge. Resten av elevene har basketball, i slutten av timen er det spill. Jeg registrerer at noen er passive og ikke blir med opp i angrep. Hvordan skal de liksom klare å score når de bare henger bak der, tenker jeg. Jeg så på elevene som late, og tenkte at hvis jeg får sånn klasse blir det demotiverende både for meg som lærer og de andre elevene, noe de tre andre praksisstudentene også sa seg enig i.

Gjennom en treårsperiode holdt jeg tilvenningskurs i vann, og underviste fast 84 barn, i en alder fra 4-10år, i tillegg til å være vikar i andre svømmegrupper. Fra den tiden ser jeg for meg en gutt på fem år. Veldig tynn, de små blodårene skinner igjennom på hele kroppen, blå i ansiktet, han knytter muskulaturer helt ut i knyttnevne. Han skjelver i hele kroppen, skjelver på leppene og jeg kan tydelig se redsel i blikket hans. Han ser på meg med et «*hvis blick kunne drepe*» og jeg antar han tenker: «*du kan ikke tvinge meg*», og sier nei mens han rister demonstrativt på hodet. Han skal ikke plukke opp ringen i det 70cm dype bassenget som rekker han opp til skuldrene. Dette var ingen unik

hendelse, gjennom svømmekursene var det mange slike barn. Allikevel, gjennom mye lek og tett oppfølging fikk vi se hvor flinke disse barna kunne bli. Disse barna ble nesten vel så artig å undervise, for etter mye strev var de så stolte når de endelig fikk til. Da følte jeg meg nesten beæret for å få være med på det.

Dette var samme periode som jeg tok bachelorutdanningen min, og fikk være ute i praksis. Samtidig var bevegelsesglede, inkludering og tilrettelegging i kroppsøvfaget viktige diskusjonstemaer i studiet. Formålene er sterkt knyttet til bevegelsesglede. Ved at elevene skal stimuleres til livslang bevegelsesglede. Å tilrettelegge for dette synes jeg er interessant, og for å få det til er min antagelse at inkludering er et viktig tema. Med inkludering mener jeg et læringsmiljø som styrker både enkeltelevens og klassens felles deltakelse, opplevelser og mening, både faglig, personlig og sosialt. I tillegg til at en aktivt motvirker ekskluderende undervisning (Midthaugen, 2013). Studien «Inclusion in Physical Education» av Tripp, Rizzo og Webbert (2007) konkluderer med at hvis inkludering skal bli realisert, må kroppsøvingslærere endre det «kulturelle» i kroppsøvingstimen. Med dette mener de hvordan studenter er gruppert, hvordan ressursene utnytters, hvordan beslutninger fattes og hva som er hensikten med kroppsøvfaget. Inkluderende kroppsøvfagkultur kan kjennetegnes ved å fokusere på elevens egne evner og medføre at alle elever lærer, som igjen medvirker til at elevene utvikler en sunn og aktiv livsstil gjennom hele livet (Tripp, Rizzo, & Webbert, 2007). Gjennom praksisperioden la jeg merke til at det var elever i hver klasse som glemte gymtøy, var passive i ballspill eller tøyset vekk ting i timene. I tillegg var det alltid elever som satt på sidelinjen eller tribunen, og jeg begynte å tenke det kan umulig være gøy å bare sitte der, det må være en grunn.

Jeg oppfatter at småbarn på mange måter kan være svært avslørende i kroppsspråk. Jeg tror også at jo eldre og mer reflektert en blir, jo mer tilegner en seg metoder for å skjule kroppsspråk som gir uttrykk for følelser. Da jeg var i praksis parallelt som jeg kjørte svømmekurs, klarte jeg ikke å slutte å undre på om disse følelsene rundt frykt, og angsten i øynene på de små barna, ligger til grunn for den enkelte elev som ikke trives i kroppsøvingstimen. Etter å ha valgt temaet «kroppsøvfangsangst», gikk jeg ut i sommerjobb i sommerskolen. Her underviste jeg barn fra 6-15 år, og jeg så det samme igjen. Enkelte småbarn klamrer seg fast til deg fordi de ikke tør å være alene i vannet, en adferd barna legger fra seg når de blir eldre. En typisk øvelse hvor utryggheten

allikevel kommer til syne er når de skal svømme på rygg. En fjortenåring har ingen problemer med å forstå at de skal ha hodet liggende i vannet og se opp i taket. Til tross for individuell instruksjon på oppgaven som burde være lett å gjennomføre for en 14åring, er det flere som velger å ha hodet opp, og nesten svømme i en 90graders vinkel. Det er en oppgave som for de fleste er lett å forstå og utføre. Derfor tolker jeg det som at de er utrygge. Dette har jeg også sett i praksis med elever som var 18år.

Dette minner meg litt om de som ikke vil prøve en øvelse, de som skifter så fort de kan i garderoben og dropper å dusje, de som sitter på sidelinja og ikke orker å prøve. Kanskje er det jeg først antok som «latskap» et nærmere uttrykk for angst for å dumme seg ut foran klassen, mislykkes i en øvelse, ødelegge for resten, etc. Kanskje har disse elevene egentlig et ønske om å være aktive, kanskje til og med liker de å være i aktivitet. Kanskje kjenner de bare et ubehag som gjør de så ukomfortable at de trekker seg tilbake, eller ikke tør å delta i det hele tatt. Dette er min forforståelse for undersøkelsen, og tidligere erfaring som vil være med å påvirke utformingen av studien.

1.2 Begrunnelse for prosjektet

Denne studien tar for seg formålene for kroppsøvfingsfaget og problematikken som kan oppstå knyttet til «*kroppsøvfingsangst*». Med tanke på at undervisningen best mulig skal innfri formålene i faget, krever det drøfting og løsninger for å håndtere eventuell problematikk. Jeg vil nå ta for meg den mulige problematikken med «*kroppsøvfingsangst*» og de overordnede formålene til kroppsøvfingsfaget.

I Utdanningsdirektoratets Læreplan for Kroppsøving, presenteres formålene med kroppsøvfingsfaget. Kroppsøving beskrives som et «allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Kroppsøving skal medvirke til at elevene opplever inspirasjon glede, og mestring. I tillegg skal faget bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Videre påpeker Utdanningsdirektoratet (2012a) at gjennom faget skal elevene tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening. Faget skal gi elevene fysiske utfordringer og mot til å tøyegne grenser. Opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger.

I formålene med kroppsøving står ordene bevegelsesglede og mestring i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I motsetning til andre fag der man «bare» skal lære, skal kroppsøving være positivt rettet. At glede skal fremheves, kan fungere mot sin hensikt hvis elevene kjenner en sterk følelse av ubehag. Dersom dette er tilfelle, kan fenomenet «kroppsøvingssangst» være egnet til å belyse en reell problematikk i skolen, der barn prøver å unngå timen og/eller er redd for å delta i kroppsøvingstimen. Ved å trekke inn formålet med mestring kan det stilles spørsmål om «kroppsøvingssangsten» oppstår når eleven ikke opplever mestring?

Hvis et av formålene er at kroppsøving skal inspirere til en aktiv livstil, og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a), vil det være viktig å forstå den enkelte elev og hvorfor han/hun ikke trives og ønsker å delta. Slik kan man tilrettelegge best mulig for flest mulig elever og dermed kunne fremme formålet om livslang bevegelsesglede.

Kroppsøving skal fremme god helse, og være identitetsskapende (Utdanningsdirektoratet, 2012). Begrepet helse omhandler både fysisk og psykisk helse (Braut, 2009). Som nevnt, må en ønske å være i aktivitet for å bevare aktivitetsgleden. En kan derfor stille spørsmål ved hvordan elevenes psykiske helse blir ivaretatt hvis det er en mental påkjenning for dem å delta i kroppsøvingstimen. I tillegg skal faget være identitetsskapende, noe som kan forstås som at en ønsker å legge til rette for et fundamentalt grunnlag for at elevene skal kunne utvikle gode holdninger, kunnskap, og selvbilde etc. Hvis eleven føler at han/hun ikke får til å prestere kan det tenkes at det har en negativ innvirkning på selvbildet og identitet.

Faget skal være med på å utvikle selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Dette kan virke mot sin hensikt hvis eleven har «kroppsøvingssangst», fordi at mestringsfølelsen er avgjørende for et positivt selvbilde (Sandstedt, 2011). I tillegg kan eleven sitte igjen med følelsen av at noen ser og evaluerer kroppen deres og har en negativ oppfatning av den.

Det sosiale aspektet med kroppsøving skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre

(Utdanningsdirektoratet, 2012a). Dette vil muligens være vanskelig hvis eleven mistrives, og manglende følelse av mestring kan gjøre eleven usikker på hva de andre elevene tenker om han/henne. Det vil være vanskelig å danne gode relasjoner til andre i aktivitet når eleven føler seg negativt vurdert og kanskje ikke så dyktig som han/hun hadde ønsket. I tillegg kan man stille spørsmål ved hvordan eleven opplever det å ha kroppsøving i en klasse der han/hun ikke trives med de andre elevene?

Som en ser er «kroppsøvingsangst» et tema som belyser spørsmål rundt mange av formålene med kroppsøvingfaget. Det er derfor viktig å forstå når elever opplever en type ubehag av den grad at de ikke møter opp i timene, eller går og gruer seg fra time til time. Kun ved en forståelse av disse elevene kan tiltak settes inn for å hjelpe dem. Dette er særlig aktuelt med tanke på at det foregår en debatt om innføring av flere timer, og om det skal være kroppsøving eller fysisk aktivitet (Borgen & Engelsrud, 2015a, 2015b; Rugtvedt, 2015). Mestrer en ikke å tilrettelegge for elevene som virkelig gruer seg til timene, kan en stille spørsmål ved om økt antall timer i kroppsøving vil virke mot sin hensikt? I tillegg er livsstilsykdommer et økende samfunnsproblem (Norsk helseinformasjon, 2015). Derfor vil det være av større betydning at barn trives i faget slik at det kan fremme videre aktivitet.

Det er mange grunner for å belyse et slikt tema, med tanke på dagens samfunnsproblemer, og når en kritisk evaluerer det tiltenkte formålet i faget. Samtidig blir det ikke riktig å begrunne faget med helsemessig perspektiver, da også formål som danning og livslang bevegelsesglede er fundamentale verdier i faget. Temaet testing er blant annet omdiskutert. Risøy (2013) viser at elevene har delte meninger om testing i kroppsøvingfaget, fellestrekket ved de som trives er at de presterer godt. Det er fortsatt elever som presterer godt som gruer seg til testsituasjonen. Risøy (2013) påpeker at dette kan ses i sammenheng med nervøsitet, stress og prestasjonsangst. I leserinnlegg fra Aftenposten Si;D –sider kan vi lese at Ella (16) gruer seg til alle testene på skolen (Hansen, 2015). Dette tyder på at testing blir gjennomført i dagens praksis, selv om kompetansemålene ikke sier noe direkte om krav til elevenes fysiske form (utdanningsdirektoratet, 2013). Verken i gjeldene eller revidert læreplan i kroppsøving, eller forskrift til opplæringsloven finner en grunn til å teste i kroppsøving. Men det er opp til den enkelte lærer å gi grunnlag for hvorfor en velger å bruke tester, og konkretisere for elevene hvordan test og kompetansemål henger sammen

(utdanningsdirektoratet, 2013). Det kan stilles spørsmål til om testing kan virke mot sin hensikt hvis eleven har «kroppsovingsangst», fordi at selvfølelsen kan allerede være lav hvis han/hun føler at de mislykkes, og det blir mye mer synlig ovenfor de andre elevene med gjennomføring av tester.

Hvis vi tar for oss formålene i kroppsoving (som nevnt ovenfor), ser man at det er flere aspekter med kroppsovingsfaget enn å bare være i fysisk aktivitet. Likevel er kroppsoving et område der mange barn og ungdom har følt seg mislykket (psykiskhelseiskolen, 2004-2008). Når en elev ikke får spilletid kan det gjøre noe med selvtilliten og eleven kan fort tenke at det er fordi at han/hun presterer dårlig. Hvis eleven aldri føler seg tilstrekkelig nok på grunn av for eksempel svak muskulatur og klumsete bevegelse kan dette ha stor innvirkning på elevens selvfølelse. Denne misnøyen med egen kropp kommer lettere til syne når en må dele garderobe med 15 andre elever. Det skal sies at kroppsoving også er en av de få arenaene der det er lett å se og føle at en lykkes med noe (psykiskhelseiskolen, 2004-2008). Dette igjen kan være positivt for psykisk velvære (psykiskhelseiskolen, 2004-2008; Helsedirektoratet, 2014a; Martinsen, 2000).

1.3 Studiens omfang

Kroppsoving er et fag som blir omtalt/diskutert mye. En trenger bare et par tastetrykk på nettet før man finner debattinnlegg som «jeg har angst for gym. Vurderer å droppe ut». Norges største aviser har også hatt oppslag om at mange elever misliker faget. En finner overskrifter fra blant annet dagsaviser som Verdens Gang (VG) og Dagbladet som sier: «En av tre elever hater gym» og «Hvert tredje barn hater gym» (Ertesvåg, 2013; Markussen, 2013). Til tross for at det kan være grunner til å være kritisk til disse påstandene, kan oppmerksomheten like fullt rettes mot problematiske opplevelser i kroppsoving. De negative historiene er motsigende kontraster til kroppsovingsfagets formål og idrettspedagogikken (Gurholt & Steinsholt, 2011). Som gir grunn for bekymring når elevers erfaringer av fagpraksisen, gjør noe annet enn det allmenndannende faget er ment til. At elever uttrykker kritikk mot faget bekreftes av Trine Simonsen (2013) som analyserer hva et utvalg elever skriver om sine erfaringer fra kroppsovingsfaget i leserinnlegg fra Aftenposten Si;D –sider. Simonsen (2013) peker på at elever opplever et dilemma i forhold til vurdering og karakterer, at kroppsovingsfaget har kjønnsstradisjoner, en underleggende vekt på helse og at en kan

stille spørsmål om faget er inkluderende eller ekskluderende. Denne studiens interesser er å forfølge disse sterke oppslagene og undersøke hvordan det å mistrives i kroppsøvingsfaget uttrykkes hos elever. Studien har utviklet begrepet «kroppsøvingsangst» for å ramme inn – og for fordypning i tematikken. Fokuset vil være å undersøke elevenes opplevelse og erfaring fra ved å ikke ville delta i kroppsøvingstimene.

1.4 Studiens struktur

Studiens tema er elevenes problematikk i forbindelse med kroppsøvingsfaget. Den gjeldende litteraturen vil bli presentert bredt sammen med teoridelen. Dette for å danne et kunnskapsgrunnlag for denne undersøkelsen. Studien anvender en fenomenologisk tilnærming, hvor en er opptatt av elevens opplevelse og erfaring med «kroppsøvingsangsten». Jeg starter med å begrunne valg av tema, deretter presentere fenomenet angst, psykisk helse og hvordan sosialfysologisk angst kan ses i relasjon til kroppsøving. Selv om jeg ikke er ute etter å undersøke angst i patologisk (medisinsk) forstand, anser jeg det som relevant i studien. Jeg anser angst og andre psykiske lidelser som relevante fordi en muligens kan se likhetstrekk til tross for at «kroppsøvingsangst» ikke anses som sykdom. Det er heller ikke utenkelig at «kroppsøvingsangsten» kan komme til uttrykk i ulike situasjoner som sosialfysologisk angst som utløses i kroppsøvingstimene. Tidligere litteratur som er knyttet til «kroppsøvingsangst» vil bli fremlagt, samt hva «kroppsøvingsangst» kan omhandle. Videre forklares metode og etiske dilemma. Datamaterialet blir presentert og drøftet. Til sist fremlegger studien avsluttende kommentarer og veien videre.

1.5 Problemstilling

Grønmo (2004) påpeker at en problemstilling vil alltid ha med en eller flere formuleringer, uavhengig av om det et spørsmål, et tema som skal belyses, eller en påstand som skal besvares. Studiens tema omfavner «de som ikke trives i kroppsøving i så stor grad at de ønsker å unngå eller velger å ikke delta i faget». Studiens problemstilling er som følger:

«Hvordan kan elevers erfaringer i kroppsøving forstås som «kroppsøvingsangst»?

Problemstillingen er formulert som et åpent spørsmål, da jeg er opptatt av elever som mistrives i faget og deres følelser rundt dette. Videre fastslår Grønmo (2004) at hvis et spørsmål skal betraktes som en samfunnsvitenskapelig problemstilling må søkelyset være rettet mot samfunnsinteressante temaer. Problemstillingen har en samfunnsmessig forankring fordi den er med på å belyse en reel problematikk i kroppsøvingsfaget: de som mistrives sterkt i kroppsøving. Det er lite forskning på dette området fra før, derfor er det viktig å belyse temaet slik at en videre kan ha mulighet for å tilrettelegge best mulig for den enkelte elev, som den eleven har krav på.

1.6 Sentrale begreper

For å gi innsikt og forståelse med tanke på hva studien ønsker å belyse er det noen begreper som vil redegjøres for. Dette fordi forståelsen av disse begrepene er vesentlig for undersøkelsens oppbygning og logikk. Jeg vil tydeliggjøre hvordan begrepene mistrivsel, erfaring, kroppsøving og angst anvendes i studien. Dette for å klargjøre hva begrepene omfatter, og hvordan de relateres til problemstillingen.

1.6.1 Mistrivsel

Den Norske synonymordboka gir ingen synonymer for mistrivsel (Web, 2012). Definisjon og rettskrivingsboka forklarer mistrivsel som å trives dårlig, og ikke trives (Wangensteen, 2005). Studier som Standmyr (2013), Einseth (2015), og Jevnheim (2015) forklarer ikke eksplisitt hva mistrivsel er. Et eksempel på dette er publikasjon om Trivsel i skolen der Helsedirektoratet (2015) beskriver trivsel som «å ha det godt» (s.33), og at ting kan føre til mistrivsel, men ikke hva det er. Mitt inntrykk er at en ofte legger til tilleggsord for å vektlegge ordet mistrivsel som «stor mistrivsel», «psykisk mistrivsel». Studien vil på bakgrunn av dette anvende begrepet mistrivsel som trives dårlig, eller ikke trives (Wangensteen, 2005).

1.6.2 Erfaring

Begrepet «erfaring», som jeg tar for meg i undersøkelsen, er det Max Van Manen kaller «Lived experience» (2007), eller «levd erfaring» på norsk. Han påpeker at spørsmålet om hva «levd erfaring» er, er viktig fordi fenomenologien starter i den levde erfaring og går tilbake til den levde erfaringen. Van Manen (2007) beskriver en situasjon med en lærer for å svare på dette, hvor læreren står foran sin nye klasse og erfarer at elevene iakttar han. Dette er en levde erfaring han blir veldig bevisst på, men som han blir mindre

og mindre bevisst i løpet av skoleåret. Når læreren så stiller seg foran en ny klasse og står der på nytt og tenker: «All of a sudden all the eyes are on me and these eyes rob me of my taken-for-granted relation to my voice and my body» (Van Manen, 2007 s.35), kan læreren gjenkjenne dette som ubehag. Men når læreren blir oppslukt av undervisningen, vil ubehaget forsvinne igjen. Det er bare i ettertid læreren kan reflektere over saken, og sette pris på hvordan forelesningen var. Mange tenkere har registrert at levd erfaring først og fremst er midlertidig. «Moreover, our appropriation of the meaning of lived experience is always of something past that can never be grasped in its full richness and depth since lived experience implicates the totality of life» (Van Manen, 2007, s.36). Erfaring vil endre seg mens man lever. I studien vil erfaring være hvordan enkeltindividet opplever noe, altså hvordan en opplevelse erfares og ut ifra elevens forståelse forstå fenomenet «kroppsovingsangst».

1.6.3 Kroppsøving

Siden 1936 har kroppsøving vært et obligatorisk allmenndannende skolefag (Gurholt & Steinsholt, 2011). I utgangspunktet var kroppslighet i fokus, der en skulle gjøre nytte både for menneskes legeme og åndelighet. Faget videreutviklet seg til fysisk fostring som var en samlebetegnelse for barns harmoniske utvikling, god helse, estetisk kroppsbruk og skapende virkelighet (Gurholt & Steinsholt, 2011). I dagens kroppsøving står begrepet dannelse sentralt og en ønsker å utvikle både kropp og intellekt, slik at de unge skal bli harmoniske og fullkomne mennesker (Gurholt & Steinsholt, 2011). Det er dagens formål, og kroppsøvingsfagets praksis som er inntresant for denne studien. Begrepet gym vil allikevel bli benyttet i samtale med elevene. Fordi at til tross for at det er 70 år siden det ble brukt, er det fortsatt mange elever og foresatte som bruker dette begrepet (Gurholt & Steinsholt, 2011).

1.6.4 Angst

Angst blir sett på som en iboende egenskap ikke bare for mennesket, men alle levende vesen i dyreriket (Moxnes, 2009, 2014). Moxnes (2009) kaller dette den «friske angsten». Igjennom tidene har forskere og filosofer påpekt at angst fremmer handling. Gjennom å sørge for mat og ly, danner sosiale strukturer og samhandlingsformer, lager sosial orden og får oss til å lage lover gjennom beskyttelse. Som Moxnes (2014) påpeker er det et paradoks at en reduserer frykten gjennom angsten i nåtid og fremtid, den har altså til oppgave å skape trygghet. Emosjonsforskere har hatt problemer å

definere angst, som har vært et problem innen angstforskning (Moxnes, 2009, 2014). Som mange andre, vil heller ikke denne undersøkelsen ha en klar definisjon på: hva er angst?

På bakgrunn av Sigmund Freud blir angst omtalt som objekt løs, mens frykt blir omtalt som objekt spesifikk (Moxnes, 2009, 2014). Tanken bak dette er at en «ser frykten» i øynene, mens angsten sniker seg på. En kan ikke nødvendigvis «ta og føle på den». Dette skillet mellom angst og frykt fungerer mye bedre i teori enn i praksis. Men selv i teorien skli de inn i hverandre. Vi sier ikke «prestasjonsfrykt» selv om det er en klar årsak til frykten, men ordet «prestasjonsangst» (Moxnes, 2014). Dette vil på samme måte spille inn på fobier, altså at spesifikke fobier blir sett på som angst (Moxnes, 2014).

Barlow (2002) legger frem at frykten tilhører nåtiden, altså at den allerede er tilstede (Moxnes, 2009, 2014). Angsten derimot tilhører fremtiden eller er fremtidsorientert. Med dette kan en si at angsten forbereder seg på fare, at en er klar for fare. Frykten blir altså reaksjon på fare. Moxnes (2014) bruker eksemplet: Angst har du når du frykter for innbrudd, frykt har du når du hører innbruddstyven nedenunder. Hvis en ser overføringsverdien til kroppøving vil angst være når du frykter for å hoppe over bommen, men frykt har du i det du hopper over bommen. Personlig stusser jeg over denne forklaringen når du må putte ordet frykt for å forklare angst. Moxnes (2014) påpeker at det er en bedre forklaring. Han påpeker at han allikevel ikke er overbevist om at angst og frykt er grunnleggende forskjellige følelser. Ord som «frykt», «angst», «uro» bruker dr. Moxnes (2014) om hverandre. Han anviser at de til felles bindes til forventinger om noe skremmende nært, eller fjernt. Her ser vi angst, frykt og uro ikke er klart avskilt fra hverandre. Dette fordi en ikke vet at disse følelsene kan avskilles, kanskje er det en glidende overgang? Når eksperter på området ikke klarer å lage et markant skille tenker jeg at det gir oss andre et rom for en flytende overgang. Når jeg går inn i undersøkelsen forstår jeg det som den «friske angsten». Altså som en iboende egenskap ikke bare for mennesket, men alle levende vesen i dyreriket (Moxnes, 2009, 2014).

1.6.5 «Kroppsøvingsangst» spesifisering av undersøkelsens tilnærming

Fenomenet «Kroppsøvingsangst» vil utforskes ut i fra fenomenologisk perspektiv. Dette vil være et underliggende begrep gjennom hele undersøkelsen, og vil relateres til elever som mistrives i kroppsøving så sterkt at de unngå deltagelse, eller ønsker å ikke delta i faget. Studiets utgangspunkt er at mennesker kan forstås som relasjonelle, og at konteksten mennesker lever i har betydning både for opplevelser og samhandling med andre. Det å undersøke en skolekontekst og elevers opplevelse av mistrivsel er et viktig og spennende tema. Ved å få en bedre forståelse for fenomenet «kroppsøvingsangst», håper jeg at det kan bidra til å gi en bedre forståelse for hvordan det kan arbeides med å inkludere alle elever i kroppsøving. Som tidligere nevnt er det flere aspekter med kroppsøvingsfaget enn å bare være i fysisk aktivitet. Hvis elever mistrives så mye i kroppsøving at de for eksempel har vansker med å delta i timen kan det medføre til at formålene virker mot sin hensikt. Dette i seg selv er argumentasjon for å ta tak i elevens subjektive opplevelse og undersøke fenomenet «kroppsøvingsangst».

Fenomenet «kroppsøvingsangst», brukes for å ramme inn – og samtidig for fordypning i problematikken i kroppsøving. Elevers erfaring med å ikke ville delta i kroppsøving, er ikke så lett «å gripe» tak i. Fordi det er følelsen med å ikke ville delta, jeg er ute etter. Jeg anser det som relevant for å få en forståelse og innsikt for å kunne tilrettelegge for disse følelsene Det at jeg valgte å bruke ordet «Kroppsøvingsangst», er for at man skal ta det på alvor. Det at en elev mistrives i kroppsøvingsfaget. Kanskje kan ha konsekvenser for selvfølelse, hvordan individet handler i sosiale sammenhenger, og kanskje senere i livet? Følelsen av ubehag, og ikke ville delta i timen er en følelse den enkelte kan sitte med å føle på.

2. Kontekst og tidligere forskning

2.1 Angst og psykisk helse

I dagens norske samfunn er angstlidelser og depresjon blant de vanligste årsakene til redusert livskvalitet (Tangen, Heiervang, Haugland, Kvale & Havik, 2013). Det estimeres at 20 % av befolkningen har angst i en slik grad at en har subjektive lidelser og plager i forhold til det gjeldende (Hougaard, 2004). En regner at 15-20 % av barn mellom 3-18år har psykiske lidelser (Folkehelseinstituttet, 2014). Et sentralt trekk ved angst er at personer prøver å unngå situasjoner eller steder som de tror vil fremkalle angsten (Mykletun, 2013). Men i behandling av angst er det viktig å jobbe med de situasjonene som fremmer angst (Rådet for psykisk helse, 2015).

Unngåelsesatferd har sentral plass når angst «leves», og gjennom unngåelsesatferd kan angst bli opprettholdt eller forverret, og angst kan være det største hinderet for at personen kan fungere normalt i det daglige (Helsedirektoratet, 2014b). Barn med angstlidelser har lavere psyke, lavere akademiske ferdigheter, og dårligere sosiale relasjoner (Headley & Campbell, 2011). Hvis man ser på gresk mytologi er psyke en personifisering av menneskesjelen (Malt, 2014). Dårlig eller lav psyke kan forklares med at selvfølelsen og følelsen rundt egen kropp er negativ, altså har en lav selvtillit/selvfølelse (Holtens, 2013).

Elever tilbringer store deler av tiden på skolen. Skolemiljøet har både positive og negative konsekvenser for elevers psykiske helse (Klomsten, 2014). Det har vært lite oppmerksomhet rundt hvordan skolen skal undervise med tanke på forebygging av stress og bekymringer. Reform 1994 var en rettferdighetsform fordi alle med fullført grunnskole fikk rett til å gjennomføre 3års videregående opplæring. Statistisk sentralbyrå (SSB) holder oversikt over frafall blant videregående elever (Markussen, 2010). «I SSBs tellinger har andelen som har bestått fem år etter påbegynt videregående opplæring variert mellom 68% og 72% fra 1994 til 2003-kullet» (Markussen, 2010 s.132). Frafallet fra videregående opplæring har altså vært ganske stabilt. I dag er det rundt 30% som faller fra i videregående skole (Holte,2013). Altså en av tre. Psykiske vansker er en viktig årsak for dette (Helmikstøl, 2013). Min interesse er hvordan elevenes psykiske helse kan komme til uttrykk og endres i kroppsøvingsfaget (Psykisk helse i skolen, 2014). Positiv psykisk helse er en tilstand av velvære der hvert individ

har mulighet til å arbeide produktivt og fruktbart, bidra til samfunnet rundt seg og virkeliggjøre sitt eget potensiale (Holte, 2013).

2.2 Sosial fysiologisk angst (SPA)

Innen psykologisk forskning bruker en Hart, Leary & Rejesk (1989) Sosial Fysisk angst Scale/skala for å måle angstnivået i kroppsøving. Ved å måle sosial fysisk angst (Sosial Physique Anxiety, heretter forkortet SPA på denne måten, kan helt friske personer ha høy score uten at de går under betegnelsen angst i medisinsk forstand. Elever kan med andre ord være friske samtidig som de er redd, og derfor score høyt på testen. Videre vil jeg presentere funn som er blitt gjennomført i forhold til sosial psykologisk angst (SPA) og kroppsøving.

Brunet & Sabiston (2009) sine funn viser at SPA vil påvirke fysisk aktivitet, motivasjon og atferd. Reduksjon av SPA vil være nyttig for å fremme motivasjon og atferd (Brunet & Sabiston, 2009; Cox, Ullrich-French, Madonia & Witty, 2011). Sabiston, Pila, Pinsonnault-Bilodeau, & Cox (2014) gjennomførte en litteraturstudie der formålet var å kartlegge SPA og fysisk aktivitet. Studien ble basert på 126 andre og var en metastudie, de konkluderte med at tilhørighet til jevnaldere kan hjelpe mot utvikling av SPA i kroppsøving. Studien finner sammenheng med økning i SPA i ungdomsårene, og at jenter som utvikles normalt eller sent, har større sjanse til å få det enn tidlig utviklede jenter (Sabiston et al., 2014). Jenter går med løstsittende klær og en vanlig strategi er å dekke over badedrakten, for ikke å utsette kroppen for mer bedømmelse og vurdering enn nødvendig. Altså det at de tenker på at andre vil vurdere dem på en bestemt måte preger dem. Sabiston et al., (2014) finner også at høy BMI er knyttet til høyere score på SPA. Øvelse/antrekk kan forverre opplevelser av SPA. Her har blant annet cheerledere og svømmere rapportert at uniformen skaper press for å holde lav kroppsvekt (Sabiston et al, 2014). Misnøye med egent utseende og kropp har høy korrelasjon til SPA (Sabiston et al., 2014). Jo mer ulik en føler seg fra det en betrakter som det «ideelle», jo større sannsynlighet er det for å utvikle SPA (Headley & Campbell, 2011). Hvis en opplever SPA i kroppsøving er det sannsynlig at elevene får foreldrene til å skrive melding, eller at de bare ikke møter opp (Sabiston et al, 2014).

2.3 Kunnskapsstatus om mistrivsel i kroppsøving

Forskning som omhandler erfaring og negative opplevelser i kroppsøving, vil videre bli fremlagt. Dette fordi det er den forskningen som kan relateres best til tema «Kroppsøvingssangst». Søkene er avgrenset til Norsk og Engelskspråklige artikler. Jeg er bevisst om at kroppsøving kan være lagt opp annerledes andre steder. I 2012 ble innsatsbegrepet tatt inn igjen som vurderingsgrunnlag i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det vil derfor være studier som tar for seg kroppsøving når innsatsbegrepet ikke var vektlagt, noe som vil være en forskjell fra denne studien. Jonskås (2010) kunnskapsoversikt omkring kroppsøving i Norge, som tar for seg kroppsøving i Norge fra 1978 – 2010 viser at det er lite forskning som omhandler disse negative erfaringene i kroppsøving. I hovedsak omfatter feltet lite forskning og lavt nivå, men jeg velger allikevel å ekskludere alt under mastergradsnivå.

Portmann (1995), Jónsson (1993), Christiansen (2010) og Flagstad & Skisland (2002) trekker frem at de fleste elever trives i kroppsøving. Allikevel er det elever i nesten alle klasser som ikke har det bra (Portmann, 1995). Flagstad & Skisland (2002) sin studie, gjennomført i Kristiansand, hvor elevtallet som svarte tilsvarte 27% av populasjon, viser at 72% trives eller trives svært godt, mens 16,2% oppgir at de verken trives eller ikke trives. 6,8% mistrives, mens 4,6 mistrives veldig (Flagstad & Skisland, 2002). Jónsson (1993) beskriver det som «overaskende få elever som mistrives i timen, kun 4.4% av elevene har svart slikt» (s.108). Personlig mener jeg at det er alt for mange.

Lauritsalo, Sääkslahti og Rasku-Puttonen (2012) er en finsk studie som har gjennomført en diskursanalyse basert på internettdiskusjoner, mens Simonsen (2013) sin hovedoppgave er en diskursanalyse som er basert på leserinnlegg i aftenposten. Leserinnlegg og internettdiskusjoner er arenaer der elevene tør å uttrykke seg mer, og her er det først og fremst negative erfaringer som kommer frem (Lauritsalo et al., 2012; Simonsen, 2013). Kanskje har elevene et behov for å uttrykke de negative erfaringene med kroppsøving? Samtidig viser studier som Lyngstad (2010) og Hagen, Aune og Lyngstad (2014) at elevene ikke alltid har lyst å uttrykke disse negative følelsene, men de kan avsløres gjennom skjuleteknikker. Lyngstad (2010) gikk ut i fra lærerens oppfatning, mens Hagen et al., (2014) gikk ut i fra elevens forståelse.

Lyngstad (2010) sine funn viser at tøysing, klovneri og bagatellisering er vanlig skjuleteknikk i kroppsøvingstimen. Som å tullehoppe på trampolinen, hvis en for eksempel ikke får til å hoppe salto. Dette kan være elever som er redde eller at øvelsen rett og slett blir for vanskelig (Lyngstad, 2010). Elever kan også utagere med å være tøff, bråkete, rå og voldsom, som kan være en konsekvens av at de ikke føler at de mestrer (Lyngstad, 2010). Elevene kan også gjøre andre ting, som de får til og/eller ikke finner anstrengende, som blant annet fraspark i svømming (Lyngstad, 2010). At de later som de er skadet under aktivitet de mistrives i, eller har ekstra vondt på grunn av en skade, er også en skjuleteknikk (Lyngstad, 2010). En skjuleteknikk er at elevene gjør som de blir bedt om, uten at de egentlig ønsker å delta. Fra elevenes perspektiv ser vi at flere av deres historier knytter seg til den andre studien og dens form for skjuleteknikk (Hagen et al., 2014), som at elever sørger for å bli satt ut av spill på en beleilig måte uten at det blir lagt merke til av andre. De informerer om omvendt kø sniking i kroppsøvingstimen. Eksempelvis at elevene står på rekke og skal gjøre noe en og en, der enkelte bare havner lengre bak i køen slik at det sjeldent er dens tur (Hagen et al., 2014). Elevene kommer også med mange varierte unnskyldninger (Hagen et al., 2014).

Vi ser i både Lyngstad (2010) og Hagen, et al., (2014) sin studie at det finnes mange varianter for hvordan bli minst mulig lagt merke til, og hvordan delta minst mulig i timene. Det som er viktig med slike studier er ikke å «avsløre» eleven, men mer det å kunne forstå eleven. Det jeg som person er mest interessert i, er hvorfor elevene må ty til disse skjuleteknikkene. Spesielt når jeg leser: *«Lærerne kunne fortelle at skjuleteknikker er et dagligdags fenomen i undervisningen»* (Lyngstad, 2010, s.153). Hva er det som gjør at elever bruker så mye energi for å bevisst unngå noe? Noe som i utgangspunktet skal være gøy?

De Norske studiene som har nærmest overføringsverdi til mitt eget prosjekt er Andrews og Johansen (2005) sin artikkel publisert i tidsskrift i tillegg til Johannessen's (2013), Strandmyr (2013), Hansen (2005), Rønninghaug (2011) og Einseth (2015) hovedfagsoppgaver. Dette fordi at samtlige studier er kvalitative intervju med elever som ikke trives i kroppsøvingfaget, riktignok med forskjellige vinklinger og inngangsmetode. Vinklingen kan for eksempel være å finne ut av hva som fremmer ungdomsjenters deltagelse i fysisk aktivitet (Hansen, 2005), eller det kan være at en skal se på trivsel til elevene som mistrives (Einseth, 2015).

De førstnevnte studiene, Andrews og Johansen (2005), Johannessen (2013), Strandmyr (2013) og Hansen (2005), har valgt å kun fokusere på jenter. Hansen (2005) viser at jentene mener det er forskjell på jente- og guttegyms. Hansen (2005), Standmyr (2013) og Andrews og Johansen (2005) påpeker at det er endringer fra barne- til ungdomskolene som gjør at jentene begynner å mistrives i faget. Guttene blir mer fysisk sterke, og mange jenter føler seg underlegne i slike situasjoner med gutter (Hansen, 2005; Standmyr, 2013; Andrews & Johansen, 2005). I tillegg kommer karakterer inn i faget (Andrews og Johansen, 2005; Standmyr, 2013). Andrews og Johansen (2005) påpeker at det går mer fra lek til «gutteaktiviteter» på ungdomskolen. På sikt unngår den enkelte elev kroppsøvingstimen, og annen aktivitet i hverdagen. Hansen (2005) påpeker at dette kan føre til engstelsesmotiv i forhold til fysisk aktivitet (Hansen, 2005). Resultatene påpeker at jentene er redde for å dumme seg ut (Johannessen, 2010), og utvikler en grunnleggende angst for å mislykkes (Hansen, 2005), noe som gjør det enda lettere for de å ikke delta i timene. Det er mange faktorer som spiller inn, som mangel på sosial tilhørighet og venner, mangel på elevtilpasset undervisning, ikke tro på egen evne, at elever føler at både utseende og prestasjon blir vurdert, samt mangelfull undervisning, i tillegg til sen advarsel om nedsatt karakter (Andrews & Johansen, 2005; Standmyr, 2013; Johannessen, 2010). Johannessen (2013) påpeker også at kroppsøving blir sett på som et mindre viktig fag.

Einseth (2015) og Rønninghaug (2011) har gjennomført studier på både jenter og gutter, som burde mistrives i faget. Basert på dårlige karakterer (Rønninghaug, 2011), eller valgt ut av observasjon som er basert på hva som tidligere har vært en antatt forutsetning for å være de som ikke trives (Einseth, 2015). Funnene viser at årsak til mistrivsel kan variere, det er også forskjellige måter det kan gjenkjennes på (Einseth, 2015). Einseth (2015) påpeker at noen av de vanligste årsakene er lav eller ingen motivasjon, dårlig innstilling, og høyt fravær. Innholdet er viktig, spesielt for de som ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden. Det virker som kroppsøvingfaget er mer demotiverende for disse elevene, noe som resulterer i negative holdninger til deltagelse i kroppsøving (Rønninghaug, 2011).

Carson (1995) fant at en slik type negativ erfaring med faget fra tidligere, kan gjøre det vanskelig å bryte ned sin egen oppfatning, og dette gjelder selv om forholdene forbedres. Carson (1995) og Portmann (1995) indikerer at de som har lite eller ingen

suksess kan tro at prestasjon rett og slett er utenfor hva de kan få til. Prestasjon blir altså ikke tilskrevet innsats (Calson, 1995; Portmann, 1995). Også Jevnheim (2015) sin studie viser at de elever som ikke trives har lave forventninger om mestring. Dette igjen kan føre til at de ikke ønsker å utføre enkelte øvelser, konkurranser og tester. Dette kan være fordi de på forhånd tror de presterer lavt, og at de sammenligner seg med medstudenter. Forskningsdeltagerne ser på seg selv som svake og trekker derfor slutningen om at andre også gjør dette. De føler at andre kommenterer bak ryggen deres. Jevnheim (2015) påpeker at disse funnene kan være medvirkende til at elevene er redde for å skille seg ut i kroppsøvingstimene. Dermed reagerer de med å forholde seg passivt eller helt unngå deltagelse, eventuelt at de deltar og trives særlig dårlig. Det viser seg at den enkelte elev vil trives mer hvis han/hun kan bidra til medbestemmelse. Mindre grupper kan også gi elevene en større trygghet, spesielt hvis det er elever de kjenner godt. Portmann (1995) påpekte at de og læreren har lave forventninger til sine/deres evner.

En kvantitativ studie fra USA Couturier, Chepko og Coughlin (2005) og den tidligere nevnte finske studien (Lauritsalo et al., 2012) påpeker at elever ønsker at lærerne skal forstå dem. Lauritsalo et al., (2012) mener det er viktig at lærerne forstår deres utfordringer med faget. Caradinal, Yan & Caradinal (2013) trekker frem at en enkelt ting som at kroppsøvingslæreren peker på to elever som får velge lag, kan være nok til å påvirke elevens psykiske og fysiske aktivitetsnivå resten av livet i positiv eller negativ forstand, alt etter om han/hun ble valgt først eller sist. Studien får også frem at selv de elevene som ikke har vært utsatt for dette, kjente på urettferdigheten av å bli valgt sist eller ikke få spille. Som tyder på at tilrettelegging av timen, kan påvirke elevenes emosjoner.

Forskere var også interessert i hvordan elevene ser på seg selv, i tillegg til kropp og kroppsøving. Den vitenskapelige artikkelen til Crombie, Brunet og Sabiston (2011) presenterer strategier for å redusere fokuset rundt kropp i sammenheng med kroppsøvingsfaget. Dette ble oppsummert og fordelt i tre kategorier, som omfatter økt persepsjon av kontroll, økt tro i forhold til self-efficacy, altså større selvfølelse, og å fostre sosial tilhørighet og aksept. Crombie et al., (2011) tror at ved at en reduserer elevenes negative tanker og følelser om seg selv og forholdene rundt seg, er det større sannsynlighet for at de fortsetter med fysisk aktivitet videre i livet.

En annen studie Wabakken (2010) sin hovedfagsoppgave undersøkte om følelser er med på å påvirke elevenes deltagelse i kroppsøving, dusj og garderoben. Studiet var avgrenset til å fokusere på skam, flauhet og sjenanse. Funnene viser at følelsene i stor grad var med på å regulere elevens valg av å ikke delta i kroppsøving, omklledning og dusjing. Det ser også ut som disse følelsene har noe å si på hvordan atferd elevene har i kroppsøving, hvordan de skifter og hvordan de dusjer. Disse følelsene er i hovedsak knyttet opp mot mislykkethet, mestringsforsøk, ferdighetsoppfatninger, omklledning og dusjing, misnøye med treningsklær og misnøye med kroppen sin. Negative følelser som sjenanse, flauhet og skam kommer til syne igjennom måten elever skifter og dusjer på.

Fitzpatrick og Watkinson (2003) sin vitenskapelige artikkel så på følelser og meninger assosiert med barndom og fysisk aktivitet og klossethet. Fitzpatrick og Watkinson (2003) finner en sammenheng i utførelsen av en øvelse («failing and falling»); etterfulgt av egenvurdering og andres reaksjoner («hurt and humiliation»); Videre, konsekvensen av sviket er utrygghet («worrying and wondring»); og til slutt, alle forsøk for å unngå dette i fremtiden («avoiding awkwardness»). De finner en sammenheng mellom følelser og betydninger assosiert med tilfeller av klossethet og beslektede emosjonelle konsekvenser. De ser et mønster av hendelser, kognisjoner, følelser og handlinger knyttet til fysisk klossethet. Fitzpatrick og Watkinson (2003) trekker frem at en gjennom eleven får man en innsikt igjennom illustrasjon fra historiene deres. Hvordan selvforståelsen blir påvirket av opplevelsen, og emosjoner som spenning og angst er en følge av at de blir eksponert som fysisk klossete.

Blankenship (2007) sin vitenskapelige artikkel ser på stressprosessen i kroppsøving. Blankenship (2007) påpeker at for å redusere stressprosessen i fysisk aktivitet må en først forstå den. Stress forekommer i en firetrinns prosess, avhengig av hvordan situasjonen er; kognitiv avgrensning, stressreaksjon og atferdsendring. Den første fasen av prosessen er avhengig av hva som skjer i kroppsøvingstimen. Den andre fasen er hvordan eleven takler en stressende situasjon, det vil være individuelle forskjeller hvordan en håndterer stresset. Den tredje fasen blir en mer angst-lignende scene der eleven kan føle andre emosjonelle plager, og det kan gå ut over prestasjonen. Den siste prosessen kan resultere i høy angst og unngåelsesatferd fra situasjonen. I følge Blankenship (2007) kan stressprosessen ses på som sirkulær. Altså kan dette gå trinnvis, og det kan fortsette i en ond sirkel, og gjerne være overførbar for lignende aktiviteter.

Blankenship (2007) konkluderer med at hvis fysisk aktivitet skal gi livslang bevegelsesglede, burde alle lærere sette seg inn i stressmodellen, og forebygging av denne.

2.3.1 Oppsummering

De nevnte studiene ovenfor har forskjellig vinkling rundt temaet mistrivsel i undersøkelsene, eller fokuserer på spesifikke områder som omfatter mistrivsel. Studiene har forskjellige metoder, teoretiske perspektiv og tilnærminger til temaet. Etter en gjennomgang av forskningen forstår jeg det som at det er komplekse faktorer som påvirker mistrivsel i kroppsøvningsfaget. Som selvfølelse med tanke på kropp og garderobesituasjon (Wabakken, 2010; Crombie et al., 2011), selvfølelse rundt lave ferdigheter (Carlson, 1995; Portmann, 1995; Jevnheim, 2015; Fitzpatrick & Watkinson, 2003; Blankenship, 2007). Forhold til lærer, medbestemmelse og hvordan timen blir tilrettelagt (Coutrier et al., 2005; Lauritsalo et al., 2012; Rønninghaug, 2011). At det blir et større skille mellom ferdigheter (Hansen, 2005; Standmyr, 2013; Andrews & Johansen, 2005). Einseth (2015), Hansen (2005), Jevnheim (2015) og Blankenship (2007) trekker frem at de negative følelsene kan føre til at eleven ikke deltar. Dette kan forstås som en følelsesladet prosess, der komplekse faktorer spiller inn.

Flere trekker frem at elevene ikke ønsker å skille seg ut og påvirke deres atferd (Fitzpatrick & Watkinson, 2003; Wabakken, 2010; Jevnheim, 2015; Carlson, 1995; Portmann, 1995; Johannesen, 2010). Ovenfor ser vi at det er et par studier som går inn og prøver å belyse disse følelsene, med tanke på et spesifikt område som fysisk klossethet eller dusj og garderobe. Jeg ønsker å belyse disse følelsene med tanke på elevens helhetlige erfaring med kroppsøving. Der jeg ønsker å få frem følelsene til de elevene som mistrives i kroppsøving i så stor grad at de ønsker å unngå, eller velger å ikke delta i faget. Noe flere av de nevnte studiene påpeker kan forekomme ved sterke negative følelser rundt faget (Fitzpatrick & Watkinson, 2003; Einseth, 2015; Hansen, 2005; Jevnheim, 2015; Blankenship, 2007). Denne forskningen danner grunnlaget for studien og vil være relevant i diskusjonen av funn i analysen, i forsøket på å belyse elevenes negative erfaringer med kroppsøvningsfaget.

3. Teoretisk perspektiv

En kan si at fenomenologien utspringer fra begrepet fenomen (Duesund, 1995). «Fenomen betegner tingen slik de fremtrer for oss, slik vi erkjenner deres vesen, i motsetning til slik de er i virkeligheten» (Duesund 1995, s.29-30). Fenomenologien ser alltid på den opplevde virkeligheten (Duesund, 1995). All fenomenologi er beskrivende i den forstand at målet er å beskrive et fenomen, fremfor å forklare et fenomen. Fenomenologer er også enig om å studere mennesker ut i fra deres premisser. Allikevel skiller vi mellom forskjellige retninger. Nå vil Husserl's fenomenologi presenteres, og hermeneutisk fenomenologi forklares. Videre forklares den fenomenologiske tilnærmingen, fenomenet livsverden, og ta for meg de fire eksistensialiteter (Van Manen, 2007). Dette vil være med å danne det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen.

3.1 Husserl «fenomenologiens far»

Husserl blir ansett som grunnleggeren av fenomenologien på 1900-tallet, han ble også kalt «fenomenologiens far» (Thøgersen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2005; Moran, 2000; Mackey, 2005; Van Manen, 2007). Husserl ønsket å forstå et fenomen på bakgrunn av gjenstander og dens betingelser. Disse betingelsene er det som gjør at vi skal oppfatte at vi sanser noe i verden (Thøgersen, 2010). Videre mener Husserl at vi gjennom erfaring vil endre vår oppfatning og dermed hvordan vi handler til et fenomen, og igjen sette dette opp mot verden vi lever i (Thøgersen, 2010). Husserl mener at gjennom bevisst erkjennelse, er en i stand til å gi en objektiv beskrivelse av disse erkjennelsene (Svendsen, 2015). Ideelt sett ville mennesket være bevisst alle teorier som finnes, ut i fra ens egen livsverden. Altså kan en reflektert handling i bevisstheten, både kan være perseptuell og innbilt (Jansen, 2005). Uavhengig av om opplevelsen var bevisst eller ikke, la Husserl (1962) vekt på å avsløre essensen av et fenomen (Mackey, 2005). Husserl søkte å beskrive og forstå fenomenet.

3.2 Hermeneutisk fenomenologi

Den hermeneutiske fenomenologi er både beskrivende og fortolkende. Den er beskrivende fordi den prøver å få frem hvordan et fenomen ser ut, og la fenomenet snakke for seg selv. Hermeneutikken utforsker en dypere mening med folks handling, og vektlegger at et fenomen kan tolkes på flere måter, og at det ikke er en egentlig sannhet (Thagaard, 2013). Gjennom fenomenologisk hermeneutikk er det vanlig å prøve

å få frem hvordan noen erfarer en spesifikk opplevelse, for videre å få en bedre forståelse for fenomenet menneske. Der en prøver å skape en relasjon mellom informanten for å få tak i meningen med en erfaring (Van Manen, 2007). Jeg vil ta utgangspunkt i hermeneutisk fenomenologi fordi jeg vil strekke meg etter å forstå det dypere meningsinnholdet, og ikke låse meg til det første som kommer frem. Jeg er ute etter å få fram informantens erfaring rundt et spesifikt fenomen; «kroppsovingsangst». Jeg ønsker at fenomenet skal snakke for seg selv ut i fra elevens erfaring, og med en forforståelse av at den bare kan forstås i det lys jeg studerer det fra. Altså vil det være en større helhetlig forståelse, men jeg kan kun tolke å forstå ut i fra hva eleven forteller meg.

3.3 Fenomenologisk tilnærming

«Phenomenological research is the description of the experiential meanings we live as we live them» (Van Manen, 2007, s.11). Det fenomenologiske perspektiv tar altså utgangspunkt i personens opplevde erfaring. Van Manen (2007) presiserer at et fenomenologisk perspektiv er både lett og vanskelig. Det er lett fordi det tilhører hverdagslivet. For eksempel hvis en møter en lærer har man en bestemt oppfatning av hvordan læreren skal fremtre. Det som er vanskelig, er å forstå og reflektere over hva en lærer er (Van Manen, 2007). Et annet eksempel, enda mer kjent, er sammenligningen om tiden. Der en kan leve i nåtid, fortid og framtid, når vi gjør noe som er gøy kan tiden føles som at den går kjempesnøyt. Vi kan også oppfatte tiden som kjempelang når vi kjeder oss. Til tross for dette er vi snar å se på klokka når noen spør oss hva tiden er (Van Manen, 2007). Det er ulike vinklinger på hvordan fenomenologien tar for seg et fenomen (Gallagher & Francesconi, 2012; Finlay, 2009). Ved fenomenet angst kan en for eksempel granske de historiene eleven meddeler om deres levde opplevelse av angst, eller en kan fordype seg i livsverdenen til personer med angst. Forskjellen er den allmenne strukturen av opplevelsen angst eller essensen av den levde erfaring av å ha angst (Finlay, 2009). At en fokuserer på begrepet av angst eller om en ser på hvordan noen erfarer å ha angst. Der er altså to forskjellige vinklinger av det fenomenologiske perspektiv. Om fenomenologien skal ha som mål å beskrive det allmenne, eller om det skal fokusere på individets egen opplevelse, er et spørsmål som gjelder alle disse tilnærmingene (Finlay, 2009).

Innen et fenomenologisk perspektiv ser en på det betydelige i menneskets verden. Hvordan en person opplever dens levde livsverden, for så å søke etter en dypere forståelse for hverdagslivet (Van Manen, 2007). Videre stiller Van Manen (2007) spørsmålet - «what is this or that kind of experience like?» (s.9). Fenomenologi prøver å beskrive meningsstrukturen av levende opplevelser på en systematisk måte. En er ikke opptatt av «hvordan lærte du å danse» men «hvordan er den essensielle følelse av å lære å danse» (Van Manen, 2007). Fenomenologien ser på den ene siden hvordan verden blir levd og på den andre siden hvordan noen uttrykker hvordan de lever i verdenen (Van Manen, 2007). Fenomenologien søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i den enkeltes erfaring (Thagaard, 2013). «Phenomenology must carefully describe things as they appear to consciousness. In other words, the way problems, things, and events are approached must involve taking their manner of appearance to consciousness into consideration» (Moran, 2000 s.6). Fenomenologi blir best forstått som at en har en utradisjonell tilnærming til et fenomen. Fenomenologien prøver å få frem sannheten til et spørsmål og beskrive fenomenet (Moran, 2000).

Fenomenologi tar utgangspunkt i individets subjektivitet, dermed kan en stille spørsmålet om objektiviteten i fenomenologi. Responsen på dette er at fenomenologiens opphav er en konsekvens av den «naive» objektivismen som mente at en kunne konkludere i forskning uten noe menneskes synsvinkel (Nagel (1986) I: Standal, 2014). «Denne formen for objektivitet» er altså ikke mulig fra et fenomenologisk perspektiv.

3.4 Livsverden

Begrepet Livsverden ble introdusert av Husserl, og videreutviklet av andre filosofer, en kan se på livsverden som en verden av erfaring (Standal, 2014). Livsverden er et sentralt karakteriserende trekk ved fenomenologien og betegner den verden som tar for seg den dagligdagse oppførselen, i hverdagslivet (Van Manen, 2007). Det konkrete vi erfarer i hverdagen kalles livsverden. Dette er den verden vi til dagligdags tar forgitt, men den er også en forutsetning for alle empiriske teorier og den vitenskapelige virkelighet (Duesund, 2003).

3.5 Fire eksistensialiteter

Innen fenomenologi står erfaring sentralt. Ifølge Van Manen (2007) kan levd erfaring deles inn i fire eksistensialiteter: levd kropp (lived body), levd tid (lived time), levd rom

(lived space) og levde relasjoner (lived others). Disse fire eksistensialiteter ser ut til å være fundamentet for menneskelig eksistens i verden (Connolly, 1995). De fire eksistensialiteter kan ikke adskilles, de må allikevel ikke være til stede på en og samme gang, og vi kan studere den enkelte enhet. De er alle med på å forme komplekse livsverden. I forskning og undervisning kan vi allikevel studere den enkelte enhet ved: levd tid, levd kropp, levd rom eller levde relasjoner. Men vi må være bevist om at den enkelte enhet alltid vil være avhengig av de andre (Connolly, 1995).

3.5.1 Levd kropp

Meaurice Merleau-Ponty regnes som den fremste kroppsfilosofen, og var den første til å sette kroppen i sentrum for å arbeide for å forstå menneskets livsverden (Duesund, 2003). «Men jeg står ikke overfor min kropp, jeg er i min kropp, eller retttere sagt jeg er min kropp» (Merleau-Ponty, 1994 s.107). Levd kropp omhandler individets erfaring av egen kropp, og hvordan individet erfarer verden gjennom kroppen (Van Manen, 2007), altså det å være fysisk til stede i verden. Den fysiske tilstedeværelse (levd kropp) kan skjule eller avsløre fysiske aspekter om en person. Den levde kropp viser at ikke alt vises på utsiden, og en kan ikke bestandig vite hva personen føler på innsiden (Krumwiede & Krumwiede, 2012). Kroppen er et objekt for omgivelsenes oppmerksomhet, og vår kroppslige eksistens påvirker livsverden (Duesund, 2003). Kroppen og verden er i bunn og grunn ikke adskilt fra hverandre. «'Min' verden eksisterer bare gjennom min kroppslige eksistens» (Duesund, 2003). Det å bruke kroppen, å beherske kroppsferdigheter er en stor del av kroppsøvingfaget. Når Merleau-Ponty skal ta for seg menneskets livsverden går han inn med en forståelse om at mennesket er en «kroppslig eksistens». Altså er vår bevissthet forankret i kroppen (Thøgersen, 2010). Kroppsfilosofien har på den ene siden som mål å endre tidligere syn på kropp der en objektiverer kroppen som i mekanisk fysiologi og klassisk psykologi, og motstrider den dualistiske tankegangen (Duesund, 2003; Thøgersen, 2010). På den andre siden vil den forklare eksakte forhold for menneskets kroppslige eksistens (Thøgersen, 2010). I motsetning til det tradisjonelle om at vi har våre kropper, trekker Merleau-Ponty frem at vi også er våre kropper (Duesund, 2003).

«Opplevelsen av mening er alltid kroppsliggjort (inkarnert), idet vi opplever gjennom og i kroppen. Vi kjenner det på kroppen, som vi sier» (Duesund, 1995, s.34). Kroppen søker mening. Som Duesund (1995) påpeker, er kroppen utgangspunkt for vår

persepsjon. Med andre ord er den utgangspunkt for hvordan vi ser på verdenen. «Det vi oppfatter, blir alltid oppfattet ut fra en bestemt vinkel eller posisjon i konkret forstand» (Duesund, 1995, s.34). Vår mening vil altså oppleves i og gjennom kroppen. At vi både har og er våre kropper vil si at kroppen ikke bare er et objekt som når legen ser på et røntgenbilde, men at vi også har et subjektivt perspektiv på verden (Standal, 2014). Den er både en gjenstand som kan trenes, og vi snakker om at «kroppen var ikke med i dag» (for eksempel skiløpere), altså at man objektiverer. Samtidig som den er knyttet til identitet, hvem vi er og hvordan vi erfarer verden rundt oss. Merleau-Ponty kaller den kroppen som vi er «corps propre», det blir oversatt til «the lived body» på engelsk, og Bengtsson (svensk filosof) bruker den levda kroppen (Duesund, 2003). Kroppen vår er altså selve betingelsen for vår handling, sansing og refleksjon, som springer ut av kroppen. En kan si at vi har en taus kontroll over kroppen. Vi kan gjennomføre en handling uten problemer, og allikevel ikke kunne reflektere over den. Både for å handle og forstå handlingen er vi nødt å bruke vår tause kunnskap. Det er en magisk kraft som Merleau-Ponty mener kommer til uttrykk gjennom bevegelse (Duesund, 2003).

Den dys-fremtredende kroppen kjenner på kroppen som problematisk, noe som kan lede til dys-fremtredelser. Når vi blir syke, blir vi hemmet i vår utfoldelse og opplever kroppen som noe utenfor oss selv. Det er når noe går galt kroppen blir spesielt lagt merke til; en legger ikke merke til sine egne ben før man snubler i de (Duesund, 2003). En får mistillit til kroppen når den viser hva slags begrensninger den har. Et forstyrret forhold til omverdenen kan være et resultat av for eksempel kroppslig smerte eller hemmelse (Duesund, 2003).

Observasjon og gjennomføring er ofte lettere, fordi vi kan erfare gjennom kroppene våre. I tillegg er en nødt å praktisere i en slik læringsprosess. Duesund (2003) fremlegger at om en starter med en ny aktivitet, for eksempel svømming, vil en være oppmerksom på armtakenes utførelse, når man skal puste, beintak etc. Men når man har lært det, slutter man å anstrenge seg rundt dette, en tenker ikke lenger over hva man gjør. Det er en bevisst rettelse mot kropp under innlæring av en øvelse. Den kan nesten føles plagsom nærværene, mens å mestre øvelsen vil gjøre oss fri fra denne opplevelsen. Bevegelsen kommer uten bevisst anstrengelse. Merleau-Ponty trekker frem at vi har et subjekt-objekt forhold, der en opplever og erfarer. I selve opplevelsen blir subjekt og objektets motsetning forent (Duesund, 2003). Bevisstheden er ikke nødvendigvis «jeg

tenker», men «jeg kan». «Slik kan fysisk aktivitet være et middel til å oppnå en begynnende selvbevissthet som er rotfestet i kroppen. Kropp og identitet er tett forbundet. Uten kroppen eksisterer ikke «jeg» (Duesund, 1995). Fysisk aktivitet kan være et middel til selvbevissthet som har «fotfeste i kroppen» (Duesund, 2003). Dette fordi en danner et subjekt – objekt-forhold i opplevelsen som utspiller seg i taus kunnskap, gjennom handling og bevegelse. I bevisstheten utspiller ikke dette seg som «jeg tenker», men «jeg kan» (Duesund, 2003). Vi er ikke i stand til å sanse verdener rundt oss eller reflektere over verdenen uten kroppen vår; kropp og identitet er altså tett forbundet (Duesund, 2003). Altså har man en forståelse om at kroppen har et skapende potensiale, og ikke er påvirket av ytre krefter (Duesund, 2003). Selv sier Ponty «Forholdene mellom min beslutning og min krop under bevægelsen er magisk» (Merleu-Ponty, 1994, s.37).

3.5.2 Levd tid

Levd tid er den tidsmessige måten å leve i verden (Krumwiede & Krumwiede, 2012). Igjennom kroppen har vi en levd erfaring av tiden (Van Manen, 2007), det er altså ikke en objektiv måling (Standal, 2014). Med dette menes det at når vi har det gøy og gjør noe vi trives med, erfarer vi at tiden går fort. Mens når vi ikke har det gøy og gjør noe vi ikke trives med, erfarer vi at tiden går sakte (Van Manen, 2007). Vi handler her og nå ut over et objekt i tid og rom. Men kroppen er ikke et verktøy, kroppen er implisert i handlingen (Duesund, 2003). En time med kroppsøving oppleves ulikt av en student som elsker faget sammenlignet med en student som misliker faget. Der den som elsker faget kan oppfatte at timen nesten er sluttet før den er begynt, mens den som misliker faget kan oppleve den som ekstra lang (Standal, 2014).

Når vi tar for oss fortid, nåtid og fremtid er det personens erfarende tid som står i sentrum, gjennom for eksempel håp og forventninger. En persons perspektiv på livet kan gå tapt i desperasjon (Krumwiede & Krumwiede, 2012). Altså er fortid og nåtid viktig under levd tid (Van Manen, 2007). Tidligere erfaring kan være med i nåtid eller fremtid. Har eleven god eller dårlig erfaring med en aktivitet som han/hun har gjennomført tidligere, kan det sitte igjen neste gang eleven skal gjøre aktiviteten. Gjennom aktivitet kan kroppen fremtre på mange forskjellige måter, den kan blant annet være fraværende på forskjellige måter (Duesund, 2003). Ved for eksempel skade, der en for eksempel ikke gjenkjenner bevegelsen fra fortiden. Kroppen kan også føles

ubehagelig nærværende på en fraværende måte (Duesund, 2003).

På samme måte som kroppen nødvendigvis er «her», eksisterer den nødvendigvis «nu»; den kan aldri bli «fortid», og når vi som raske ikke kan bevare den levende endring om sykdommen, eller som voksne erindringen om vor kropp, da vi var barn, er disse «huller i erindringen» kun uttrykk for vor kropps tidsstruktur (Merleu-Ponty, 1994, s.93-94).

Her viser Merleu-Ponty (1994) at funksjonelle endringer i kroppen, en finner følelsen av hvordan kroppen var, men nåtidens struktur kan aldri bli fortid. Ved endringer i kroppen kan vi føle oss som fremmed for den, fordi den ikke fungerer som den skal. Dette kan også gjelde ved for eksempel utilfredshet, ubehag, eller tyngde. Det er når en føler seg fraværende og fremmedgjort fra egen kropp at den føles brysomt nærværende, eller dysfremtredende (Duesund, 2003). Kroppen vår befinner seg bestandig i en bestemt tilstand, og har et bestemt ståsted (Duesund, 2003). Allikevel kan dette gjennom tiden endres. Det å stå i kø kan erfares som mye lengre for et barn enn en voksen (Connolly, 1995). Men ut i fra vårt her og nå kan en bevege seg utover sitt egent ståsted. Fra nært til fjernt, beveger tankene seg, og forholder seg til fremtid, nåtid og fortid (Duesund, 2003), som representerer opplevelsen av at vi er «ute av oss selv» og «glemmer» kroppen vår.

Når vi oppdager begrensninger igjennom våre fysiologiske rammer, fanger den vår oppmerksomhet. Kroppen sier ifra når den er sulten eller tørst, men når vi er mett forsvinner sultfølelsen eller trer i bakgrunnen. Duesund (2003) påpeker at vi glemmer kroppen så lenge persepsjonene ikke byr på problemer. Men vi går tilbake til dette i det vi må stille spørsmål ved erfaring (Duesund, 2003). Vi opplever kroppen som utenfor oss selv, forholdet i livsverden blir endret, og kropp og verden blir truet. Dette gjelder også ved for eksempel pubertet og aldring, altså i det normale dagligdagse liv. Der en ser etter fysiske forandringer i speilet (tenåringen), eller at en ved aldring prøver å tilpasse seg fysiske begrensninger (Duesund, 2003). Når kroppen kan oppfattes som ute av kontroll og upålitelig, det er da vi legger mest merke til den. Det vil finnes en økt fokusering på kropp ved for eksempel lidelse, graviditet og når en skal innlære nye aktiviteter (Duesund, 2003). En sitter igjen med ideen, om hvordan ting var. Ideene er basert på erfaring fra fortid, som en tar med seg inn i nåtid. Erfaringen kan endres med

nye opplevelser, men det er den nåværende opplevelsen som er virkelig. Opplevelsen vil bare endres med tid, at en ser en ny side av en sak, eller reflekterer over saken i kontekst med nyere erfaring en tilegner seg (Merleu-Ponty, 1994).

3.5.3 Levd rom

Levd rom omhandler relasjoner mellom mennesket og rommet (Van Manen, 2007). Hva personen føler om rommet er med på å påvirke hvordan en person opplever noe, personen kan for eksempel føle behag av å være hjemme. Hvis personen går inn i ukjent territorium vil denne komfortable plassen endres (Krumwiede & Krumwiede, 2012). Rommet kan også oppfattes som annerledes, avhengig av utstyret i rommet, og kanskje kan assosiasjonene komme til syne når en oppfatter at rommet er endret i en setting der en tidligere har følt ubehag (Van Manen, 2007). Størrelsen på Kroppsøvingshallen er den samme for alle sammen, men de 40 meterne fra den ene til den andre siden oppleves svært forskjellig for ulike elever (Standal, 2014).

«Min kropp fremtræder for meg som en holning til en bestemt foreliggende eller mulig oppgave» (Merleau-Ponty, 1994:43, I: Thøgersen 2010, s.111). Altså samler kroppen seg i en helhet for å ha bestemte løsninger på en utførelse (Thøgersen, 2010). «Min kropp har sin verden eller forstår sin verden uden at skulle gå via «repræsentationer», eller underordne sig en «symbolfunktion» eller «objektiverende funktion» (Merleau-Pontey, 1994 s.94). Persepsjon sanser omverden gjennom kroppslig berøring, lukt og smak (Duesund, 2003). Vi trenger sansene og persepsjon for å kunne leve som reflekterte mennesker. «Dette betyr at kroppserfaringen kommer før refleksjonen over erfaringen» (Duesund, 2003 s.23). Den «levde kropp» er altså en erfarende kropp (Duesund, 2003). Med dette kan en tenke at kroppen kan reagere i det en kommer inn i rommet, uten at den enkelte har reflektert noe utover dette.

Ved å betrakte en gjenstand, som å stirre på et hus, så danner en seg et objektivt blikk av hvordan huset ser ut, det er persepsjonene som registrerer huset. Vi kan allikevel tenke hvordan sidene på huset ser ut, selv om vi ikke står på siden av huset. Dette fordi vår opplevelse tilser hvordan den ser ut. Enten ved at vi har sett huset fra siden, eller at vi har sett andre hus (Merleu-Ponty, 1994). Vi kan aldri se helheten av et objekt/fenomen på en og samme gang, fordi at vi fra et ståsted alltid vil se det fra en synsvinkel. Vi opplever rommet ut ifra vårt ståsted. Til tross hvor vi beveger oss, vil vi

alltid ta utgangspunkt i vårt her og nå. Våre aspekter er altså begrenset. En vil til stadig tilegne seg nye sider/aspekter ved en slik forflytning, så det vil allikevel være et poeng å «flytte seg». Duesund (2003) poengterer at det er viktig at vi til stadig er i bevegelse.

3.5.4 Levde relasjoner

Levd relasjon omhandler de relasjonene vi tar vare på eller skaper i et eget rom (Van Manen, 2007). De menneskelige levde relasjoner oppstår på en mellommenneskelig plass der en deler rom. Når en person er relatert til en annen person, eller han/hun utvikler et inntrykk av den andre, er det som bekreftes eller endres i interaksjon mellom dem (Krumwiede & Krumwiede, 2012). Altså mener Van Mannen (2007) at i vår livsverden skaper vi et forhold til andre, der folk kan vise seg fra en side, men også en annen side. Gjennom dette kan en danne et inntrykk av hvordan andre erfarer en selv, noe som igjen kan påvirke eget selvbilde (Van Mannen, 2007). Dette selvbildet tar eleven med i kroppøvingstimen og det kan være avgjørende for hvordan eleven oppfatter seg i forhold til de andre elevene.

Merleu-Ponty påpeker at den objektive kroppen alltid må forholde seg til den fenomenale, levde kroppen. Vi forstår nemlig ikke sammenhengen mellom det objektive og det subjektive hvis vi ikke tar utgangspunkt i den fenomenale kropp (Duesund, 2003). «Til skolen kommer elevene med sin levende, fenomenale kropp, og det er skolens oppgave å henvende seg til denne, ikke bare til fornuftskroppen eller delkroppen» (Duesund, 1995, s.36). En slik objektivering kan være både hensiktsmessig og nødvendig, fordi det kan være lettere å danne avstand. Dette gjør det lettere å kommunisere, noe som er tydelig i relasjon mellom elev og lærer, eller pasient og lege, der legen for eksempel legger til grunn for pasientens personlige, subjektive deltagelse både i forebyggende helsearbeid og i behandling. Dette gjelder også lærerens blikk når en tenker på elevens læringspotensial (Duesund, 2003).

«Vi erfarer aldri andre mennesker som fysiske ting. Vi opplever oss selv og hverandre som psykofysiske enheter» (Duesund, 1995, s.31). Når vi møter noen vi kjenner på gaten, er det ikke hårfargen vi gjenkjenner, men personens helhet. Både i forhold til oss selv og andre er kroppen vår både objekt og subjekt. Vi ser andre og andre ser oss, problematikken rundt dette står sentralt i skolearbeid: «Elevene må læres til seg selv å se, selv å høre, selv å fortolke, og på samme tid lære å leve med å bli sett, hørt og

fortolket uten at det truer deres grunnleggende positive selvoppfatning» (Duesund, 1995, s.33). Et slikt subjekt-objekt-forhold fremlegger kroppens tvetydighet, og kan ses på som sirkularitet (Duesund, 2003).

Gjennom levde relasjoner kan vi se på hverandre, og objektivere hverandre gjennom blikk. Når en slik menneskelig relasjon er til stede går begge inn i seg selv og sin egen intellektualitet, og kommunikasjon vil ikke forekomme (Duesund, 2003). Det objektiverende blikk, er et ikke gjensidig blikk. Der verden avstår fra å leve «med meg», som gjør at den sosial dys-fremtredelse oppstår. Er man bevisst på dette, kan man ofte oppleve seg selv som en fremmedgjort gjenstand. Ved mangel på gjensidighet stiger selvbevisstheten, som kan resultere i at en opplever seg selv som i veien i sosiale sammenhenger. Dette går også inn i at en gjennom andres blikk kan bli oppmerksom på egen oppfatning, som den andre kanskje sitter inne med. Det er i et slikt tilfelle en splittelse mellom den kroppen en lever i, og objekt kroppen (Duesund, 2003).

Hvis det er et jeg pluss andre, så er det et oss, og da er det intersubjektivitet. Vi lever i en verden, en livsverden, med mange jeg og andre. Dermed lever vi konstant i erfaringen av intersubjektivitet (Connolly, 1995). Vår selvforståelse er altså knyttet til den andre, og den sosiale konteksten er alltid til stede. Denne kroppsligheten danner grunnlag for en selv og samfunnet. Som Duesund (2003) skriver, finnes det en «kroppsliggikk» i det sosiale felleskap. Strukturene i det sosiale medlemskap eller felleskap styres av denne logiske dypere sammensetningen av strukturene (Duesund, 2003). Det er disse strukturene som har kraft til å støte folk fra hverandre, eller dra dem til hverandre. En makt som både påvirker oss og vi påvirker andre gjennom bevegelse (Duesund, 2003). «En persons 'bilde' av egen kropp er sosialt påvirkbart og kan derfor være ustabil.» (Duesund, 2003, s.41). Hvordan vi ser på oss selv er knyttet til hvordan andre oppfatter oss, og den sosiale kontekst er alltid til stede. Det mest fundamentale skillet mellom seg selv og samfunnet er menneskets kroppslighet. Vi har også en «kroppsliggikk» i det sosiale felleskap, som har den magiske kraften til å trekke folk mot hverandre og fra hverandre (Duesund, 2003). Det er det ikke-gjensidig (objektiverende) blikket som avviser intersubjektivt, som lar være å erfare verden «med» meg, og som er med på å forsterke dette slik at dys-fremtredelser oppstår. Man opplever seg selv i veien i sosiale kontekster, fordi man gjennom andres blikk blir oppmerksom på egen

oppfatning som den andre kanskje har. Da vil en ha en splittelse mellom den levde kropp og objekt kroppen (Duesund, 2003).

3.5.5 Levd kropp, levd tid, levd rom og levde relasjoner

Levd kropp, levd tid, levd rom og levde relasjoner spiller inn i hverdagslivet. «The body-subject, the subjective, lived experiences-provides us with a «metod» for feeling, seeing, knowing, and understanding our lived experiences and the meaning(s) of those experiences» (Connolly, 1995, s.27). Gjennom de essensielle strukturer i hverdagen spiller de fire eksistensialiteter inn, mye kan for eksempel oppleves forskjellig hos voksne og barn. Merleu-Ponty får frem at fenomenologi gir oss en mulighet til å forstå rom, tid og verden slik som vi lever den (Standal, 2014). Levd erfaring er et sammensatt konsept, men kroppsøving har mange forskjellige eksempler på hvordan selvet oppfatter livsverden gjennom de fire eksistensialiteter (Connolly, 1995). Duesund (2003) påpeker at kroppen vår alltid er i et «sirkulært forhold» både for seg selv og verden. Denne sirkulariteten overstiger altså det subjektive og objektive i oss, i tillegg til seg selv og binder seg med omverden og de andre (Duesund, 2003). «En roman kan ikke forstås gjennom analyse av hvert enkelt ord den er satt sammen av. Det samme gjelder kroppen. Den formidler seg som helhet og oppfattes som en helhet» (Duesund, 1995, s.30-31).

Sirkulariteten belyser forholdet mellom den objektive kroppen og den subjektive kroppen, og hvordan disse to aspektene forholder seg til hverandre (Duesund, 2003). For å forklare sirkulariteten bruker Merleu-Ponty arm-eksemplet sitt. Du griper i din venstre hånd med din høyre hånd. Den høyre armen er subjektet som griper, samtidig som den venstre blir det gripende objektet. Med andre ord griper du, og du blir grepet samtidig, og på den måten kan du være objekt og subjekt på en og samme tid. Dette danner grunnlag for selvrefleksjon, som gir oss mulighet til å reflektere over verden og oss selv på samme tid (Duesund, 2003). Det er den helhetlige kroppen som deltar når vi beveger oss. På denne måten kan en si at de indre organene kan mer enn jeg kan. Uten at jeg er bevisst det, forsvinner disse indre organene fra min vilje og handlingsstruktur. Et eksempel på dette er at du kan styre inntaket av maten, men idet du svelger er det fordøyelsessystemet som tar over og det har ikke lenger noe med viljen å gjøre (Duesund, 2003). Som vi ser er levd kropp et sammensatt konsept, og som Merleu-Ponty sier er kroppen alltid i et sirkulært forhold til verden og oss selv. Med slike

komplekse sammensetninger er det ikke overaskende at de fire eksistensialiteter ikke helt kan adskilles selv om man kan studere den enkelte enhet. Igjennom våre kroppslige funksjoner lever og erfarer vi omverden, disse eksistensialiteter er med på å skape en større forståelse av personens livsverden.

3.6 Oppsummering

Fenomenologien lager ikke historiene, men de kan avsløre funksjoner og betydninger av historier. Skal vi tilegne oss kunnskap om kroppens forståelse, må vi finne måter å fortelle våre historier på, lytte til de, samt gjøre de meningsfulle for oss og andre (Connolly, 1995). Kroppsøving gir oss en mulighet til å oppleve gjennom kropp, fenomenologi gir oss mulighet til å avsløre essensen (Connolly, 1995). Fenomenologien vet at ens egen levde erfaring gir mulighet for at andre opplever det slik (Van Manen, 2007). Standal (2014) påpeker at en kan bruke erfaring som et argument for hvorfor fenomenologi er viktig i fysisk aktivitet. Hvis målet er å forstå vanskeligheter med bevegelser, er det relevant å innhente kunnskap om hvordan slike opplevelser erfarer. Kvalitativ fenomenologisk forskning kan også bistå til å utvikle fenomenologisk pedagogikk i å forstå hvordan deltagerne forstår bevegelse og bevegelsessammenheng oppleves av deltakerne i fysisk aktivitet (Standal, 2014). Fysisk aktivitet kan dra nytte av fenomenologien ved at fenomenologien legger frem hvordan slike opplevelser erfarer. Når man spør etter en erfaring, så spør en noen andre om å få se verden slik som de ser den, og prøver å forstå den ved deres visjon (Connolly, 1995).

Fenomenologisk perspektiv er relevant for undersøkelsen, fordi studien tar for seg enkeltindividets erfaring. Fenomenologien er opptatt av subjektets oppfatning av livsverden, og hvordan han/hun oppfatter hverdagslivet (Van Manen, 2007). På samme måte vil studien etterstrebe å få frem elevperspektivet gjennom elevens subjektive opplevelse i kroppsøvingstimen, altså hvordan eleven erfarer å delta i timene. Van Manen (2007) trekker frem at fenomenologien er opptatt av hva individet erfarer innen den verden erfaringen forekommer, som er det samme som jeg er opptatt av: elevens erfaring i kroppsøvingstimen og hvordan dette forekommer hos eleven, og hva eleven mener om dette. I studien vil de fire eksistensialiteter som er gjennomgått være viktig. Dette for å belyse elevenes erfaringer i kroppsøving. Deres erfaring av levd tid, levd kropp, levd rom og levde relasjoner, vil ha betydning for hvordan den enkelte oppfatter kroppsøvingstimen. Dette gjensidighetsforholdet de fire eksistensialiteter har til

hverandre, vil påvirke elevens livsverden. Det er deres verden og deres forståelse som er vigtig med tanke på «kroppsøvingangsten».

4. Metode

I denne seksjonen beskrives metode, den metodologiske tilnærmingen og videre hvordan praktisere og avgrense undersøkelsen. «Metode er en strategi eller en teknikk du benytter for å løse problemer for og komme frem til ny kunnskap» (Everett & Furseth, 2014, s.128). Metodologi kan defineres som «Læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område» (Kvale & Brinkmann, 2009 s.324). Altså kan en si at den metodologiske tilnærmingen er det vitenskapsteoretiske synsvinkelen du velger å bruke gjennom undersøkelsen. Kapittelet starter med å gjøre rede for dens metode og metodologiske tilnærming, for så å beskrive utvalget, intervju, transkribering og analyse. Videre vil pålitelighet, gyldighet (validitet), og generalisering (overførbarhet) redegjøres for. Metododelen avsluttes med etiske hensyn som er tatt i dette prosjektet.

4.1 Vitenskapelig forankring

Det at vitenskap og forskning skiller seg fra annen kunnskap handler ikke om kunnskapen i seg selv, men måten en søker kunnskapen på. «En definisjon av vitenskap er systematisk produksjon av ny kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009 s.123). Altså må forskningen følge bestemte spilleregler (Halvorsen, 2008). En annen måte å beskrive vitenskap er: «Med vitenskap mener vi virksomhet som bringer fram ny kunnskap og systematiserer denne, slik at vi kan trenge under virkelighetens overflate» (Halvorsen, 2008, s.21). Med dette kan det som er sant ut i fra én teoretisk tilnærming og ett sett teoretiske begreper, virke usant ved andre teoretiske tilnærminger og begreper (Halvorsen, 2008). «Epistemologi kommer fra det greske episteme som betyr kunnskap, og brukes i samfunnsforskning om hvordan vi kan få kunnskap om verden, og om kunnskapens gyldighet» (Tjora, 2012, s.221). Epistemologi brukes ofte i sammenheng med ontologi som «brukes» om hva som eksisterer i samfunnet, som man kan vite noe om» (Tjora, 2012, s.228). Systematisk forskning på våre samfunnsforhold er samfunnsvitenskapelig forskning (Grønmo, 2004). «Samfunnsvitenskapen består av de metodene som utvikles og utnyttes i denne forskningen, samt den kunnskap og de teorier som forskningen resulterer i» (Grønmo, 2004, s.3). Denne studien er basert på en slik samfunnsvitenskapelig metode.

Forskning er basert på metode/metoder, som skal begrunne resultatene best mulig (Nyleng, 2013). Hvilket samfunnsforhold vi søker kunnskap om er avgjørende for vår metode og metodologiske tilnærming (Grønmo, 2004). Det er en vid forståelse av hva metode innebærer. «De opprinnelige greske betydningene av ordet er veien mot målet» (Kvale & Brinkmann, 2009 s.99). Det er blitt begrenset til mekanisk overholdelse av regler gjennom samfunnsvitenskapen. «En metode er et sett med regler som kan brukes på en mekanisk måte for å realisere en gitt målsetning» (Kvale & Brinkmann, 2009 s.99). I et kvalitativt forskningsprosjekt vil dette være en snau forklaring, fordi kunnskapen dannes i interaksjon mellom intervjuer og informant. Altså er intervjuerens evne til å vurdere hvilke, og hvordan spørsmål skal stilles essensielt, og overskrider de «mekaniske reglene» (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne fremgangsmetoden kan forstås som «læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en så systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene» (Halvorsen, 2008 s.21). Med dette kan en si at fremgangsmåte og prinsippet om etterprøvbarehet er viktig (Halvorsen, 2008). «Termen metodologi viser til prinsipielle tenkemåter som ligger til grunn for utviklingen og bruken av ulike metoder og forskningsopplegg» (Halvorsen, 2008).

Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metodestrategier. Begge metodene er med på å bidra på hver sin måte til en bedre forståelse av enkeltmennesket, institusjoner, grupper, samhandling, og det samfunnet vi lever i (Dalland, 2012). «De kvantitative metodene har den fordel at den gir data i form av målbare enheter. Tallene gir oss mulighet til å foreta regneoperasjoner» (Daland, 2012, s.112). Det er litt mer fleksibelt med kvalitativ metode. «De ulike fasene i forskningsprosessen overlapper hverandre i sterkere grad enn ved kvantitative tilnærminger» (Halvorsen, 2008, s.131). En kan også si at «kvalitative metoder fremhever innsikt mens de kvantitative fremhever oversikt, eller at kvantitative forskning søker forståelse, mens kvalitativ søker forklaring.» (Tjora, 2012 s.22). Den kvalitative metode kan ikke tallfestes, men prøver å få frem meningen og opplevelser som mennesket erfarer dem (Dalland, 2012). Noe jeg anser som mest hensiktsmessig for studiens problemstilling og formål. Studien vil dermed ha en kvalitativ tilnærming.

Den metodologiske tilnærmingen til undersøkelsen er fenomenologi og blir sett på som en «vesenvitenskap», ikke en «faktavitenskap», siden den ser på de kvalitative erfarende

sidene ved virkeligheten og ikke de målbare kvantitative sidene. Fra et utdanningsperspektiv kan fenomenologien forstås som veien til å få frem et virkelighetsperspektiv av et fenomen, til å reflektere over informantens forhold til verden, å reflektere over menneskets forståelse av verden, for videre å definere å utvikle en mental posisjon/ståsted rundt et fenomen i livsverden (Gallagher & Francesconi, 2012). I fenomenologisk forskning er en opptatt av å se opplevelsen av en gitt situasjon (Van Manen, 2007; Grønmo, 2004; Thagaard, 2013). Videre analyserer, beskriver, og indikerer man en funksjon som et eksempel for å poengtere meningen med denne situasjonen (Van Manen, 2007). Da jeg er opptatt av sosiale fenomener og deres opplevelse (elevens opplevelse), er det kvalitativ metode som er egnet for å undersøke dette, siden det er interaksjon mellom intervjuer og informant som produserer den kunnskapen jeg er ute etter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fortolkning har stor betydning for å oppnå forståelse av sosiale fenomener. For å forstå disse sosiale fenomenene er det viktig å gå i dybden og vektlegge det informanten forteller (Thagaard, 2013). Jeg vil altså å ta utgangspunkt i elevens subjektive opplevelse for å få en større forståelse for individets erfaring, som er det som kjennetegner fenomenologi (Thagaard, 2013). Fenomenologien blir en fremgangsmetode som søker å forstå sosiale fenomener fra informantens ståsted, for så å beskrive verden ut fra informantens erfaring. Der virkeligheten er den mennesket forstår (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologisk perspektiv er interessant i denne studien fordi jeg er interessert i å forstå «kroppsovingangst», ut i fra elevens egen ståsted og se det ut i fra hvordan han/hun velger å beskrive fenomenet, ut i fra forståelsen at hvordan eleven oppfatter det, er den virkelige virkelighet. Ved at vi innsnevrer oss til den opplevde betydningen til informantens livsverden har det i kvalitativ forskningsintervju vært relevant med fenomenologi for å få en god forståelse av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fenomenologien søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i den enkeltes erfaring (Thagaard, 2013). En kan si «The lifeworld, the world of lived experience, is both the source and the object of phenomenological research» (Van Manen, 2007, s.53). Dette gir rom for å se på konteksten ved å gå inn og observere, eller en kan intervju og spørre om den levde situasjon. Hva er den levende erfaring, er det viktige spørsmålet fordi fenomenologisk forskning begynner i den levde erfaringen og etterhvert går

tilbake til den levde erfaringen (Van Manen, 2007). For meg vil det å få tak i denne essensen av fenomenet «kroppsøvingsangst», følelsen av å grue seg til timene, hva er det som egentlig gjør at elevene ikke ønsker å delta, hvordan de føler det når de ikke trives og hvordan kjenner de på dette?

Både Gallagher & Francesconi (2012) og Finlay (2009) trekker frem at det er viktig å gjøre rede for det fenomenologiske perspektivet i et forskningsprosjekt. Finlay (2009) presiserer at problemet rundt dette er å få kartlagt til leserne hva fenomenologi omfatter, noe som er en utfordring i fenomenologiske undersøkelser. Finlay (2009) eget ståsted er at forskningen er fenomenologisk når det er en god beskrivelse av livsverden og en varig erfaring. «In my view, a phenomenological method is sound if it links appropriately to some phenomenological philosophy or theory, and if its claims about method are justified and consistent» (Finlay, 2009 s.8). Det er altså viktig at forskere har tatt avgjørelser ved en spesiell og åpen fenomenologisk tilnærming som i utgangspunktet tar avstand fra å innføre eksterne rammer og ikke tar erklæringer om det gitte fenomen.

4.2 Utvalg

Utvalget beskriver hvem man skal undersøke, forklarer Thagaard (2013), og videre mener hun at et strategisk/håndplukket utvalg er vanlig i kvalitativ metode. «Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv» (Thagaard, 2013 s.60). Jeg hadde et strategisk/håndplukket utvalg av elever som ikke liker kroppsøvningsfaget. For å få kontakt med elever som mistrives i kroppsøving tok jeg kontakt med 31 videregående skoler i Oslo/Akershus.

Jeg sendte først mail til cirka 20 av disse skolene. De som ikke besvarte mailen ble ringt opp. Jeg spurte om jeg kunne henge opp lapper på skolene eller legge ut informasjon på steder som var synlig for elevene, som fronter, «It's Learning», infobrev etc., slik at elevene kunne kontakte meg. Der spurte jeg etter de elevene som gruet seg/ikke likte kroppsøving. Jeg kontaktet rektor hvis mailopplysningen lå ute, hvis ikke sendte jeg til fellesmailen til skolen. Det var seks skoler som la ut prosjektet i infobrev, «It's Learning» og/eller fronter. Jeg fikk henge opp lapper på fire andre skoler, der den ene

skolen skulle informere om oppslaget i kroppsøvingstimene. Jeg fikk legge ut lapper i kantina på en femte skole, fordi de mente dette var en bedre måte å nå elevene på.

Jeg hadde informasjon på disse elleve skolene i en tomåneders periode, og ingen tok kontakt. Derfor spurte jeg om skolene kunne oppfordre kontaktlærer, helsesøster og/eller rådgiver til å ta kontakt med elever som passet til beskrivelsen, og spørre om jeg kunne intervju dem. Det var fire skoler som oppfordret enkeltelever å ta kontakt med meg før jul. Jeg fikk bare gjennomslag på en av disse skolene med tre elever. Rett etter jul sendte jeg mail på nytt og fikk tilbakemelding om at det var syv skoler som skulle se på det. I løpet av en uke fikk jeg komme og intervju to elever på en skole. Etter 1-2 ukers tid fikk jeg tilbakemelding fra de andre skolene om at de ikke hadde elever. En av skolene ga meg tillatelse til å komme til skolen for å informere elevene. Da var jeg innom i et par klasser og snakket, samt at lærere spurte et par elever. På den skolen fikk jeg tre elever. Etter at jeg hadde fått elevene mine valgte jeg også å ta inn ei som jeg hadde gjort pilotintervju med, dette til tross for at hun er ferdig med videregående skole og akkurat hadde begynt å studere når jeg intervjuet henne i august. Jeg valgte å gjøre dette fordi hun var yngre enn den eldste i utvalget, og hun var flink til å belyse problemer som alle sammen kjente og følte på. Resultatet ble at den yngste eleven var 16 år og den eldste eleven var 24 år. Når det er sagt engasjerte deltagerne seg rundt samme problemområder.

«Et utgangspunkt er at antallet informanter ikke kan være for stort fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tilskrivende prosess» (Dalen, 2013 s.45). Utvalget ble veldig styrt av tilgang til elever og ble mer et bekvemmelighetsutvalg, utover det at det var elever som ikke ønsket å delta i kroppsøving. Jeg kunne ha stoppet på de fem første elevene og hatt en mer homogen gruppe: tredjeklasse på videregående skole. Jeg var spesielt interessert i disse elevene fordi jeg da også fikk mulighet til å se hvordan «kroppsøvingssangsten» utarter seg og kanskje forsvinner, noe som blir vanskelig å utale seg om nå. Grunnen til at jeg tok valget om å ha en mindre homogen gruppe, var fordi jeg følte at jeg ikke hadde nok elever til å besvare problemstillingen godt nok. Jeg følte at jeg trengte flere for å belyse temaene. I tillegg til at det var en del relevant informasjon jeg ville måtte fjernet med tanke på anonymiseringen, og derfor valgte jeg å ta med flere.

4.3 Intervju

«The phenomenological method consists of the ability, or rather the art of being sensitive-sensitive to the subtle undertones of language, to the way language speaks when it allows the things themselves to speak» (Van Manen, 2007 s.111). Med dette menes at jeg som intervjuer må lytte oppmerksomt til eleven, og få tak i det språket som normalt sett faller utenfor samtalen. Jeg må være i stand til å forstå hvordan eleven ordlegger seg, og høre på hvordan eleven uttrykker sin opplevelse rundt et fenomen (Van Manen, 2007). Eleven trenger et godt inntrykk av intervjueren for å kunne dele følelser og erfaring, derfor er de første minuttene av et intervju svært avgjørende. Det er altså viktig å få god kontakt med eleven, lytte oppmerksomt og vise respekt, forståelse og interesse overfor hva informanten forteller (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er mange beslutninger som må tas i intervjusituasjon. For eksempel om en skal ta for seg nye spørsmål, eller holde seg til intervjuguiden. Det stilles derfor store krav til intervjuerens kompetanse, samt forberedelse av intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2009).

I tillegg er det viktig at jeg som intervjuer er avslappet og klar over hva jeg ønsker å vite. Derfor hadde jeg i forveien brukt mye tid på intervjuguiden (Vedlegg 1). Jeg hadde også fem prøveintervju med medstudenter, og transkriberte disse. Prøveintervjuene hadde ikke den beste overføringsverdien, da dette var med studenter som trivdes i kroppsøvingstimen. Jeg synes allikevel de var nyttige. Dette fordi det ga meg mulighet til å drøfte spørsmålene med andre som også skulle ut og gjennomføre intervjuer. I tillegg til at jeg fikk øvelse i intervjusituasjon. Etter det første prøveintervjuet, valgte jeg å formulere noen spørsmål annerledes. Etter de andre intervjuene var det bare småendringer som ble gjort. Videre hadde jeg et prøveintervju med ei som hadde de samme forutsetningene som utvalget, bortsett fra at hun var ferdig med videregående skole. Dette intervjuet har jeg i ettertid valgt å ta med. Jeg startet intervjuet med kort informasjon, forklarte litt om formålet, informerte om lydopptakeren, spurte om eleven hadde spørsmål og fikk godkjent samtykkeerklæringen. Jeg valgte å ta intervjuet på to båndopptakere i tilfelle noe skulle skje. Da jeg ønsket et mer samtalebasert intervju, valgte jeg og delte jeg ut brus og kjeks til deltagerne. Det ga elevene mulighet til å strekke seg etter kjeksen, og ta naturlige pauser hvis de ville.

Intervjuene foregikk på grupperom på deres skoler, og ble gjennomført i slutten av november, januar og begynnelsen av februar. Jeg fikk bruke så mye tid jeg ønsket på hver elev på samtlige skoler. Intervjuene varierte fra 20-45 minutter, men de fleste var på ca. 30 minutter. De fundamentale spørsmålene stod i intervjuguiden. Jeg startet å spørre om de hadde noen historier de kunne fortelle der de ikke har trivdes i kroppsøvningsfaget. Dette valgte jeg å gjøre slik at elevene skulle ha mulighet til å peile seg inn på de temaene de ønsket å ta opp først. Jeg tenkte dette også kunne gi meg et inntrykk av hva som sto dem nærmest, men med de fleste elevene kom det egentlig mer og mer underveis.

Ved første intervju var jeg spent, men jeg følte at jeg klarte å fokusere på de tingene jeg ønsket, deriblant å la eleven lede samtalen (innenfor temaene), tørre å la det bli stillhet slik at eleven har mulighet til å tenke seg om, samt nikke og gi uttrykk for at jeg fulgte med underveis. Jeg følte at jeg håndterte det bra, og tror øvelsen med prøveintervju hadde gitt meg et godt grunnlag som intervjuer. Jeg var fokusert på å være åpen, imøtekommende, lytte, sette fokus på eleven og ikke stille veiledende spørsmål. Under intervjuet passet jeg på at det ikke var noe støy. Et av intervjuene ble avbrutt av en brannalarm, ellers var det ingen forstyrrelser. Jeg satt lydopptakerne nærmest eleven da jeg ikke visste hvor høyt han/hun kom til å snakke, og ut i fra prøveintervjuene visste jeg at jeg var klar og tydelig når jeg snakker.

Jeg tok en beslutning om ikke å notere underveis i intervjuet, det ble viktigere for meg å vise at jeg lyttet aktivt til hva de ønsket å fortelle meg, og jeg tror dette ville gått på bekostning av relasjonen mellom meg og elev. Men jeg noterte ned rett etter elevene var gått, mens det enda satt friskt i minnet. Så jeg føler at de inntrykkene jeg dannet meg kom med i notatene allikevel. Etter gjennomført intervju spurte jeg også om elevene hadde noe mer å tilføye. Dette for å legge til rette for at elevene skal kunne legge til noe eller ta opp spørsmål rundt temaene (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter intervjuene følte jeg at jeg hadde klart å skape god kontakt mellom meg og elevene i litt forskjellig grad, der noen betrodde seg veldig mye, mens andre oppfattet jeg som litt lukket. Noen var synlig nervøse i begynnelsen, men ut i intervjuene pratet samtlige mer fritt og de turte å uttale seg. Selv om det virket som at enkelte ting var vanskelig å uttrykke, og flere hadde ikke valgt og reflektert over kjernen til hvorfor de ikke valgte å delta. Jeg satt allikevel igjen litt overveldet over hva de valgte å dele med en fremmed person.

4.4 Intervjuguide

Når jeg skulle lage intervjuguiden måtte jeg stille spørsmålet «hvordan kan en bruke fenomenologien til å lage gode spørsmål?» Gallagher & Francesconi (2012) påpeker at det fins flere ulike tilnærminger å utforme spørsmålene på. Ofte tar spørsmålene utgangspunkt i hvilken effekt en viss intervensjon har på en levde erfaring, og på hvilken måte (Gallagher & Francesconi, 2012). En vanlig feil er å spørre hva noen tenker om noe, som ikke er det samme som personens erfaring ved fenomenet. En forsker må finne ut hvordan han/hun kan lede eleven til å få tak i den levde erfaringen. Under et intervju er det lett å komme på avveie, og i stedet for å spørre om den levde erfaring, er det lett å starte med begrunnelse og teori for den levde erfaring (Gallagher & Francesconi, 2012). I stedet for å spørre var dette en ubehagelig opplevelse, kan en stille spørsmålene litt mer åpent, som for eksempel: «Kan du fortelle meg i detalj hvordan dette føltes?». Med alle disse innfallsvinklener er det vel ingen tvil om at måten en forbereder intervjuet på er avgjørende for å få tak i den kunnskapen en er ute etter? Personlig fokuserte jeg på å spørre om de kunne beskrive opplevelser, og hvordan disse opplevelser føltes. Jeg fokuserte på å få riktig forståelse av hva de mente, ikke bare anta ting.

Grunnlaget for analysen ble allerede dannet i intervjuguiden. En viktig oppgave var å få innholdet i intervjuet frem på best mulig og saklig måte (Dalland, 2013). Jeg valgte å ha en temabasert intervjuguide der jeg valgte noen tema som skulle inngå i alle intervjuer. Dette gjorde jeg fordi jeg på bakgrunn av tidligere forskning rundt mistrivsel så at enkelte ting gikk igjen. Deretter ble det stilt oppfølgingsspørsmål der noen var forberedte, og andre ikke. Jeg hadde et semistrukturert intervju. Dette så jeg jeg på som en fordel fordi jeg ikke kan vite hvordan elevene erfarer det negative i kroppsøvingsfaget på forhånd. Semistrukturert intervju gir en mulighet til å endre formuleringer og rekkefølge på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Dermed var intervjuguiden en oversikt over enkeltemner, med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Altså åpne spørsmål eleven kunne utdype. Jeg ville stille slike spørsmål for å få frem når eleven er og ikke er komfortabel, og i hva slags situasjoner dette gjelder. Dette ga meg innsikt i hvordan den enkelte erfarer sin situasjon. Hvordan et enkelt intervju utvikler seg avhenger av hva slags informasjon elevene kommer med (Grønmo, 2004).

4.5 Transkribering

«En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (Kvale & Brinkmann, 2009 s.192). Derfor var det viktig at jeg transkriberte på en slik måte at jeg bevarte det meningsfulle i samtalen, altså passet på at det meningsfylte i samtalen ikke forsvinner i overgangen muntlig til skriftlig tekst. Meningen er at transkripsjon skal bli en refleksjon av den meningsfylte opplevelsen til eleven. Jeg transkriberte ved å skrive ordrett det som ble sagt i samtale. For å få best mulig materiale for transkribering, er det viktig med en god lydopptaker (Kvale & Brinkmann, 2009). Underveis i datainnsamlingen ble notater, opptak og utskrift fra intervju transkribert for så analysert. Intervjusamtalen ble strukturert ved å transkribere fra muntlig til skriftlig form. Transkriberingen i seg selv er starten på analysen, den gjør det også lettere å få oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologisk forskning skal dra ut strukturen i erfaringen. Dette ved å transformere en levd erfaring til en tekst som uttrykker det essensielle i hendelsen (Van Manen, 2007). Jeg valgte først å transkribere alt, setning for setning. Jeg tok med pauser, sukk, nøling etc. I tilfelle det kunne være betydningsfullt med tanke på analyseringen, og jeg ville ikke at noe av betydning skulle forsvinne under transkriberingsprosessen. Etter at jeg hadde transkribert, ventet jeg et par dager før jeg hørte og leste gjennom materialet på nytt. Dette for å sjekke at jeg hadde fått med meg all materialet.

4.6 Analyse

Det overordnede formålet ved datainnsamlingen er å identifisere og registrere det relevante innholdet i teksten (Grønmo, 2004). Temasentrert analyse varierer fra andre analyser ved at den søker temaer og ikke mønster (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte temaanalyse fordi jeg anså det som en god analyseringsmetode for å besvare problemstillingen. Fordi at vi ved temaanalyse studerer all informasjon med temaene fra alle informantene (Thagaard, 2013). Vi bruker metoden for å identifisere, analysere og finne temaer og videre beskrive datamaterialet ut i fra temaene i detalj (Braun & Clarke, 2006). Det skal sies at temasentrert analyse kritiseres for dens svakhet ved at temaene kan gå på bekostning av helheten (Thagaard, 2013). Dette hadde jeg i bakhodet når jeg analyserte, og strebet for å få de temaene som best dekker helheten samt er gunstig for problemstillingen. Jeg ser relevansen med temasentrert analyse ved at den skal analysere temaene grundig, og videre sammenligne dataene med et fenomen, i mitt tilfelle «kroppsøvingsangst» (Thagaard, 2013).

Gjennom hele analysen tok jeg utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv for å søke en dypere forståelse av elevenes hverdagsliv, og hvordan han/hun oppfatter og erfarer kroppsøvningsfaget. Fenomenologiske studier ser på opplevelsene og handlinger til informant(e) og analyserer med utgangspunkt i hvordan informanten selv oppfatter virkeligheten (Grønmo, 2004). Fenomenologien er opptatt av informantens opplevelse/livsverden som grunnlag for analysen. Derfor legger slike analyser vekt på å forstå handlingen ut i fra informantens perspektiv, noe som er fokuset i min studie.

Jeg gikk inn med en grunnforståelse at: «Phenomenological researchers generally agree that our central concern is to return to embodied, experiential meanings» (Finlay, 2009, s.6). Videre passet jeg på å ikke gjøre samme feil som enkelte gjør i temaanalyse. Som å ikke analysere dataene, basere temaene på intervjuguiden, eller at det er for stor overlapp mellom temaene (Braun & Clarke, 2006). Jeg strebet også etter å få en rød tråd, for å få hovedtemaene best mulig sammen med den overordnede historien. Temaanalyse er en fleksibel fremgangsmetode, den må ikke være basert på teori, men kan finne temaene underveis. Et tema skal belyse det viktige i datamaterialet, for å besvare forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006). Når en leter frem disse temaene kan en ende opp med både hoved og undertemaer (Braun & Clarke, 2006).

Van Manen (2007) trekker frem at temaanalyse kan forstås som en entydig og ganske ensidig mekanikk av en frekvens eller koder av valgte ord. En slik måte å tolke meningen med en nøyaktig prosess skal ikke forstås som en «regel» eller avgrensning. Men mer en fri handling av å se betydningen av noe (Van Manen, 2007). Videre legger Van Manen (2007) til at det blir en forenkling å se temaer som enkle formuleringer eller koding. Jeg vil si meg enig med Van Manen (2007) her. Jeg forstår fenomenologisk temaanalyse på samme måte som han. Ved at fordi vi prøver å beskrive den levde erfaring, kan det ikke bli «fanget» av begreper på samme måte (Van Manen, 2007). Jeg fulgte allikevel Braun og Clarke (2006) sin tabell: «*Phases of thematic analyse*» på side 87. Fordi at det er min første fenomenologiske tema analyse. Jeg mangler Van Manen (2007) sin kompetanse, og trengte derfor noe fast å forholde meg til. Jeg vil videre forklare de seks trinnene til Braun og Clarke (2006) og hvordan jeg utførte disse.

Steg 1 – Bli kjent med datamaterialet, transkribere dataene og lese over dataene.

Etter transkriberingen hadde jeg allerede gjort meg noen tanker. Jeg skrev flest mulig ned i tilfelle jeg fikk bruk for de senere. Jeg leste over all datamaterialet, dette for å bli fortrolig og få et større overblikk, som gjør at det er lettere å identifisere temaer (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013; Braun & Clarke, 2006).

Steg 2 – Kode dataene.

Kodingen i seg selv er mer datadrevet enn teoridrevet (Braun & Clarke, 2006).

«Prosessen med å kode data innebærer at vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten» (Thagaard, 2009, s.158). Med dette menes at jeg går inn i datamaterialet og leter etter «meningsenheter». Når elevene pratet om lærer kodet jeg «forhold til læreren». Jeg kunne også putte inn negativt eller positivt hvis jeg så for meg at jeg trengte å finne dette fort igjen når jeg skulle skrive. Jeg kunne og finne på å merke ting med farge hvis jeg synes det var viktig, samt putte småkommentarer under. Andre gang jeg kodet leste jeg igjennom materialet på nytt og prøvde å beskrive alt med et eller to ord (begreper) som jeg senere kunne bruke som temaer, eller at begrepene kan slås sammen og danne temaer. Her kunne «forhold til læreren» bli til «lærer-elev-relasjon». Jeg ville også tolke litt videre hva det kunne være, så i dette eksempelet ble det i tillegg til lærer-elev-relasjon også tolket som en sosial relasjon.

Steg 3 – Få datamaterialet inn i temaer.

Videre setter jeg kodene inn i mulige temaer. Her er det rom for hoved- og undertemaer (Braun & Clarke, 2006). Jeg prøvde å beskrive meningsinnholdet med et eller to ord, som: kroppsfokus, glede, ubehag etc. Her valgte jeg å skrive ut alt, og stole på at begrepene jeg tidligere hadde valgt kom til å belyse temaer ved at jeg satt de sammen. Jeg skrev ut det analyserte materialet, og valgte å fargekode det. Både på papir og inn på PC- i flere omganger, til jeg ble fornøyd med de samlede begrepene/kodingene.

Steg 4 – Oversikt over temaene.

Her skulle jeg få en god oversikt over temaene, hvordan de passer sammen og hvordan de passer med den overordnede historien (Braun & Clarke, 2006). Her er det viktig å ha en overordnet historie som bandt sammen temaene. På dette tidspunktet var jeg veldig usikker, men jeg fortsatte som jeg hadde tenkt. Jeg puttet personene sammen. Jeg ante ikke hvor mange farginger jeg kom til å få, og det var så varierende fra en analyse til en

annen, jeg hadde og valgt å putte noe under «uspesifikt», som også var varierende fra person til person, men jeg satt dem nå sammen. Det følte som det plutselig gikk opp et lys for meg. På den ene siden var det hovedkategorier med hva som kan påvirke om en trives eller ikke trives i kroppsøvningsfaget. Tre av kategoriene var sosiale relasjoner, aktivitetsforhold og selvfølelse. På den andre siden var resten beskrivende følelser eller snakk om mestring som kunne beskrives innenfor innunder disse kategoriene. Ting jeg hadde satt i «uspesifikt», kunne jeg se på som følelser eller mestringsforhold som jeg kunne putte inn i hovedkategoriene. Nesten alt materialet gikk inn, resten skrev jeg under, og utdypet hva som kunne kommenteres.

Steg 5 – Være trygg på temaene.

Her skal man være trygg på de valgte temaene, og tenke på risikoen ved analysering. Videre gjennomføre en grundig analyse av alle temaene, og se hvordan den passer med den overordnede historien (Braun & Clarke, 2006). Dette var en krevende prosess der jeg satt elevenes fortellinger under kategoriene, og forklarte hvordan jeg forsto de ut i fra datamaterialet, mens jeg hele tiden var bevist på anonymiseringen.

Steg 6 – Utarbeidet analyse.

Dette er den siste utarbeidede analysen. Her går man inn og bearbeider alt sammen. Dette for å få en komplett historie av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Her gikk jeg inn og drøftet datamaterialet i forhold til de fire eksistensialiteter. Med hensyn til den overordnede historien tok jeg videre å tolket misnøye og «kroppsøvningsangst» med annen litteratur, for så å besvare problemstillingen.

Gjennom hele analysen var jeg oppmerksom på å ikke gjøre typiske feil Braun & Clarke (2006) påpekte, som å la være å analysere dataene, at temaene er basert på intervjuguiden eller at analysen er for svak. Med dette menes at det blir for stor overlapp mellom hvert tema, eller at temaene ikke er konsekvente. Også mangel på eksempel kan føre til dårlig analyse (Braun & Clarke, 2006). Studiens tema er ikke hentet fra intervjuguiden, men funnet gjennom analyseringen. Temaene flyter mer inn i hverandre, de påvirker hverandre og de går i tråd med den helhetlige historie.

4.7 Pålitelighet

Pålitelighet omhandler all forskningsmetode skal kunne evalueres. I samfunnsvitenskapen handler det om en metode er hensiktsmessig for å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Tjora (2012) påpeker at engasjementet til forskeren kan betraktes som støy, men man har innsett at en fullstendig nøytralisering ikke eksisterer og det er derfor viktig å klargjøre sin egen posisjon. Jeg har innledningsvis klargjort min interesse for prosjektet. Dette er det som har vært med å påvirke min «posisjon» i prosjektet, og det er teorien som har formet studien i stor grad. Gjennom undersøkelsen tenkte jeg på å ivareta påliteligheten. Dette ved at jeg hadde en grundig forberedelse med teorien. Jeg gikk inn for å være nøye med utarbeidelse av informasjonsskriv og intervjuguide. Under intervjuet prøvde jeg å legge forholdene best mulig til rette slik at eleven skulle føle seg komfortabel og ivaretatt. Under transkriberingen la jeg vekt på å sitere eleven mest mulig ordrett, for mest mulig kvalitetssikring for at ting ikke skal gå tapt fra det talende til det skrivende. Og analyseringen ble gjennomført grundig og systematisk.

4.8 Gyldighet (validitet)

«Gyldighet knyttes til spørsmålet om det svarene vi finner i forskningen, faktisk er svaret på de spørsmål vi forsøker å stille» (Tjora, 2012, s.206). Eller som Kvale & Brinkmann (2009) forteller: «Validitet i samfunnsvitenskapelig forskning dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (s.250). Altså vil gyldighet (validitet) i hovedsak være hvordan undersøkelsen er utformet. Tjora (2012) påpeker at vi må teste den gjennom dialog med forskersamfunnet. Som vil si at vi i praksis må ha et bevist forhold mellom metode og metodologien, samt tidligere litteratur på området, i tillegg til å sammenligne funnene med andres (Tjora, 2012). Jeg har gjennom hele undersøkelsen etterstrebet å være åpen og redegjøre for hvert steg. Dette fordi at ved redegjørelse for hvert valg vi tar, kan vi styrke gyldigheten til undersøkelsen (Tjora, 2012). Jo bedre forskningen svarer på problemstillingen, jo mer gyldig (valid) er den (Grønmo, 2004). Jeg fokuserte hele veien på at elevene svarer på det jeg var ute etter, ved å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål som gjør at vi holder oss til temaet. Ved å gå kritisk til sitt eget verk, styrker forskeren gyldighet (validitet). Egen tolkning vil også forsterkes hvis en kan vise til at alternative tolkninger er mindre relevant (Thagaard, 2013).

4.9 Generalisering (overførbarhet)

I kvantitativ forskning er det mye lettere å generalisere fordi at en kan bruke statistisk form for generalisering. Det er allikevel et mål implisitt eller eksplisitt å gjøre en eller annen form for generalisering i samfunnsvitenskapelig forskning (Tjora, 2012). Videre påpeker han at mange bruker begrepet overførbarhet, noe han anser som uheldig. Dette fordi at overførbarhet er en innsnevring å at generalisering skal fungere som en kvalitetsindikator (Tjora, 2012). Personlig syns jeg overførbarhet passer mitt prosjekt bedre da studien går dypere i problemområdet om mistrivsel i kroppsøving og jeg var interessert i å belyse et spesifikt fenomen «kroppsøvingsangst». Som jeg ikke vil finne i annen forskning. Samtidig tenker jeg at jeg kan kalle det konseptuell generalisering, der målet (gjennom kvalitativ analyse) er å knytte sammen og belyse et bestemt fenomen, som en kan testes det gjennom teoriutviklingen (Tjora, 2012). Med at jeg har etterstrebet å støtte meg på den metodologiske fremstillingen, samt andre undersøkelser rundt mistrivsel i kroppsøving. Dette er med på å støtte gyldigheten i mitt prosjekt (Tjora, 2012). Samtidig har jeg tatt for meg et «fenomen» som ikke har blitt sett på samme måte, men legger det frem slik at en ser at det kan ha overføring til andre elever som mistrives i kroppsøvingsfaget.

4.10 Etikk

Fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) fikk prosjektet etisk godkjenning i juni 2015 (vedlegg 5). Etikk omhandler hvordan en skal handle riktig og overveie av grunnleggende verdier (Laake, Olsen & Benestand, 2013). Innenfor samfunnsvitenskap stilles det særdeles krav til å vise hensyn med tanke på forskningsetiske spørsmål (Ingierd, 2010). «Ethiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger» (Kvale & Brinkmann, 2009 s.80). De forskningsetiske hensynene jeg må ta omfatter informert samtykke, konfidensialitet og konsekvens av å delta i studien (Thagaard, 2013). Det er altså flere hensyn en må ta underveis i studien med tanke på etiske overveielser og valg.

For det første kan en aldri vite hvordan andre opplever ting. Det er bare et menneske som vet hvordan han/hun føler seg i en situasjon/handling. Dette mennesket er seg selv, noe som gjør det svært utfordrende å forske på mennesker. Det vil derfor i min situasjon være viktig å få de til å utrykke seg på en måte slik at jeg kan sette meg inn i deres

opplevelse. Det var viktig at jeg gikk inn med en forforståelse av at det var et sensitivt tema for eleven. Derfor unngikk jeg å stille unødvendige spørsmål, og heller ikke gå utover temaet.

«Kroppsovningsangst» er et sensitivt tema fordi elevene prater om negative erfaringer, og det er viktig å tenke over eksponeringsfaktorer. Elevene ble informert om prosjektet før de valgte å delta. Elevene fikk vite hva opplysningene skulle brukes til, og at ingen personopplysninger vil bli offentliggjort. Slik at de fikk reflektere over om de ønsket å delta og igjen reflektere rundt egen tilstand med tanke på intervjuet. Jeg tok også konfidensialiteten svært alvorlig, altså var jeg nøye med at private data ikke kunne gjenkjennes (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er det som ligger til grunn for at jeg ikke har tatt med blant annet alder, studieretning, klassetrinn hos den enkelte etc. Jeg tok for meg elever som mistrives så mye i undervisningen at de ikke ønsker å delta. Denne studien kan fort medføre til en bevisstgjørelse av et problem og ytterlig bidra til en større belastning (Thagaard, 2013).

Jeg vil under ingen omstendigheter ha manipulert data, drevet med plagiat eller forfalskning, publisering av falskt forfatterskap eller unngått å presentere forskning som problematiserer ens egen studie (Laake, Olsen & Benestand, 2013).

Siden den gruppen jeg ønsket kontakt med, selv er bevisst på deres mistrivsel i faget, var jeg avhengig av at deltagerne ville oppsøke meg, eller at lærere kunne oppfordre dem til å delta. Ut ifra informasjonen jeg ga, kunne deltagerne ta en selvstendig beslutning om de ønsket å delta i prosjektet eller ikke. Det er dermed ingen form for kollektivt press, eller utnyttelse av bekjente, men elever som selv er interessert i å dele sine meninger/synspunkter. Svakheten her er at jeg ente opp med å få elever gjennom lærerne, og kan derfor ikke fastslå at elevene ikke følte seg presset, men jeg var veldig tydelig på at eleven kunne trekke seg til enhver tid. Intervjuene ble gjennomført på deres skole, altså i kjente omgivelser slik at de kunne føle seg trygge. Alle informanter har rett til enhver tid rett til å trekke seg fra forskningsprosjektet uten å måtte begrunne hvorfor (Halvorsen, 2008). Noe jeg opplyste elevene om i forkant av hvert intervju. Altså at de hadde rett til å trekke seg, ikke svare på spørsmål og informerte om taushetsplikt, for så hente inn underskrift på samtykkeerklæringen. Jeg fikk de til å lese

grundig igjennom samtykke erklæringen som (enda) en gang gjorde det klart og tydelig for elevene.

5. Presentasjon av datamaterialet

I dette kapitlet vil jeg presentere elevene. Jeg ønsker å belyse den enkeltes oppfatninger, erfaringer og meninger om mistrivsel i kroppsøvingsfaget gjennom de temaene jeg har utarbeidet i temaanalysen. Elevgruppen besto av ni stykker, fire gutter og fem jenter. Alle var elever på videregående skoler i Oslo, den ene hadde akkurat startet å studere. Elevene er hentet fra fire forskjellige skoler, fra forskjellige områder i Oslo. Jeg har valgt å ta med sitater fra intervjuene som jeg anser som hensiktsmessige for å få innsikt og bedre forståelse av resultatene, samt gi svar på problemstilling. Analyseringen kom frem til hovedtemaene «sosiale relasjoner», «aktivitetsforhold» og «selvfølelse», i tillegg til undertemaer «sosiale relasjoner med lærer-elev-forhold» og «elev-elev-forhold». «Aktivitetsforhold» med «ferdigheter i aktiviteter» og «synlige aktiviteter». Selvfølelse valgte jeg også å dele inn i undertemaene «klær» og «garderobe», samt «mestring og følelser», som jeg kommer til å ta utgangspunkt i når jeg presenterer resultatene.

Sammen vil dette belyse problemstillingen: *Hvordan kan elevers erfaringer i kroppsøving forstås som «kroppsøvingssangst»?*

Jeg vil først fortelle litt generelt om de forskjellige individene som er med i studien, men jeg velger å ikke knytte det opp mot fiktivnavnene og deres sitater i teksten. Dette for å ivareta anonymiteten til elevene. Derfor blir heller ikke alder oppgitt. Senere kommer jeg til å skrive litt om hver person, for videre å ta for meg temaene og drøfte i forhold til disse. Først vil jeg gjøre oppmerksom på at navnene i teksten ikke er deres virkelige navn, men byttet ut for at ingen skal kjenne dem igjen. Jeg kommer ikke til å uttale meg hvilken skole de forskjellige elevene kommer fra, og hvem av elevene som går i samme klasse. En elev slet med motivasjonen generelt på skolen. Eleven likte absolutt ikke kroppsøving, men trivdes også lite i andre fag og på skolen. Noen elever deltok nesten ikke i kroppsøving nå, andre deltok nesten ikke tidligere. Det er bare to elevene som oppgir at de stort sett har deltatt i kroppsøvingstimen både på ungdomsskolen og videregående skole. Utvalget mitt hadde alt fra «ikke bestått» til karakter 5 i faget. En av deltagerne hadde flerkulturell bakgrunn, og en hadde flyttet til Oslo. Alt er sitert på bokmål. Noen oppga til meg at de ikke trente noe særlig, andre uttrykte at de trener regelmessig. Ingen av elevene trener mer enn tre ganger i uken.

Noen av de hadde drevet med litt trening før, andre har aldri drevet med trening på fritiden. Jeg oppfattet utvalget mitt som forskjellige personer med forskjellig karaktertrekk og atferdsmønster. Personlig syns jeg de eldste var mer reflekterte. Jentene var også litt flinkere å uttrykke seg og legge ord på følelsene sine. Jeg oppfattet det også som at jo større fravær elevene hadde jo vanskeligere var det å forklare at de ikke deltok i timen.

5.1 Utvalget om kroppsøving

Nora

Mener at kroppsøving ikke er så veldig viktig. Hun legger til etter å ha tenkt seg om at det er jo viktig for helsa, men det er unødvendig å ha faget på skolen. Nora føler ikke at det er noe man kunne gjort for at hun skulle trivdes bedre i kroppsøvingstimen.

Tina

Syns på en måte at faget er viktig fordi vi trenger fysisk aktivitet. Hun presiserer at det egentlig er et bra opplegg at det er på skolen fordi det ikke er alle som har tid å trene på egenhånd. Men det er virkelig ikke viktig for utdanningen. Tina syns man har for mye «guttessport» i faget. Det ville vært bedre med mer yoga, dans, pilates, treningsstudio, spinning. Hun ønsker rett og slett mer variasjon, ikke bare ballspill.

Ingrid

Forteller at kroppsøving er et viktig fag, men for henne er det mer en karakter som hun bare må få. Ingrid hadde tenkt at kroppsøving hadde vært bedre hvis det hadde vært mer variasjon i timene. Hun syns også lærerne burde la elevene få være med å bestemme mer. Da tror hun mange flere hadde deltatt i faget.

Katrine

Forteller at hun mener at alle skal ha kroppsøving, men det burde vært «bestått» eller «ikke bestått» istedenfor tallkarakter i faget. Hun syns det er feil at faget graderes, og påpeker at det viktige med faget er helseaspektet. Katrine hadde syns kroppsøving hadde vært bedre om det var mer lek i faget.

Mari

Sier at hun skjønner at vi har faget, men det er ikke så viktig for henne. For henne kunne godt kroppsøvingsfaget vært fjernet. Mari hadde likt faget bedre hvis det hadde vært mer lek.

Lukas

Mener at han ikke trenger det noe videre i livet, men det gjelder også en del andre fag. Lukas ønsker mer variasjon i kroppsøvingstimen. Han sier at han ønsker morsomme aktiviteter, ikke bare ballspill. Litt mer variasjon, for eksempel turn. Han sier også at det burde være bedre kriterier for vurdering av innsats.

William

Poenget er at han synes faget er viktig for helsa, men at det ikke er viktig utenom det. Han synes kroppsøvingsfaget hadde vært bedre om læreren hadde spurt mer om hva de har lyst å gjøre. Lærere kunne for eksempel foreslått at elevene kunne bestemme neste time. Han legger til at han skjønner at lærerne har en fast plan, men de kunne allikevel vært litt mer fleksible.

Markus

Mener at man bør fjerne karakteren i faget. Han ønsker mer variasjon for å få bevegelse, og begrunner det med at det er «utrolig sunt». Han mener det er sunt fordi man vil få et avbrekk, uten å bli bedømt for det.

Kristoffer

Syns ikke at det er et nødvendig fag. Kristoffer sier at kroppsøvingsfaget hadde vært bedre med flere garderobes, bedre dusjer og mer lek i faget.

5.2 Resultater

Gjennom analysen har jeg utarbeidet temaene «sosiale relasjoner», «aktivitetsforhold» og «selvfølelse». Som omfatter elevenes erfaringer i kroppsøvingsfaget. Jeg vil nå bruke disse for å presentere datamaterialet.

5.3 Sosiale relasjoner

5.3.1 Lærer-elev forhold

Ingrid begynte å snakke ivrig med en gang hun kom inn i rommet til meg. For henne var kroppsøvingsfaget verst på ungdomskolen, og hun var tydelig på at hun mente kroppsøvingslæreren var årsaken til dette. Selv sier Ingrid:

Ømm ... Han var veldig sånn.. Han likte kun de som var flinke til å løpe, og de som var flinke til fotball, Og jeg var ikke god i noen av delene liksom ... Og (sukk) det var veldig umotiverende, og det var sånn å ha en lærer som var sånn ... og selv om jeg hadde møte med han og sånn ... Ble det liksom ikke bedre ...

Dette var Ingrid sin første kobling til mistriivsel i kroppsøvingsfaget. Ut ifra det hun sier virker det som hun føler at hun aldri helt kunne innfri de forventningene læreren hadde til henne. Hun hadde ikke de ferdighetene hun følte læreren verdsatte, og dermed var det lite hun kunne gjøre med saken. Hun forteller videre at hun var ute av kroppsøving en periode, på grunn av skade. Når hun kunne delta igjen gjorde hun det. Hun opplevde det som urettferdig at hun da fikk nedsatt karakter. Hun hadde fått samme karakter som de andre som satt på sidelinjen som hadde vært sittende der uten grunn, mens hun hadde hatt sykemelding fra legen. Dette opplevdes som så urettferdig for Ingrid at de hadde møte med kroppsøvingslæreren. Da jeg spurte hvordan det hadde gått fortalte Ingrid:

Jeg sto utenfor, det var foreldrene mine som snakket med læreren min. Men han kom på litt dårlige unnskyldninger med at jeg var dårlig i forskjellige ting i gymmen og sånn ... Men vi sendte inn en klage da så jeg fikk bedre karakter.

Ingrid forteller at det hele endte med at de sendte inn klage, og Ingrid fikk den karakteren hun mente hun fortjente. Gjennom intervjuet tok Ingrid opp denne erfaring med ungdomsskolelæreren gjentatte ganger, noe som tydelig har påvirket henne.

En annen elev, Katrine, trekker også frem at hun ikke likte ungdomsskolelæreren. «Jeg kan huske at vi hadde en gymlærer som kanskje ikke var så engasjert. Så det var liksom dette må vi gjennom» (Katrine). I begynnelsen snakker hun om hvor lite engasjert læreren var. Katrine opplevde læreren som umotiverende, og at han var til stede fordi han måtte. Da jeg spurte om hun følte at kroppsøving var tilpasset hennes nivå sa hun:

Ikke på ungdomskolen. Husker vi hadde elevsamtale med lærer, foreldre og meg. Da ble jeg vurdert i gymmen. Da var det akkurat «Katrine gjør det greit i gymmen, hun kan godt begynne å trene litt på egenhånd» og jeg spilte fotball! Og det var sånn.. åkei, shit ... (Katrine).

Kommentaren der læreren forteller at hun kan begynne å trene på egenhånd kan oppfattes uheldig. Både fordi den uttrykker at hun ikke presterer bra nok, og den viser at læreren vet lite om hva Katrine gjør på fritiden. I tillegg kan en stille spørsmålet om det skal være relevant for kroppsøvingfaget om en er aktiv på fritiden eller ikke? For Katrine resulterer det i en demotiverende følelse, der hun blir sittende igjen med tanken om at det ikke er bra nok. Men det er heller ikke noe hun kan gjøre for å gjøre det bedre. Katrine fortalte meg at det var under denne elevsamtalen hun skjønnte hvor prestasjonsbasert klassemiljøet var. Katrine spilte fotball aktivt på fritiden, og det opplevdes som håpløst for henne å gjøre det noe bedre. Katrine ble sittende igjen med følelsen at det var uoppnåelig å få bedre karakter i kroppsøvingfaget. Når jeg spør litt generelt om kroppsøvingslæreren svarte Katrine:

Det blir litt aggressivt forhold til de som forteller deg mange ting som du ikke har lyst å gjøre og som så skal vurdere deg på det. Det å føle seg litt utrygg i en gymtime eller et gym-fag da. Også måtte forholde seg til en lærer som pusher mye igjennom, og kanskje ikke legger opp bra nok til at man får utfolde seg. Selv om gymlæreren er en bra type så har man ikke et så godt forhold til han, når man har negative opplevelser med gym.

Her ser vi at Katrine selv reflekterer over det faktum at hun ikke trives i kroppsøving kan medvirke på hva hun tenker om læreren. Hun føler på at timen ikke blir lagt opp bra nok for henne, og det å bli pushet ikke er riktig tilnæringsmetode (for Katrine) da hun allerede er utrygg i faget.

Tina har ikke et like sterkt minne som Ingrid og Katrine om ungdomsskolelæreren. Hun likte han ikke, men hun husker ikke helt hvordan han var. Tina hadde mer å si om sin nåværende lærer som hun ikke synes vektlegger innsats, mangler kontroll over klassen og er dårlig å forklare reglene. Litt ut i samtalen sier hun:

Jeg føler jeg blir dømt på veldig mye av det jeg gjør i gym. Det er det som er en stor del av problemet, fordi jeg føler at jeg står der og spiller fotball så sier han at jeg ikke var god, og da kan jeg ikke få en god karakter selv om jeg løper og gir alt jeg har (Tina).

Hun presiserer at hun sitter igjen med følelsen av at hun gjør alt hun kan. Men det er ingenting som kan hjelpe for at læreren skal gi henne bedre karakter. Tina har ikke hatt en spesifikk samtale som Ingrid og Katrine, men hun sitter allikevel igjen med følelsen av at det hun gjør ikke er bra nok.

5.3.2 Elev-elev relasjon

Mari forteller at det er grupperinger i klassen, men hun syns klassemiljøet er helt greit.

Mari forteller at hun ikke snakker med alle, men hun har sine venner. Når jeg spør henne hva hun tror andre tenker om henne får jeg til svar.

Ehhh ... Jeg tror noen kan oppfatte meg som lat. Ehh.. spesielt de jeg ikke snakker med. Fordi de vet ikke hvorfor jeg sliter i gymmen eller ikke gjør noe eller noe sånt. Så det kan hende de oppfatter meg som lat (Mari).

Når jeg spør henne hva hun tenker om dette sier hun «Ehh ... Jeg vet jo at jeg kan være lat noen ganger, men nå har det blitt sånn at gymtimene er sånn at jeg bare ikke vil delta» (Mari). Hun legger til at hun trener på fritiden. På et annet tidspunkt i samtalen kommer hun med «Også jobba klassen vår skikkelig godt sammen og jeg kunne liksom være meg selv. Men her er klassen delt opp og sånn. Da blir det litt verre» (Mari). Jeg tolker dette som at hun ønsker et bedre klassemiljø. Mari har sine venner, men det er andre hun egentlig ikke kjenner. Mari trekker frem at hun følte seg mer komfortabel med klassen på ungdomskolen. Jeg spør om hun sammenligner seg med andre. Mari svarer først nei, og legger til at hun gjorde det i større grad tidligere, så jeg spør hva som er forskjellen. «Ehh ... Tror det hadde noe med at jeg var sånn ... jeg slet med meg selv. Også gjør jeg ikke det så mye nå lengre. Så da stopper man opp å sammenligne seg så mye. Men det skjer jo selvfølgelig». Videre sier Mari: «Men det er ofte hvis vi bare gjør en øvelse som jeg ikke vil eller noe sånn. Ehhh.. som kan skje ofte. Så blir et bare sånn ubehagelig å liksom ikke gjøre det og sånn». Jeg forstår Mari slik at hun egentlig sammenligner seg med andre, men hun følte mye sterkere på det tidligere.

Jeg har aldri liksom tenkt på det, men liksom kanskje, eller, det kommer jo an på person til person liksom, for eksempel jeg liker ikke å ha fremføring i klassen og sånn, men så er det kanskje noen som ikke bryr seg om de andre og bare gjør det. Og liksom, det er ikke det at jeg tenker at de andre kommer til å si noe og alt det der liksom, det er flere i klassen som ikke er så flinke, men de prøver liksom. Hvis jeg vil så kan jeg prøve, men jeg tenker nei jeg vil ikke (Nora).

Nora påpeker at det er individuelle forskjeller om man klarer en øvelse. Videre forteller Nora:

Det er ikke noe med at jeg kan føle meg ukomfortabel og sånt foran dem. Eller, det er noe sånn ukomfortabel greier er noe jeg selv alltid har følt, jeg bare klarer ikke å gymme ordentlig foran dem eller gutter, men når det gjelder klassen og sånn så har jeg ikke noe imot dem.

Her trekker Nora frem at de andre heller ikke klarer alt. Nora forteller meg at de andre ikke kommer til å tenke så mye på om hun får til eller ikke, og påpeker at hun ikke tenker så mye på det. Jeg forstår det slik at i teorien så går det greit for Nora å føle seg ukomfortabel foran de andre, og hun føler seg veldig ukomfortabel når hun må gjøre en øvelse hun føler at hun ikke mestrer. Men i praksis klarer hun ikke å «gymme» ordentlig foran dem (som hun selv sier). Nora virker usikker på de i klassen, og henger ikke med de på fritiden, selv om de er greie. Nora liker ikke å sitte foran i klasserommet, og har ingen fremføringer. Hun forteller videre:

I gymtimen så vil jeg kanskje ikke gjøre noe som får meg til å føle meg ukomfortabel. Det får meg til å føle meg som for eksempel forrige uke, da vi spilte et sånt ballspill og jeg kom på en gruppe med bare gutter. Så det var liksom, det gikk egentlig veldig greit da, siden de guttene egentlig er ganske snille i klassen liksom (Nora).

Selv om det gikk greit syns Nora det var ubehagelig å havne på lag med bare gutter. Når jeg spør Nora hva hun tror de andre tenker om henne svarer Nora skarpt: «Jeg har jo ikke gjort de noe». Hun prater mye om at hun har et godt forhold til de andre, og syns de andre jentene er greie. Hun kjenner dem bare ikke så godt. Hun fortalte at hun ikke likte å snakke med de andre i timen og sånn. For meg virket det som at det er for at hun er usikker på seg selv, og egentlig skulle kjent klassen litt bedre. Dette tenker jeg fordi hun sier at hun ikke henger med de andre på fritiden, i tillegg til at hun forteller at hun ikke liker å sitte å snakke i forelesningsrommet. I løpet av samtalen kommer Nora også med:

Ehh ... Nei fordi det de tenker har ikke noe å si liksom. Jeg trenger ikke tenke på hva de andre har å si om meg liksom, men fortsatt får man en tanke på hva de andre kommer til å si om jeg gjør noe feil og alt det der da (Nora).

Jeg oppfatter det som at Nora har en liten konflikt med seg selv. Jeg tolker det som at hun er litt usikker. Hvor mye har egentlig det de andre sier og tenker å si for henne. I tillegg kommer det frem i intervjuet at hun ser på seg selv som lat, og begrunner det med at hun har dårlige rutiner. Ingrid derimot, er sikker på at hun sammenligner seg med klassen, men hun sammenligner seg med de flinke. Jeg spør Ingrid hva hun tror de andre elevene tenker om henne. «Jeg vet ikke, tror egentlig ikke de tenker så mye på det kanskje. Jeg føler det er mer sånn i hodet mitt». Så jeg måtte spørre hva mener du egentlig med at det er mer i hodet ditt?

Jeg tenker liksom at jeg ser meg selv gjøre ting, så føler jeg liksom at det kanskje det er dårligere. Men som oftest ser jo alle egentlig bare på seg selv. Så det er vel mer inni hodet mitt der jeg tenker at jeg er dårlig. Så det er jo ikke sikkert at det er mer det nivået jeg tenker at jeg er dårlig. Men alle andre tenker, har sikkert sine egne tanker om seg selv inni hodet sitt (Ingrid).

Videre forteller Ingrid at hun kanskje er litt selvkritisk, men hun henger for eksempel litt etter når det er ballspill:

Jeg er liksom litt sånn, hvis vi spiller fotball eller et eller annet sånt ballspill, så er jeg liksom ikke oppe sammen med de andre og prøver å beskytte ballen. Tenker bare at hvis jeg holder meg bak her, gidder de ikke skyte til meg og da går det fint. Da ødelegger jeg ikke liksom (Ingrid).

Hun legger til at hun vet at de andre på laget ikke kommer til å bli sure. De kommer egentlig bare til å prøve å få tak i ballen igjen. Ingrid synes også det er ubehagelig å løpe i grupper. Hun liker ikke å løpe generelt, hun mener at hun ikke har kondis. «Ja. ehh. Når vi har orientering, eller vi må ikke, men det er liksom greit å ha orientering i grupper. Og da er egentlig jeg den som henger bak, åhhh ... og jeg føler liksom at jeg svekker gruppa». Her igjen ser vi at Ingrid er redd for å ødelegge for de andre, og redd for å svekke gruppa. Ingrid legger også til at disse tingene gjør at hun føler seg dårlig i kroppsøving. Senere i samtalen sier hun: «Det er kanskje bare det at jeg ikke liker at, liksom, andre elever skal stå og se på hva jeg gjør. Da blir jeg veldig ukomfortabel» (Ingrid).

Tina mener også at hun sammenligner seg med andre, men som Mari gjorde hun det i større grad på ungdomskolen. Tina synes hun var enda dårligere i aktiviteter. Hun beskriver seg selv som en sjenert person. Det hun synes var det verste var at de andre

elevene så hva hun gjorde. Som hun selv beskrev det «*Jeg følte meg rett og slett dum*». Tina forteller meg at hun trivdes veldig dårlig i den klassen de hadde da. Men fortsatt syns hun det er ubehagelig. «*Alle andre ser jo på meg. De ser jo at jeg gjør det dårlig og det føler jeg er veldig ekkelt*». Jeg spør Tina hva hun tror de andre tenker om henne.

Jeg har jo alltid følt at andre ser på meg og syns jeg er stygg og syns jeg gjør noe rart, og syns jeg gjør noe dumt. Men jeg har blitt litt bedre på det nå. Jeg er ikke så veldig sånn som tenker så veldig på hva akkurat den personen syns liksom. Men jeg tenker mer på hva jeg selv syns (Tina).

Hun forteller selv at hun har mer selvtillit nå enn det hun hadde tidligere. Når jeg spør henne om klassen forteller Tina:

Det er mye krangling. Mye diskusjon og «du jukser blablabla ... nei det var vår ball». Vi har en veldig rar klasse. Vi har egentlig ganske godt samhold i klassen, men samtidig så er alle ganske sånn kverulerende. De hisser seg veldig fort opp for ting. Også har vi folk i klassen som kanskje ikke helt klarer å roe seg ned igjen. Også er det folk som liker å terge.

Det at folk blir hissige på denne måten oppfatter jeg litt som at det er en del i klassen med litt høyt konkurranseinstinkt, noe Tina bekrefter når jeg spør. Mange elever med høyt konkurranseinstinkt vil nok legge et stort press på de andre elevene, og dermed danne et mer prestasjonsbasert miljø. Dermed er det kanskje ikke så rart at det ellers fine klassemiljøet får litt turbulente forhold i kroppsøving. Katrine derimot, prater om at samholdet på ungdomskolen ble litt for mye, det å heie på hverandre og «dra» hverandre i mål. Videre forteller hun at når man ikke føler seg så motivert for kroppsøving, og ikke føler man holder de fysiske kravene er det ikke nødvendigvis like gøy. Katrine beskriver det som:

Vi hadde ganske mange spreke både jenter og gutter i klassen. Og det var litt sånn følelse av kanskje litt mye fellesskap, at man falt litt utenfor der. For det var mange spreke. Også skal vi rundt Sognsvann med resten av klassen og du ikke kan løpe en runde, det er jævlig. Øm. Kommer du i mål og alle står og klapper, og du kommer så godt i kontakt med at du er så tung og treig, det er ikke noe ja ... slike målbare ting alle skal igjennom da. å ja vi fikk litt den følelsen av at du havnet i left over gruppa da.

Katrine meddeler også:

Det ble et fag som de som var gira begynte å pushe og hoie på de som ikke var så gira. Ikke bare meg, men sånn generelt, flere venninner snakker om det. En

ting er liksom en naturfagoppgave man kan hjelpe hverandre på en måte, men gym er man så eksponert og sårbar, og du får kanskje ikke til så mye mer fysisk.

Vi ser ovenfor hvordan hun tydelig forklarer forskjellen på det å få hjelp i kroppsøving og andre fag. Der du nærmere forsterker og understreker «*du kom sist i mål*». Selv om tankegangen som lå til grunn var godt ment. Som Katrine beskriver selv. Det faktumet at de hadde et klasseforhold som var så opptatt av å heie hverandre frem. De dyrket prestasjon og hun meddeler at det var et prestasjonsbassert miljø. Et miljø med mange spreke gutter og jenter, og når hun sammenlignet seg med dem nådde hun ikke opp der hun ville være. Det at de skulle gjøre ting sammen, som å jogge rundt Sognsvann som et «lag». Gjorde Katrine bare mer oppmerksom på at hun ikke var like sprek som resten og havnet i «left over» gruppa.

Kristoffer forteller at han, i ikke-bevisst tilstand sammenligner seg med andre. Kristoffer syns det er vanskelig å legge ord på hva som gjør at han ikke liker kroppsøving, men svarer blant annet «*Ja men det ehh ... jeg vet ikke helt.. Jeg vet ikke om jeg liker å trene foran andre.. ømm ja*». Det er flere ting som kommer opp i løpet av samtalen, men det som ofte kommer igjen er de andre. For eksempel at det er fint å trene på treningsstudio fordi han ikke kjenner folk etc. Kristoffer mener at kroppsøving er unødvendig, alle trener jo uansett på fritiden, siden det er et slikt kroppspress, som han selv påpeker.

Neeei ... Det er jo nei. Jeg (stille). Nei, det er jo ikke det at jeg ikke liker å trene. for jeg trener jo på fritiden. Ømmm ... Men kanskje det bare er at jeg kan trene med folk jeg ikke kjenner. Eller jeg kjenner de da men liksom (stille). Det er vel egentlig det at jeg kjenner de som gjør at jeg ikke liker å trene med de (Kristoffer).

Her ser vi at Kristoffer er ubekvem med å trene med de andre i klassen, dette inntrykket får jeg av Markus også. Både Markus og Kristoffer syns kroppsøving på ungdomskolen var mye bedre enn videregående. De beskriver flere ting som forskjellige fra ungdomsskole til videregående skole. Men en av de tingene som kommer tydelig frem er at de ikke har det trygge klassemiljøet nå. Markus har virkelig kjent på hvor ubehagelig klassemiljøet kan være. «*Det skjedde førsteåret. De trua meg med at du får ikke være med i gymtimen hvis du ikke vinner når du spiller på samme fotballag som meg*» (Markus). Både Markus og Kristoffer syns kroppsøving skulle vært fjernet etter

ungdomskolen.

5.4 Aktivitetsforhold

Elevene utrykte at de ikke likte aktiviteter som mange drev med på fritiden, og de syns heller ikke det var noe gøy å gjøre aktiviteter der de ble veldig synlige.

5.4.1 Ferdigheter i aktiviteter

Det andre temaet som ofte kom igjen hos elevene var aktivitet, og organisering av den. Her anser jeg det som viktig å legge frem Markus sitt største fokus under hele intervjuet, som er forskjellen på de som holder på med aktivitet på fritiden og de som ikke gjør det. Jeg spør Markus hvorfor han mener at kroppsøving skal vekke etter ungdomskolen.

Hovedsakelig fordi folk har jo det der at de har en sport på skolen. Det er jo derfor man har gym på skolen, så man finner en hobby man kan like, det er i hvert fall slik jeg tenker det. Også begynner de på fotball eller hva man gjør i gymmen. Også blir man flinke til det, også gjør man det kjempebra i gymmen. Ehh ... så for mange så er det en hobby som de får lov til å drive med i skoletiden (Markus).

Han prater mye om at det er forskjell på de som driver med ballspill og de andre. Det er det første han nevner når jeg spør om han har noen historier eller opplevelse han kan fortelle om der han ikke har trivdes i kroppsøving.

Fotball! Jeg har ikke noe kunnskap om fotball i det hele tatt, også må jeg alltid spille med folk som virkelig kan fotball, også blir jeg alltid dyttet bort. Ja, blir på en måte en ensidig sport der de som kan fotball som regel spiller med hverandre og så dytter de bort alle andre (Markus).

Han mener at aktiviteten gjør at konkurranseinstinktet trer frem hos fotballspillerne. De blir så opptatt av spillet at de glemmer å inkludere resten av elevene. Markus liker ballspill i gymmen, hvis det er ballspill folk ikke driver med på fritiden. Fordi, som han selv sier, da står man mer likt.

Vi har hatt volleyball en gang. Det var jo veldig morsomt, jeg fikk jo også spille med dem jeg likte så ... også var det ingen som var brydde seg om de var gode eller ikke. Det var liksom, det var om å prøve å få ballen frem og tilbake også se hvor lenge vi kunne gjøre det uten å se hvem som er best.

Ut fra denne sitatet ser det også ut som det har noe for Markus å si hvem han spiller med. Når jeg spør Markus om kroppsøving var tilpasset hans nivå, svarte han:

Hvis du tar basket da, hvor ingen hadde noen generell kunnskap så gjorde jeg det veldig fint siden ... basket kan jo være veldig morsomt hvis det er samme nivå, men med en gang du møter noen som er ti ganger bedre enn deg så ... er det litt ... det blir ikke det gym skal gå ut på.

Igien trekker Markus frem at det er avhengig av om det er aktivitet folk driver med eller ikke. Så jeg måtte spørre hvordan det ville vært hvis det ikke var en sport alle hadde drevet med.

Ja, det gjør jo sånn at alle er på lik stilling, også sånn at det blir mye lettere, også få det til da så det er ingen som er bedre enn meg. Jeg prøver mitt beste uten at du blir sett ned på selv om du ikke klarer det (Markus).

Det kommer tydelig frem at Markus liker aktiviteter der han kan hevde seg med like gode ferdigheter som sine klassekamerater. Markus sier «*jeg kan jo klare å presse meg hvis det er noe jeg liker*». Han har et åpenlyst høyt konkurranseinstinkt, det er noe som tydelig går igjen gjennom hele intervjuet. Selv sier han «*Jeg blir forbanna.. Jeg bare viser det ikke*», når han må gjøre en øvelse eller aktivitet han ikke føler at han mestrer. Han tar avstand fra de idrettene han «*ikke kan*» og setter ikke forventning til seg selv. Som han selv sier «*Men for meg å prøve å få en god karakter i basket, fotball, spiller ikke noen rolle egentlig*». Nå er Markus med i kroppsøvingstimen, men det har ikke alltid vært slik. «*Skulka hver gymtime i et år ... Sa jeg hadde skade. En kneskade, sa jeg hadde kronisk knebetennelse så jeg gjorde oppgaver også dro jeg hjem*». Nå sier Markus: «*Jeg blir jo med siden jeg har sagt at jeg skal ha null timer fravær. Men jeg bryr meg egentlig ikke da, om jeg får en ny karakter så jeg bare er der så får jeg prøve så godt jeg orker*». Markus har karakteren 5 i kroppsøving, allikevel forteller han meg at han går og gruer seg fra time til time. Jeg tolker det som om at Markus føler et stort press for å mestre i kroppsøving, og at han kjenner så sterkt på dette presset at han ikke ønsker å delta i kroppsøvingsslaget.

Når det gjelder aktivitetsvalg står trening på vektrommet høyt hos Lukas. Dette fordi at han liker å kunne kjøre sitt eget løp. Når jeg spør han om han har noen historier eller spesifikke hendelser der han ikke har trivdes i kroppsøving får jeg til svar:

Ehh ... det er ikke så mange spesifikke personlige hendelser da men Ehh ... det er jo for eksempel jeg ser ofte at ehh ... at ehh ... Det er kan være vanskelig fordi ikke alle har de samme fysiske ferdighetene da. Til å gjøre ting i kroppsøving. Sånn, har ikke så veldig mange eksempler sånn personlig da. Men jeg ser det ofte ehh ... og det har skjedd meg også (Lukas).

Jeg forstår dette som at Lukas syns med det samme at det er vanskelig å komme på spesifikke hendelser. Men han påpeker at det er forskjell på folk sine fysiske ferdigheter, og legger til at han ser at folk ikke alltid strekker til, og det gjelder også han selv. Han syns åpenbart at det er lettere å prate om alle andre. Dette er ikke noe unikt med Lukas, men noe som kom frem hos de fleste av elevene. Når det kom noe de syns var ubehagelig å fortelle gjemte de seg bak «de andre elevene». Jeg måtte spørre når det har skjedd han. «(lang stillhet) ja, for eksempel ehh ... vel, kravet for utholdenhet er veldig høye så jeg for eksempel er oppnår av at ikke alle kravene til faget da». Etter å ha tenkt seg om legger han til «Det er basket og fotball som er der de verste idrettene for meg da» (Lukas).

William påpeker at han syns aktivitet er greit, når han får gjøre de tingene han føler at han mestrer. «Ja liker å være fysisk aktiv på noen måter. Gjerne jogge på tredemølla eller sånne typer ting som på en måte ikke krever så mye av deg da». Når vi snakker om hva William ikke trives med i kroppsøving trekker han frem «styrketrening. For det krever jo litt. Fotball og sånt og (kvelt latter), jeg er ikke så fan av det» (William). Han oppfatter løping som mer fysisk krevende enn styrke, han syns også man blir mer synlig når en tester styrke i faget. Heller ikke William er noe glad i fotball. Her kan en se at de samme tingene går igjen. William liker de tingene han føler han mestrer, men er ikke så glad i aktivitet som mange driver med på fritiden. Jeg spør William om hva han tror klassen tenker om kroppsøving, og han svarer:

Jeg tror det er litt delt. Det er mange som syns det er greit som også driver med ting på fritiden som gjør at de er gode. Også er det en del som på en måte kunne latt være å ha gym som egentlig ikke syns det er så gøy» (William).

Jeg syns dette er en interessant uttalelse, fordi den gir meg et inntrykk av at de allerede aktive får en «fritime», og at de mindre aktive (som trenger bevegelse mest) ønsker at de er et helt annet sted.

5.4.2 Synlige aktiviteter

«Også klarer jeg ikke løpe så lenge av gangen. Og da syns jeg det er veldig uheldig. For da føler jeg at jeg er utrolig dårlig til alt i gym» forteller Ingrid. Løping er en veldig «synlig» aktivitet, der elevene blir veldig eksponert for hverandre. Jeg tenker at det derfor ikke er overaskende at Ingrid ikke syns det er så gøy, også Mari, Kristoffer, Katrine, Tina og Lukas er inne på at de ikke trives med løping i kroppsøving. Mari trekker også andre «synlige» aktiviteter frem. Hun påpeker at hun kunne gjort turn og dans for seg selv, men syns det er ubehagelig å gjøre på skolen. Jeg spør hva som er forskjellen: *«Jeg tror det at hvis jeg hadde gjort det selv på fritiden og sånn, så er det mer frivillig og da er jeg ikke med så mange andre fra skolen og sånne ting»*.

Både Tina og Katrine trekker frem at de måtte lage dans i grupper i klassen, for så å fremføre for resten av klassen. Begge to sitter igjen med dårlige opplevelser. Tina forteller:

Det var ikke noe gøy. Jeg gikk og grua meg til gymtimene. Så var det en periode hvor vi for eksempel hadde dansing. Jeg er egentlig veldig glad i å danse, men så skulle vi dele oss opp i grupper og lage en egen dans, også skulle vi fremføre for resten av klassen. Også skulle vi lære den bort. Sånn som sånne ting da alle så på meg var helt forferdelig (Tina).

Her ser vi at Tina gjør en aktivitet som hun trives i, men måten den er satt opp på gjør at det føles forferdelig. Katrine kommer med noe av det samme:

Ømm.. Hvor vi ble tvunget eller egentlig ikke tvunget, men vi fulgte en lærerplan. Hvis vi måtte danse eller gjøre noe gruppegreier som egentlig ikke funket. Det føltes ganske håpløst. Og liksom, det drøyde veldig. Ømm ... Skal man liksom fullføre og gjøre noe, også en del fremførings situasjoner på ungdomskolen. Husker en gang vi måtte lage en dans ømm ... til What is love baby don't hurt me sangen, og vi var en veldig dysfunksjonell gruppe, og Sindre måtte jo bare ha 6 i gym, Tommas nektet å delta. Da ble det dårlig stemning. Ehh ... Slike vurderingssituasjoner der folk skulle se på var ubehagelig ... (Katrine).

Katrine bruker mye tid å snakke om akkurat denne opplevelsen som definerer mye av hennes følelser rundt deltagelse i kroppøvingfaget på ungdomskolen.

Det er danseopplevelsen som står sterkest. Fordi da var jeg så ute av elementet. Det er litt som å stå og synge høyt foran folk. Og du er eksponert, du kan liksom ikke bare kødde det til eller være for useriøs. Det er en skoleoppgave, men du har ikke lyst å gjøre det i det hele tatt. Ømm. For du kan ikke danse og du er redd for at det skal se dumt ut (Katrine).

Ovenfor får egentlig både Tina og Katrine veldig godt frem hvor ubehagelig danseopplevelsen var. Katrine trekker frem at Sindre måtte få 6, karakterpresset var nok med på å gjøre sånn at han presset resten, dette ble kanskje for mye for Tommas. Eller kanskje det var måten dansetimen ble lagt frem på som gjorde at Tommas følte et så sterkt ubehag at han ikke klarte å være med. Det er jo tenkelig, både Tina og Katrine forteller at de syns det var ubehagelig. Elevene blir ekstremt lette å se. I tillegg er det jo alltid noen som vil være først, og selv om elevene mente godt med å heie folk i mål ser vi her hvilken negativ effekt det hadde på Katrine sin selvfølelse.

5.5 Selvfølelse

Den tredje tingen som kom frem gjennom intervjuene var at hvordan elevene så på seg selv påvirket deres deltagelse i kroppøving. Dette kommer til uttrykk gjennom klær, i garderobe og deres tanker om mestring og følelser.

5.5.1 Klær og garderobe

Jeg spør Ingrid om det er viktig hva slags klær hun har på seg. «Nei ... jeg vet ikke ... Jeg liker jo helst å ha litt lange t-Shorter eller jakker, for jeg liker ikke å gå rundt på skolen i løpetights da». Jeg spør også Tina om dette:

Jeg har jo fortsatt dårlig selvtilit. Jeg er jo ikke fornøyd med måten jeg ser ut på så om jeg går med litt stramme klær også alle ser magen min syns jeg ikke det er noe gøy. Eller om jeg ser dum ut for eksempel om jeg har på meg knall rosa sokker å ikke ha tenkt på det på forhånd (Tina).

Jeg forstår begge som at de tenker litt på hva de har på seg, dette gjelder også Mari som liker å gå med store klær. Jeg spør Mari hvordan det er å skifte med andre. «Ehh ... Hvis det er noen jeg er komfortabel med eller som jeg kjenner godt eller noe sånn så går det

greit. Men da skifter jeg jo også ganske fort, og dusjer så fort jeg kan». Mari har allerede fortalt meg at ingen dusjer, det samme sier Nora og Ingrid. Ingrid legger til at de deler seg i garderobene, noen skifter på do, og enkelte går i treningstøy hele dagen.

Ehh ... For meg så har det alltid vært et problem å skulle dusje og sånn etter gym, fordi at jeg ikke vil at alle skal se meg naken for eksempel. Ehh ... Nå så er det såpass få jenter som har gym, og jeg er så å si alltid den eneste som dusjer etter gymmen. Så nå er det egentlig perfekt nå er jeg igjen etter hver gymtime og dusjer aleine i hele garderoben (Tina).

Jeg spør Tina hvordan det var på ungdomskolen da.

Nei ikke noe gøy. For vi hadde noen slemme jenter som vi ikke likte for de var ikke som oss. Men alle var veldig ukomfortable i garderoben, og ville ikke dusje med hverandre.. Så vi slo av lyset i dusjen og gikk inn en og en.

Katrine hadde også litt å meddele om de andre ungdomsskolejentene. «Vi hadde en del veldig slanke dansejenter ømm.. som var veldig opptatt av kropp og utsende og sånn. Ømm ... Tror ikke jeg var mest rammet, men det var noen som gikk og skjulte seg veldig mye da». Katrine snakket mye om disse «jentene som tok så mye plass». Katrine forteller at de «var veldig slanke, men pratet om hvor tjukke de var, da er det på en måte var kanskje ikke å vise så mye hensyn det da. Men det var ikke rett ut mobbing da». Katrine forteller selv at hun var veldig bevisst på kroppsstørrelse i denne perioden.

Jeg var veldig liksom veldig bevisst på kroppsstørrelse og at jeg var tungpustet eller på en måte. Jah, hver gang du ikke får til noe så ser man automatisk på de som får til noe. I høy grad av sammenligning. At man plutselig opplever seg selv som to meter bred, og full av fett holt jeg på å si ... Å plutselig å bli eksponert for så mange på egen alder». Å igjen har du da liksom ikke selvtilitt fra faget så da blir det liksom dobbelt forsterket (Katrine).

Også guttene har et anstrengt forhold i guttegarderoben. William sier at garderobesituasjon er grei, fordi guttene fordeler seg utover i de forskjellige garderobene. Jeg spør om dusjingen, og får også her til svar at folk ikke dusjer. «Det er to stykker som dusjer. Det er meg og en annen, resten gidder ikke, tør ikke eller syns det er ekkelt» forteller Markus. «Når folk går inn i garderoben og tar ehh ... Også de er veldig åpne da, de garderobene ehh ... Der er liksom ikke så mye jah ... Egent sted da» (Kristoffer). Stotrer han frem etter han har brukt mye tid på å og prate om andre ting rundt garderoben. Senere i samtalen når vi snakker om hvordan det kunne vært bedre i

faget, kommer han inn på temaet igjen. «Mhm, ja jeg føler at hvis de hadde hatt kanskje sånn at det var sånn for eksempel dusjene da hvis de var adskilt at det hadde vært enkelt dusjer ikke et stort rom med dusjer». Kristoffer har nå begynt å åpne seg mye mer. Når han trekker garderobesituasjonen frem på nytt, antar jeg det er i en sammenheng med at han er mer avslappet og han har allerede fått frem at han egentlig ikke synes skiftningen i garderoben er noe gøy. Dessuten er dette i sammenheng med hvordan han hadde trivdes bedre i kroppsøvingsfaget, altså valgte han selv å gå tilbake på temaet. Han har en lystig tone, og en hevet men fornøyd stemme, litt sånn «da ville alt vært så mye bedre».

5.5.2 Mestring og følelser

William synes det er rart å måtte gjøre øvelser i kroppsøving som han/hun ikke har lyst til. «Det føles på en måte litt rart. Jeg føler samtidig også at det er en plikt til å gjøre det for det er ikke noen andre muligheter». William trekker frem at han må konkurrere for å være på topp. William uttrykker en god innstilling til faget. Jeg sitter igjen med et inntrykk at han vil vise ovenfor andre at han vil være i gymmen. William har endret innstilling veldig fra ungdomskolen. Selv opplyser at han nesten ikke deltok i kroppsøving på begynnelsen av ungdomskolen, nå sier han at han prøver så godt han kan å delta. Jeg spør han om det er viktig å få til en oppgave eller øvelse svarer han «Ja jeg føler det fordi at jeg mestrer noe og har bestått noe på en måte. Så jeg vil si at det er ganske viktig». Senere ut i intervju spør jeg han hvordan det føles når han ikke får til en øvelse. «Viser det på en måte ikke til andre, men jeg føler det jo innvendig så jeg blir litt sånn oppgitt eller irritert så ...» Jeg forstår det som at William ikke ønsker at de andre skal legge merke til reaksjonen hans. I begynnelsen av intervjuet begynte jeg å tro at William ikke traff utvalget mitt, fordi at han var så positiv. Nå oppfatter jeg det som overkompensering. Der han prøver å motivere seg selv til å delta i timen. Fordi at gjennom samtalen kom det blant annet frem at det var bare et fag han måtte gjennom, han fortalte at det spiller ingen rolle at han ikke liker å være der. Det kommer også frem at han tidligere ikke har fått bestått i faget.

«Gym? Ømmm.. Jeg tenker sånn at eh. Ofte da vil jeg heller prøve å i såfall ikke få det til enn å ikke prøve i det hele tatt». Her ser vi at Lukas er villig til å prøve å presse seg, men legger til at han ikke er veldig komfortabel med å krysse sine egne grenser. Lukas forteller at han blir veldig sliten i gymmen. Jeg spør Lukas hva han tenker om

gym ellers i uka, han sier at han tenker det kommer til å bli slitsomt. Han opplyser også om at han har latt være å delta i kroppsøving på grunn av at han ikke vil bli sliten. Videre forteller han at han blir litt irritert på seg selv å litt på for eksempel fotball. Han forteller at han mister motivasjonen når han ikke får til. Jeg spør han hvordan han reagerer når han kommer opp i situasjoner som han ikke liker i gym. *«Ikke noe sånn veldig sånne reaksjoner egentlig eller ikke sånn at det vises da det er mer sånn at jeg blir irritert. Men ikke sant jeg er egentlig ikke vise det på en særlig måte»*. Lukas forteller meg at han først og fremst blir irritert når han må gjøre aktiviteter, og legger til at det er selve aktiviteten. Begrepet irritert kom ofte opp når de snakket om å ikke få til en øvelse. William, Lukas og Markus brukte ordet irritert flere ganger gjennom samtalen, og alle trekker frem at de ikke viser det ovenfor de andre.

Ømm ... Ikke egentlig sånn direkte sånn ubehagelig egentlig. Mer sånn ... litt sånn ubehagelig for at jeg ikke får det til ... Ømm ... Veldig sånn irritert og sånn egentlig litt ubehagelig men ikke sånn veldig (Ingrid).

Forteller Ingrid når jeg spurte hvordan det føltes å måtte gjøre en øvelse eller oppgave hun ikke hadde lyst til. Også Ingrid sier at hun blir irritert. Hun meddeler også:

Jeg vet ikke det er bare litt sånn. Jeg blir veldig sånn. Prøver litt sånn å distansere meg i det jeg gjør. Å hakke lyst til å gjøre noen ting. Prøver liksom trekke meg å være litt mindre, bli litt borte på en måte.

Jeg synes det er interessant at Ingrid sier hun prøver å distansere seg i det hun gjør. Hun tar på en måte avstand fra å føle på det. Ingrid snakker om den samme mestringsfølelsen som William. Hun ønsker å finne mestringsfølelsen, og den er viktig for henne. Så jeg må spørre henne hva som skjer om hun ikke finner denne følelsen. *«Da blir jeg litt sånn demotivert og føler at jeg ikke klarer noe»*. Jeg spør henne videre om hun er komfortabel med å krysse sine egne grenser. *«Ehh ... Jeg prøver jo, men jeg er ikke veldig komfortabel med å gå utenfor mine egne grenser da. Men det hender at jeg prøver, men det er jo litt sånn ja ...»* (Ingrid). Både Ingrid, Markus, Katrine, Nora, William, Kristoffer Mari og Lukas forteller at de er mer inaktive ved øvelser eller aktiviteter de føler at de ikke får gjennomført. Kristoffer ønsker ikke å prøve å få til en øvelse i kroppsøving *«Det er ikke så viktig»*. Jeg spør hva han synes om å krysse sine egne grenser i kroppsøving.

Krysse grensen. (Sukk).. Ikke så veldig. Jeg klarer ikke i gymtimen liksom. Jeg pleier å trene på ... treningscenter, men da presser jeg meg selv ganske ofte. Men det er enten sammen med en venn eller alene så ... Nei jeg er ikke så veldig.. Klarer ikke å gjøre det foran folk eventuelt (Kristoffer).

Kristoffer forteller meg at han ikke liker volleyball og jeg spør hvorfor. «Øhh ... redd for å få ballen i ansiktet, ikke noe sånn mer enn det». Jeg spør han om det har hent. Han forteller at han har fått basketball og fotball i ansiktet men ikke volleyball. Han meddeler også at han ikke liker å bli veldig sliten. Mari som Kristoffer forteller at det ikke er så viktig å mestre i Kroppsøving, men mener at hun kunne vært på samme nivå som resten. «Assa jeg vil ikke si at jeg ligger over noen liksom. Likevel vet jeg at jeg kan ligge på samme bølgelengde som alle mange det er bare det at jeg må gjøre det (le)». Senere meddeler Mari:

Også er det kanskje sånn at hadde jeg vært mer fornøyd med meg selv hadde jeg vært mindre ukomfortabel i gymtimen. Også klassemiljøet at man føler seg liksom trygg i klassen, og ikke føler at hvis man gjør noe dumt så kommer folk til å le av deg.

Jeg spør Mari hva hun gjør hvis hun får beskjed om å gjøre en aktivitet eller øvelse hun ikke liker. «(Stille) hmm.. Gjør egentlig ikke så mye kan hende jeg bare prøver å unngå å gjøre noe i den situasjon. Eller bare trekke meg litt tilbake eller sånne ting». Videre forteller Mari at hun ikke liker å være sliten foran andre «Ehhh.. Jeg liker det ikke. Sånn ehh.. jeg har løpt til gymmen også har jeg vært med å være aktiv og sånn også blir man kanskje litt svett og sliten og jeg liker ikke det i det hele tatt». Ubehaget rundt å bli sliten foran andre snakker både Mari, Kristoffer, Lukas, Nora og Tina om. Jeg spør Mari hvordan det føles når hun må gjøre en øvelse eller oppgave hun ikke vil gjøre. «Jeg tenkte vel sikkert mye det at jeg ikke vil også kjenner man det kanskje litt sånn i magen. Rar følelse i magen». Mari bruker begrepet ubehag mye i samtalen vår. Derfor spør jeg hva hun mener med dette begrepet.

(stille) Ehh ... egentlig det meste det er ikke sånn at jeg får skikkelig panikk og begynner å stresse å sånn, men det er bare den lille klumpen i magen som sier at jeg ikke vil og det egentlig det meste av gymmen (Mari).

Mari kjenner klumpen i magen når hun må gjøre noe hun ikke liker. Her ser vi hvordan kroppen hennes reagerer. Mari forteller at hun mistrives med det meste hun må

gjennomføre i kroppsøving. Dette gjelder Nora også hun beskriver sin egen deltagelse som: «Før var jeg med i gymmen, jeg var kanskje ikke så veldig aktiv og sånn, men jeg var med. Men etter hvert ble det bare mindre og mindre, nå føler jeg at jeg nesten aldri er med i gymtimen». Nora kommer allikevel med «jeg følte meg ikke akkurat ukomfortabel, men liksom bare at jeg ikke orket å være med. Jeg vet ikke hvorfor det er sånn». Når jeg spør Nora hvor viktig det er å få til en øvelse svarer hun. «Ehh ... Nei liksom hvis det er noe jeg virkelig vil gjøre da så klarer jeg det selvfølgelig, men liksom jeg prøver ikke». Her ser vi at Nora føler seg ikke komfortabel til å utfordre seg selv. Nora har bare deltatt mindre og mindre i kroppsøvingsfaget. Tina sier selv at hun har blitt mer sikker på seg selv men allikevel trives hun ikke i kroppsøvingstimene.

Jeg merker jo at det ikke er gøy. Jeg går jo og tenker på hva jeg har på meg, om jeg ser dum ut i treningstøyet ehh.. sånne ting om jeg løper rart. Om jeg skal gå ut fort av kanonball for eksempel at jeg ikke treffer noe at jeg ikke kan ta ballen å kaste for jeg kommer ikke til å treffe. Føler jeg ødelegger for de andre (Tina).

Her ser vi at det er mye Tina bekymrer seg for i timen, allikevel er det bedre enn før.

Mer komfortabel nå enn det jeg var før, før kunne jeg liksom ikke tenke meg noe lignende det var liksom et mareritt. Men det er veldig for at jeg som sagt vokst veldig mye og fått mye bedre selvtillit nå de siste årene. Nå er det litt mer sånn jaja jeg har jo ikke lyst, men jeg må jo. Men før hvis jeg fikk vite da skal vi gjøre det å da skal vi gjøre det. Så gikk jeg da. Da ble jeg syk rett og slett for jeg grudde meg sånn. Jeg fikk ikke sove i flere netter øhh ... Var kvalm og dårlig (Tina).

Hun forteller også at hun ble syk.

Jeg ble syk. Det var ikke kun på grunn av gymmen, men det var jo det. Og det var generelt ting jeg grudde meg til på skolen. Ehhh.. Å mamma har sagt det i etterkant at jeg var veldig mye syk, men det var kun psykisk for jeg var skikkelig skikkelig syk. Jeg kunne få feber liksom så var det kun kroppen som måtte å si ifra at dette var ikke greit (Tina).

Tina synes det er ok å utøve en øvelse eller aktivitet hun ikke er så flink til. Hun liker det selvsagt ikke men som du ser, før følte det så mye verre, og mener det har med selvfølelsen å gjøre. Jeg forstår det som at Tina tidligere rett å slett ikke klarte å gjøre en øvelse eller oppgave hun ikke trives med. Som hun selv sier da ble hun syk. Katrine presiserer at det er litt vanskelig å når man ikke har selvtillit i faget. Hun forteller også:

Man kan jo ha en sånn klump i magen når man virkelig ikke vil noe. Men det satt seg aldri så fysisk tror jeg. Det er kanskje det som er så greit med gym å. At man får liksom at det setter seg i kroppen eller man har litt sånn angst. Å komme i gang med kroppen tror jeg ofte hjelper litt, tror jeg, nesten. Det er sånn du vil ikke, men du kommer deg opp å i gang og da begynner det å gå litt automatisk. Det lille som eventuelt satt seg i kroppen satt seg i magen og forsvant. Men vest du sitter og på en måte får matteoppgave du blablabla sliter og strever med, så tror ikke det satt seg så mye i kroppen ass ... (Katrine).

I slutten av samtalen spør jeg om Katrine har noe mer hun vil si angående tema eller spørsmålene vi har vært igjennom.

Det at man sitter igjen med en opplevelse som man har tillagt seg underveis man husker egentlig ikke hele historien ... Etter ungdomskolen sitter jeg igjen med en negativ følelse av gym. Hadde jeg ikke drevet med trening på egenhånd hadde det drept min motivasjon for fysisk aktivitet ellers. Det kan hende de ikke gjorde så mye galt heller, men jeg sitter igjen med en opplevelse at det ikke var så mye hyggelig i hvertfall da. Enkelt og greit.. Det er vanskelig å gi eksempler, men det er liksom følelsen jeg sitter igjen med (Katrine).

Katrine trekker frem mangel på mestringsfølelse, prestasjonsangst, kroppspress og at hun følte ubehag. Det er liksom en helhetlig følelse som henger i lufta «den følelsen». Her ser vi at Katrine forteller at hadde det vært faget alene ville det drept hennes videre motivasjon. Jeg ser på dette avsnittet som en god oppsummering av hva vi ønsker og ikke oppnå i kroppsøvingfaget! Følelser er den essensielle måten å beskrive hvordan en forholder seg til en situasjon. Elevene hadde mange varianter rundt hvordan de følte forskjellige erfaringer i kroppsøving. I løpet av intervjuene brukte elevene mange begrep som at ting kunne være moro, motiverende eller greit. Det er likevel overvekt av negative begreper som utilpass, ubehag, dumt, urettferdig, redd, tvang, håpløst, grue seg og flere snakket om klumpen i magen. Det er disse følelsene jeg har ønsket å belyse, og jeg vil videre ta for meg disse resultatene og drøfte de i forhold til teorien.

6. Drøfting

6.1 Levde relasjoner

De levde kroppslige erfaringene som forekommer i en kroppsøvingstime er mange. Ifølge Van Manen (2007) kan en dele erfaring inn i fire eksistensialiteter (levd tid, levd rom, levd relasjon og levd kropp). Connolly (1995) påpeker at de ikke trenger å være til stede på en og samme gang, men de kan heller ikke separeres. «Til skolen kommer elevene med sin levende, fenomenale kropp, og det er skolens oppgave å henvende seg til denne, ikke bare til fornuftskroppen eller delkroppen» (Duesund, 1995, s.36). Her ser vi at Duesund (1995) forteller at skolen må forholde seg til den helhetlige elev. Ingrid og Katrine erfarer at læreren ikke tar omsyn til den fenomenale kropp. Ingrid forteller at læreren «dømmer henne» for dårlige ferdigheter i fotball og løping. Katrine forteller om læreren som sier at «hun må begynne å trene mer». Jeg oppfatter at jentene erfarer at læreren objektiviserer dem, og ikke snakker til den helhetlige kropp. Jeg tolker det også slik at denne levde relasjonen er erfaring de tar med seg videre. Dette fordi de begge uttrykker det flere ganger i samtalen. Tina uttrykker også at hun føler seg objektivisert av læreren. Blant annet når hun tenker at læreren synes hun er dårlig, og ikke vektlegger innsatsen hennes «bare ferdighetene». Denne erfaringen Tina gjør seg gjennom den levde relasjonen med læreren forstår jeg som en erfaring av at hun opplever et «ikke-gjensidig» blikk (Duesund, 2003). Altså at hun gjennom lærerens blikk har en forståelse av at «hun ikke» er god nok til å delta i den sosiale kontekst (Duesund, 2003). Dette kan skape en splittelse mellom den levde kropp og objekt kroppen (Duesund, 2003). Den kan resultere som sosialt dys-fremtredelse (Duesund, 2003). Både Ingrid, Katrine og Tina forteller meg at de erfarer at læreren mener de ikke mestrer i faget. En slik «levd relasjon» kan resultere i at den sosial dys-fremtredelse oppstår, og påvirke egen oppfatning av kropp (Duesund, 2003).

Både i forhold til oss selv og i forhold til andre er kroppen vår både objektiv og subjektiv (Duesund, 2003). Vi ser andre og andre ser oss. Duesund (1995) påpeker at problematikken rundt dette står sentralt i skolearbeid. «Elevene må læres til seg selv å se, selv å høre, selv å fortolke, og på samme tid lære å leve med å bli sett, hørt og fortolket uten at det truer deres grunnleggende positive selvoppfatning» (Duesund, 1995, s.33). Van Manen (2007) påpeker at vi danner et inntrykk av hva andre mener om

oss og det er med på å påvirke vårt selvbilde. Hvem man går i klasse med er ikke en valgt levde relasjon, men et resultat av tilfeldigheter. Noe som gjør at en kan komme i klasse med folk hvor man utvikler mange gode levde relasjoner til hverandre. Men en kan også komme i klasse med folk der man merker at en ikke har så gode levde relasjoner til hverandre. Kristoffer, Markus og Mari forteller at det var enklere å prøve ting i gymmen før når de kjente medelevene bedre. Jeg forstår det som at det er fordi det var en klasse der de hadde dannet gode relasjoner til hverandre fra før. Gjennom samtale mellom dem og de andre, forstår jeg det som at samtlige føler et sterkere ubehag i kroppsøvningsfaget i relasjon med folk de «*kjenner men ikke kjenner så godt*» Mari, og/eller de har negative levde relasjoner til de andre i klassen, som igjen påvirker selvbildet (Duesund, 2003).

Mari forteller meg at hun tror at de andre oppfatter henne som lat. Men legger vekt på at de ikke forstår hvordan hun har det. Da tenker hun spesielt på «*de hun ikke snakker med*». Duesund (2003) påpeker at en gjennom andres blikk blir oppmerksom på egen oppfatning som den andre kanskje sitter inne med. Selv om Mari vektlegger at de andre ikke forstår henne er hun snar å trekke frem at selv om hun kan være litt lat trener hun på fritiden. Jeg tolker det som at hun igjennom andres blikk oppfatter at andre mener hun er lat. Denne levde relasjonen gjør at hun selv oppfatter seg som litt lat, samtidig er hun ikke komfortabel med tanken. Det er viktig for Mari å få frem at det er følelsene som er årsakene til dette, og at hun trener på fritiden. Jeg forstår det som at hun synes det er ubehagelig at andre oppfatter henne som lat. Likevel er det et så sterkt ubehag Mari opplever (i de fleste øvelser) i den levde klasserelasjonen, at det er bedre at medelevene syns hun er lat.

I motsetning til Mari vil ikke Nora «erkjenne» hva de andre måtte mene om henne, i det minste ville hun ikke uttrykke det i intervjuet. Hun sa «*jeg har jo ikke gjort dem noe*». Vi lever i en verden med mange levde relasjoner, og vår selvforståelse er knyttet til disse levde relasjonene (Connolly, 1995). Duesund (2003) påpeker at hvordan vi ser på oss selv er knyttet til hvordan andre oppfatter oss, og den sosiale konteksten er alltid til stede. Nora gir ikke uttrykk for at klassen hennes har skapt mye av hennes selvforståelse. Hun erfarer seg selv som lat, og forklarer det med sine dårlige rutiner, men hun vet ikke hvorfor det er sånn. Jeg tolker det som at dette er noe andre (spesielt voksenfigurer) har gjort henne oppmerksom på, og forstår det som at hennes selvforståelse her tar

utgangspunkt i levde relasjoner med andre.

Flere av elevene forteller at de kan presse seg på treningssenter, men ikke i gymsalen og forteller at det ikke blir det samme når folk ikke kjenner dem. Jeg forstår det slik at dette handler om relasjonene til de andre. De kan ikke få et objektivisert avvisende blikk på samme måte, for det vil ikke påvirke deres selvfølelse slik som det ville gjort hvis det var en i klassen som de kjente bedre. Den levde relasjon omhandler hva vi tar vare på og klarer å skape i et eget rom (Van Manen, 2007). I en klasse er det mange ulike personligheter, og elevene trekker frem at det av og til kan være et konkurransepreget miljø. Både Tina, Markus og Katrine prater en del om akkurat dette. For Katrine var det verst på ungdomskolen fordi det ble mye «pushing» på hverandre, og hun forteller at hun følte seg dårligere fordi de andre heiet henne frem. Tina forteller at selv om klassen har et godt forhold endret det seg i gymmen, og ble mer konkurransepreget. Men mest av alle opplever jeg Markus sin levde relasjon sterkest av alle. Han må prestere, og han føler at han virkelig ikke strekker til, og uttrykker at dette har mye å gjøre med at han ikke trives i timene. Alle disse tre meddeler at dette presset påvirker dem. Jeg forstår det slik at den levde relasjoner er et konkurransepreget klassemiljø. Som synliggjør om de presterer bra eller dårlig, dette igjen kan føre til at de føler seg bedømt.

Duesund (2003) påpeker at vi gjennom blikk ser hverandre og objektiverer hverandre. Når en får det ikke-gjensidige blikk unngår den levde relasjon å leve med «meg», noe som gjør at den sosiale dys-fremtredelse oppstår. Gjennom samtale med elevene forstår jeg som at de oftere oppfatter det ikke-gjensidige blikket når de blir utsatt for synlige aktiviteter. Katrine og Tina for eksempel forteller hvordan de gruet seg, og hvor ubehagelig det var når de måtte ha fremføring for klassen. Jeg forstår det som at det er fordi at det gjør de synlige, og det er lettere for andre å se de. Duesund (2003) trekker frem at det finnes en slags kroppsliggikk i det sosiale samfunnet som styrer de sosiale strukturene i det sosiale medlemskap. Det er disse strukturene som støter folk fra hverandre, eller drar dem til hverandre. Denne «bekreftelsen» eller «avkreftelsen» tolker jeg som lettere å forstå i det en er «synlige» for resten av klassen, som for eksempel i dansefremføringen. Lukas og Kristoffer trekker flere ganger frem at de mener det er ubehagelig at de blir slitne i timen. Løping kommer også ofte frem, for eksempel «*redd for å løpe rart*» Tina. Katrine forteller hvor god kontakt hun får med å føle seg «*tung å treig*» når de andre er raskere. Ingrid synes det er spesielt ubehagelig at hun sinker

gruppa når de løper i orientering. Jeg tolker det som at Ingrid er redd for å beholde «plassen» i det sosiale fellesskap. Duesund (2003) trekker frem at hvis en føler mangel på gjensidighet igjennom levde relasjoner stiger selvbevisstheten, og en kan erfare seg selv som i veien for sosiale sammenhenger. Noe jeg forstår det som at både Ingrid, Katrine og Tina føler på.

6.2 Levd tid

Krumwiede & Krumwiede (2012) påpeker at levd tid er den tidsmessige måten vi lever i verden på. Gjennom kroppene våre har vi en levd erfaring av tiden, når vi opplever noe som gøy går tiden fort, når vi opplever noe som ikke gøy erfarer vi at tiden går sakte (Van Manen, 2007). Standal (2014) påpeker at elevers erfaringer i kroppsøvingsfaget kan være veldig ulike. Der de som har det gøy kan erfare at tiden går fort, og de som ikke trives kan erfare at tiden går veldig sakte.

Elevene snakker ikke om tiden i den forstand, om den går fort eller sakte. Bare at de vil bli ferdig med ting så fort som mulig. Jeg vet derfor ikke om de opplever ting som lenge eller at det går fort. Det elevene får frem er at erfaringer fra fortid spiller inn i nåtid, og står i sentrum for forventninger i fremtiden (Krumwiede & Krumwiede, 2012). Altså er fortid og nåtid viktig under den levde erfaringen (Van Manen, 2007). Som sagt forteller Lukas at han gruer seg til timene fordi at han blir så sliten. Han har gjennom tidligere timer (fortiden) erfart at han blir sliten, og dette tar han med seg inn i nåtiden. Han fortalte at han kan grue seg fordi han vet at han blir så sliten, og at han har latt være å delta fordi at han ikke orker å bli så sliten. Jeg tolker dette som at hans tidligere erfaring er med inn i fremtiden og påvirker hans interesse for deltagelse. Samtidig er det med i hans nåtid og påvirker om han deltar eller ikke.

Merleu-Ponty (1994) snakker om at funksjonelle endringer i kroppen, som en skade kan være med inn i nåtidens prestasjoner. Fordi at kroppen kan føles som fremmed for oss fordi den ikke fungerer som den skal, dette kan også gjelde ved utilfredshet, ubehag, uskjørhet eller tyngde (Duesund, 2003). Kristoffer fortalte at han ikke ville spille volleyball. Det kom frem at det var fordi at han var redd for å få ballen i ansiktet. Han uttalte at han hadde fått både basketball og fotball i ansiktet tidligere. Altså tar Kristoffer med seg sin tidligere erfaring inn i kroppsøvingstimen. Jeg forstår det også

som at det påvirker hans prestasjon fordi han er redd for å få ballen i ansiktet. Dette er også noe som gjør at han ikke ønsker å delta.

6.3 Levd rom

Van Manen (2007) påpeker at levd rom omhandler relasjon mellom mennesket og rommet, hva personen føler om rommet er med på å påvirke hvordan noen opplever noe. Den levde erfaringen rundt rom som oftest gikk igjen var garderobe og dusj. Vi ser i resultatkapitlet at mange av elevene er flinke på å uttrykke ubehaget de føler her. Med tanke på beskrivelse av levd rom, uttalte Kristoffer seg tydelig om at det hadde vært bedre med garderober der man kunne dekke seg til, og adskilte dusjer «*ikke et stort rom med dusjer*». Jeg tolker dette som at dusjrommet som i realiteten antageligvis ikke er mer en 10kvm, erfares som stort å åpent. Her ser vi hvordan Kristoffer uttrykker at hadde dette levde rommet vært mindre hadde det bidratt til økt deltagelse i kroppsøving.

Deltagerne snakker også en del om rommet når de ikke ønsker å delta i aktivitet, de prøver å trekke seg litt tilbake i rommet for å ikke få ballen, i tillegg til å virke mindre, meddelte flere av elevene. Som når for eksempel Ingrid forteller at hun trekker seg tilbake, prøver å være mindre, på en måte bli borte. Jeg forstår det som at elevene erfarer at de kan trekke seg litt tilbake. Ingrid forteller at hun holder seg litt bak og satser på at ingen skyter til henne. Mari erfarer det som lett å kunne trekke seg tilbake å bli liten i rommet og ikke bli lagt merke til når de gjør ting som hun oppfatter som ubehagelig. Jeg forstår det som at utvalget mitt erfarer det levde rom som både positivt og negativt. Der man i noen sammenhenger kan føle seg veldig eksponert som dusj og garderobe og i andre situasjoner kan bruke det til sin fordel med å «usynlig-gjøre» seg selv.

6.4 Levd kropp

Van Manen (2007) påpeker at levd kropp handler om hvordan den enkelte oppfatter sin egen kropp, og hvordan han/hun erfarer verden gjennom den. Merleu-Ponty går inn med en forståelse av at kroppen er en kroppslig eksistens (Duesund, 2003). Kroppen søker mening, og vi erfarer gjennom kroppene våre. Vår mening vil altså bestandig oppleves i og gjennom kroppen vår. I studien kommer det godt frem at utvalget ønsker å gjøre aktiviteter de presterer i. Duesund (2003) trekker frem at vi gjennom nye øvelser blir

mer bevisst på kroppslig utførelse, når man har lært det trenger man ikke anstrenge seg så mye. Det er kanskje ikke så overaskende at elever som er utrygge ønsker å gjøre øvelser de presterer i. Kroppen vår kan virke dys-fremtredende når vi føler at vi ikke mestrer en øvelse, jeg forstår det som at noen av elevene holder litt fast på denne mestringen, men de som har det største fraværet har på en måte gitt det litt opp. Jeg tolker det som den følelsen som omfavner en dys-fremtredende kropp føles så sterkt at eleven ikke tror at noe kan gjøres for å endre situasjon.

Kroppen er et objekt for omgivelsenes oppmerksomhet, og vår kroppslige eksistens påvirker livsverden (Duesund, 2003). Flere av jentene jeg intervjuet forteller at det de har på seg, kan være viktig. Men ikke i form av å ha de «riktige klærne», men at det er viktig å ikke gå med for avslørende klær. Mari går generelt med store klær, Ingrid påpeker at hun ikke vil bruke løpetights og Tina er redd for at magen «skal bule ut». Her prater de om kroppen, likevel ser en at de gjør kroppene til en del av seg selv, for eksempel når Tina forklarer det med dårlig selvtillit. Hun erkjenner at kroppen er en del av henne. Katrine viser også hvordan den levde kropp er en del av helheten. Hun forteller at på ungdomskolen var hun veldig bevisst på kroppsstørrelse, og kunne føle seg som «*to meter bred, og full av fett*». Hun la til «*Å igjen har du liksom ikke selvtillit fra faget så da blir det liksom dobbelt forsterket*». Jeg forstår det som at Katrine erfarer seg stor sammenlignet med de andre, men samtidig registrerer at det er andre faktorer som spiller inn.

Levd kropp er en fysisk tilstedeværelse som kan avsløre eller skjule fysiske aspekter med en person (Krumwiede & Krumwiede, 2012). Jeg forstår det som at Mari snakker om disse fysiske aspektene når hun forteller at de andre ikke forstår hvorfor hun sitter der, og når Kristoffer sier at det rart å bare sitte å se på, men at det er bedre enn å være med. Når Markus, William og Lukas prater om at de blir irritert, men ikke viser det på utsiden. Når Katrine forteller at hadde det ikke vært for fysisk aktivitet på fritiden så ville gymmen «*drept hennes motivasjon for fysisk aktivitet*». Hun reflekterte over at det godt kunne hende at det ikke var undervisningen som var feil. Men det var den følelsen hun ble sittende igjen med. Gjennom samtale prater elevene om at de blir irritert, ting føles rart, de kjenner på ubehag og snakker om «følelsen».

Det er akkurat denne følelsen som er vanskelig å få tak i. Den levde kropp viser ikke alt på utsiden og en vet ikke bestandig hvordan noen føler det på innsiden (Krumwiede & Krumwiede, 2012). Når jeg snakker med elevene er det akkurat det de lever og erfarer som ikke vises på utsiden, som jeg ønsket å få tak i. Jeg forstår det som at elevene ønsket å fortelle meg om disse følelsene også, men det var ikke alltid like lett å uttrykke seg. Det var vanskelig å forklare hvorfor ting var så ubehagelig. Både Katrine, Mari og Tina trekker frem den lille klumpen i magen. Mari føler ikke panikk, eller noen særlig form for stress (fremhever), men det er den klumpen i magen som hun gjør at hun bare ikke vil delta. Katrine sier at det er liksom det at man får litt sånn angst, men den lille følelsen og klumpen i magen forsvinner liksom i det man kommer i gang med aktiviteten. Tina forteller meg at hun før gikk og grudde seg så mye at hun ikke fikk sove på flere netter. Hun følte seg fysisk kvalm, og flere ganger ente opp med feber. Hun sier selv at årsaken var at hun grudde seg sånn. Moren hennes har sagt i ettertid til henne at det var psykisk, og det sier hun seg enig i. Både Katrine, Mari og Tina er gode eksempler på at kroppøving kan være et middel til å rotfeste seg i selvbevisstheten, fordi dette objektet-subjektforholdet til kroppen utarter seg til en taus kunnskap (Duesund, 2003). Det er den helhetlige kropp som opplever noe, de kjenner det både fysisk og psykisk, og denne opplevelsen er med på å skape deres identitet (Duesund, 2003).

6.5 Studiens begrensninger

Studien tok for seg elever som engstet seg og grudde seg til kroppøvingstimene. Jeg valgte å ha «kroppøvingangst» som et underliggende fenomen for å ramme inn undersøkelsen. En svakhet med studiet er at det kan være vanskelig å skille mellom begrepene som er blitt brukt, som hva er forskjell mellom mistrivsel og «kroppøvingangst».

Det er naturlig å feste seg med det sterke begrepet angst, men jeg snakker ikke om elever med en slik medisinsk diagnose. Sabiston et al., (2014) konkluderer med at helt friske personer kan ha høy score på en anxiety testen (SPA), uten at det går under betegnelsen angst i medisinsk forstand. Elevene kan med andre ord være friske samtidig som de føler stressnivå eller noe lignende som utløser høy score på anxiety testen. Det er passende for problemstillingen, studier viser at friske personer kan føle på et høyt stressnivå i kroppøving. Konklusjonen er trukket ut av en metaanalyse som er basert på

126 studier (Sabistion et al, 2014). Dette gir rom for å tenke at de ubehagelige følelsene elevene føler og beskriver, kan relateres til de som scorer høyt på SPA. En kan se høy score på SPA i kroppsøving hos elever med for eksempel høy misnøye av utsende, mangel på tilhørighet, dårlige sosiale relasjoner eller når en føler mangel på kontroll i timen. Dette er ting vi ser at elevene snakker om.

Fitzerpatrick og Watkinson (2003) ser et mønster av hendelser, kognisjon, følelser og handlinger knyttet til fysisk klossethet. De påpeker også at gjennom elevenes illustrasjoner fra historiene deres, får en selvforståelse og opplevelsen av spenning og angst som en følge av eksponering for å være fysisk klossete. På samme måte kan jeg se et mønster hos elevene, der hendelser, kognisjon, følelser og handlinger er knyttet til mistrivsel og negative emosjoner i faget. Blankenskip (2007) firestadige prosess er: fase en avhengig av det som skjer i kroppsøvingstimen. Fase to er hvordan elevene takler en stressende situasjon (individuelle forskjeller). Fase tre blir en angst-scene der eleven kan føle andre emosjonelle plager, og det kan gå ut over prestasjon. Fase fire kan resultere i høy angst og unngåelsesatferd fra situasjon (Blankenskip, 2007). Grunnen for at jeg velger å trekke frem disse prosessene er fordi elevenes historier er dynamiske, altså kan følelser endres på samme måte.

Undersøkelsen kan bærer et preg av at jeg ikke var nok tydelig på at jeg var ute etter de som engstet seg for kroppsøvingfaget. Jeg burde hatt mer tydelige begrensninger på utvalget mitt. Jeg ønsket for eksempel ikke å definere det med at elevene skulle ha for eksempel 50% fravær eller mer, eller begrense utvalget igjennom karakterer. Fordi jeg ville ha med de som møtte opp, gjør det den får beskjed om, men har en kamp med seg selv hver kroppsøvingstime. Jeg hadde gjennom tidligere litteratur lest at høyt fravær og dårligere karakterer var noe som kjennetegnet de som mistrives i faget. Jeg var så opptatt av selve følelsen, og mitt ønske om å inkludere alle det gjaldt gikk på bekostning av spesifisiteten. Hadde jeg gjort det igjen ville 50% fravær eller mer vært en bedre løsning. Begge måtene å begrense utvalget på ville vært bedre for å spesifisere utvalget. Jeg burde også vært tydelig og forsikret meg om at elevene grudde seg til kroppsøvingstimen, jeg burde ha fått det bekreftet. Kontaktpersonene på skolen var opplyst på mail. Jeg visste at kontaktpersonen på den første skolen hadde fått det med seg, og de to andre skolene var oppslaget hengende oppe. Det jeg ikke kan si sikkert er at samtlige elever har fått det med seg. Jeg forsikret meg om at elevene mistrivdes og at

de ønsket og unngå deltagelse i timen. Jeg burde ha forsikret meg at de engstet seg. Flere virket nervøse og usikre med det samme, og jeg var redd for å skremme de vekk. Med å være for direkte før de hadde fått litt tiltro til meg. Jeg ser i ettertid at jeg kunne tatt opp lappen og vist og spurt om han/hun synes det passet som en beskrivelse av dem. På denne måten ville jeg vært helt sikker på at de hadde fått det med seg.

For meg og alle andre som ikke kjenner på hvor dypt det stikker, er det lett å forklare som mistrivsel. Noe vi ikke helt kjenner til er vanskelig å forstå. Så det «lure valget» ville nok vært og tatt utgangspunkt i de som mistrives. Etter analyse og drøfting ser jeg også et par av de som «bare» mistrives, og jeg tror min fremgangsmetode som er årsak for dette. Gjennom samtale med flesteparten forstår jeg det som at det stikker mye dypere. De viser meg det jeg forstår som «kroppsvøvingsangst». Siden de har valgt å dele deres erfaring med meg, vil jeg ikke dempe disse følelsene, og valgte derfor å gå videre med «kroppsvøvingsangst».

Det naturlige å stille spørsmålet: hvordan kan denne «kroppsvøvingsangsten» skilles fra mistrivsel? Det er selve følelsen jeg anser som interessant, og en kan ikke argumentere for hvordan noen andre erfarer og føler på noe. Men «kroppsvøvingsangsten» som er vanskelig å gripe tak i ser jeg hos elevene når de gjennom en rekke forskjellige årsaker ikke vil delta i timen. Jeg kan trekke frem at Katrine brukte begrepet angst, og Tina fikk feber, men det er følelsene bak som er interessante. Min egen interesse var å belyse den redsel og uroen jeg oppfattet gjennom svømmeundervisning hos enkelte barn, og mitt syn er nok berørt av at det er noe der.

Når jeg snakker om disse elevene og deres erfaring og kaller dette «kroppsvøvingsangst», er dette ubehaget de føler i kroppsvøvingsstimene. Kanskje kan de riste det av seg når de er kommet i gang, som Katrine påpeker. Å ta steget og bestemme seg for å delta i timen krever en ekstra innsats for å overvinne «kroppsvøvingsangsten». Det samme ubehaget «kroppsvøvingsangsten» har stor innflytelse på deres atferd og deltagelse gjennom kroppsvøvingsstimen. Det er erfaringen ved at Nora bare ikke klarer å «gymme» ordentlig foran resten av klassen, og at Kristoffer erfarer at han ikke vil få ballen i ansiktet når de spiller volleyball. Når Katrine forteller om den spreke klassen der de heier hverandre i mål, men for henne forsterket følelsen av «du er sist», og får kjenne på følelsen av at hun er tung å treig. Disse erfaringene stikker sterkere enn å bare ikke trives, mistrives.

Min interesse har hele tiden vært å gå inn å forstå hva elevene erfarer igjennom deres livsverden. Jeg tror ikke Tina som ikke fikk sove om nettene, eller Markus til tross for karakteren 5 går og gruer seg fra time til time syns det er dekkende nok at de mistrives i faget, som om «de fikk servert noe til middag de ikke trives med».

7. Avsluttende kommentarer

I denne studien har jeg anvendt hermeneutisk fenomenologisk teori. Jeg har gjennom en temaanalyse utarbeidet de temaene som gir best forståelse av mitt utvalgs problematikk i kroppsøvingsfaget. Ut i fra dette har jeg tolket og drøftet elevenes negative følelser gjennom de fire eksistensialiteter. Jeg vil nå besvare problemstillingen:

«Hvordan kan elevers erfaringer i kroppsøving forstås som «kroppsøvingsangst»?

For det første kan «kroppsøvingsangsten» forekomme når følelsene rundt den helhetlige fenomenologiske kropp er negativt rettet. Den kroppslogikken som finnes i det sosiale samfunn der en kan få et «bekreftende» eller «avkreftende» blikk er relevant. Elevene er redde for det «avkreftende» blikk. Det kan komme til syne igjennom elevenes engstelse for å ikke nå opp til lærerens forventning, og er spesielt synlig når de er utrygge overfor de andre elevene og læreren. Elevene hadde størst fravær når de hadde dårlige relasjoner til medelever. Der noen opplyste at det er verst på ungdomskolen, mens andre kjenner på det på videregående.

For det andre, kan «kroppsøvingsangsten» fremtre i forskjellige typer aktiviteter, avhengig av selve aktiviteten. «Kroppsøvingsangsten» kjennes sterkere når klassemiljøet er prestasjonsbasert. Ingen av elevene ønsket å gjøre aktivitet «der de som trener på fritiden får hevde seg». Jeg forstår det som at «kroppsøvingsangsten» kommer frem, fordi det blir et skille, som resulterer i bevissthet rundt egne ferdigheter, og dermed føler man at man ikke strekker til.

For det tredje, kjennes «kroppsøvingsangsten» i aktiviteter der de føler seg dømt. Dermed vil de skygge aktiviteter som gjør dem synlige, og de vil egentlig «bare» skli inn i mengden. Fordi at den dys-fremtredende kropp føles så sterk for eleven med «kroppsøvingsangst» i alt for mange øvelser, og aktiviteter. Aktivitetsforhold der elevene blir synlige er ikke gøy, som dans eller løping. De vil heller ikke bli slitne foran andre. Jentene opplyser at de heller ikke ønsker å gå med for stramme klær. Hvis elever med «kroppsøvingsangst» føler at de «stikker» ut på noen som helst måte, vil de kjenne sterkere på «kroppsøvingsangsten».

For det fjerde, har elever med «kroppsovingsangst» vansker for å finne mestringsfølelsen. Uttalelser som at de ville bli ferdig så fort som mulig kom ofte frem. Jeg forstår det som at «kroppsovingsangsten» kan komme til uttrykk hvis det oppleves som for vanskelig til å mestre. Flere har gitt opp og det er de samme som ikke deltar, eller deltar akkurat nok til å få bestått. Erfaringen og ubehaget er så sterkt at det føles bedre å sitte på sidelinja. Disse følelsene kan ses på som et slags «angstnivå» som ubehag, redsel og klumpen i magen, av at de deltar i kroppsovingstimen.

Elever med «kroppsovingsangst» erfarer så mye mer enn det som kan ses på utsiden, og de føler på at resten ikke kan sette seg inn i deres situasjon. Denne «kroppsovingsangsten» prøver elevene å dysse ned, ved å skjule følelser som irritasjon og ubehag, eller ved at de velger å distansere seg. De ønsker ikke å vise hvor vanskelig de har det for å få tak i ballen, eller deres redsel for å bli truffet av ballen. Garderobesituasjonen er for noen grunn nok for å ikke delta. Elevenes objekt-subjektforhold har utartet seg til en taus-kunnskap. Om hva de ikke får til, og hva de andre tenker. «Kroppsovingsangst» er komplekst, fordi at det er mye som spiller inn på elevens erfaring. «Kroppsovingsangst» er også dynamisk, men elevens fortid er med inn i nåtid, og påvirker elevens innstilling.

Poenget med en slik illustrasjon er å belyse at den enkeltes erfaring, av deltagelse i kroppsoving kan føles svært dramatisk. Når elevene kommer med uttalelser som *«Hadde jeg ikke drevet med trening på egenhånd hadde det drept min motivasjon for fysisk aktivitet ellers»* (Katrine). Er det vel ingen tvil om at vi har en lang vei å gå? Når formålende i faget sier at det blant annet skal inspirere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012). Skal vi fremme fagets formål, må vi forstå den enkelte elev og dens livsverden. Jeg forstår innfallsvinkelen til undersøkelsen «kroppsovingsangst» som et fremkomstmiddel for å sette seg inn i akkurat disse erfaringene. Hvis vi kan ta problematikken rundt dette på alvor, vil det nåværende frafallet på 30% på videregående skoler, kanskje minke. Kanskje kunne kroppsoving bidratt til å fremme god helse (psykisk som fysisk), bidra til god selvfølelse, være identitetsskapende, og gi glede og mestringsfølelse på en positiv måte som igjen kan gi grunnlag for bevegelsesglede.

For å nå opp til disse formålene for faget mener jeg at det er på tide å legge vekk de tradisjonelle idrettene folk driver med på fritiden, bli kjent med klassens fritidsaktiviteter og gjør noe annet i kroppsøvingstimene. Jeg mener at hvis du skal teste, ha dansefremføring eller legger intervalltrening inn i timene skal du kjenne elevene godt nok til å vite at dette ikke går på bekostning av den enkeltes psykiske helse. Jeg vil trekke frem at en ved patologisk angst må jobbe for å møte situasjon som skaper ubehaget (Råd for psykisk helse, 2015). Jeg mener også dette gjelder når du kjenner ubehaget i kroppsøvingstimen, at en ikke bare «lar» de sitte på sidelinjen. Denne type unngåelsesatferd er verken lærer eller elev tjent med, og er mer en «bjørnetjeneste» for eleven. Jeg mener det er viktig å ha i tankene at vi trenger ikke «sy puter under armene på elevene», men utfordre de. Samtidig må denne utfordringen møte elevenes utgangspunkt. Som de åpne formålene i lærerplan, gir mulighet for. Jeg mener at vi kan forebygge «kroppsøvingsangsten» ved å legge frem aktivitet der elevene står på «mest mulig lik linje» med de andre, være lyttende og aksepterende overfor eleven, og at man sammen med eleven finner løsninger for deltagelse.

7.1 Veien videre

Etter gjennomført undersøkelse sitter jeg igjen med en del spørsmål. Burde kroppsøving vært organisert på en annen måte enn det den er i dag? Burde vi revurdere kroppsøvingsfagets formål? Dersom det for eksempel skal fremme helse – hvor mye fotball skal vi være nødt å spille for å få god helse? Eller hvor mange løpetester trenger du for å utvikle bevegelsesglede? Kanskje kan klarere føringer gi mulighet til å tilpasse undervisningen? Kanskje betyr ikke tilpasset aktivitet at alle skal gjøre det samme? Men at «bedre» organisering kan tillate at noen spiller volleyball, mens andre springer rundt Sognsvann? Kanskje er en inne på noe på barneskolen, der karakterer er borte og lek står i fokus. Kanskje kunne krav om aktiv deltagelse vært nok? Hvis jeg skal uttale meg om veien videre kan jeg selvfølgelig si at temaet bør belyses med forskjellige problemstillinger og ulike teoretiske perspektiver, for det stemmer. Jeg trekker frem at læreren må kjenne eleven godt, og tilpasse ut i fra det. Samtidig kan stille spørsmålet er ikke dette vanskelig hvis en har elever i gym to timer i uka? Er dette oppnåelig? Derfor tror jeg at det kunne vært interessant og gjennomføre undersøkelser ved å fjerne elementer som legger press på elevene, og heller stille større krav til deltagelse.

Referanser

- Alnes, J.A. Martin Heidegger. I: *Store norske leksikon*. Hentet: 12.august 2015 fra https://snl.no/Martin_Heidegger
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norske pedagogiske tidsskrift*, årgang 89, 302-314
- Blankenship, B.T. (2007). The stress Process in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78:6, 39-44
- Braun & Clarke. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101
- Borgen, S.B & Engelsrud, G. (2015a). *Hvor er barns stemme i debatten om fysisk aktivitet?* Hentet 06.Mai 2016 fra: <http://forskning.no/meninger/kronikk/2015/10/barns-egen-stemme-hvor-er-den-i-debatten-om-fysisk-aktivist>
- Borgen, S.B & Engelsrud, G. (2015b). *Barns egen stemme fortsatt borte i debatten om fysisk aktivitet*. Hentet 06.Mai 2016 fra: <http://forskning.no/meninger/kronikk/2015/10/barns-egne-stemmer-fortsatt-fravaerende-i-debatten-om-fysisk-aktivitet>
- Braut, G.S. (2009). Helse. I: *Store norske leksikon*. Hentet 1. Mai 2015 fra: <https://sml.snl.no/helse>
- Brunet, J. & Sabiston, C. (2009). Social physique anxiety and physical activity: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 329-225
- Cardinal, B.J., Yan, Z., I. & Cardinal., M., K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Danse*, 84:3, 49-53.

- Christensen, K. (2011). Inkluderende kroppsøving. *Norges idrettshøgskole*. Hentet: 16.mai.2015 fra: <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyhetsarkiv/2011/mai/oktrivsel-med-inkluderende-kroppsoving/>
- Calson, T. (1995). We Hate Gym: Student Alienation from Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 14: 3, 467-477
- Crombie, P-A., Brunet., J & Sabiston, C.M. (2011). Stop Staring! Proposed Strategies to Reduce Students' Body-related Concerns in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82: 2, 39-43.
- Connolly, M. (1995). Phenomenology, Physical Education, And Special Populations. *Human Studies*, 18, 25-40
- Couturier, L., E., 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 pp.170-177
- Cox, A., E., Ullrich-French, S., Madonia, J., & Witty, K. (2011). Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, Vol 12, issue 5, 555-562
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
5. utgave,2. opplag
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *Internasjonal Journal of Nursing studies*. 44, 131-142
- Duesund, L. (1995). *Kropp, Kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Oslo: Linköpings universitet Skapande vetande

- Einseth, M., B. (2015). *Trivsel I kroppsøving I videregående skole hos elever som er utsatt for mistrivsel*. Masteroppgave ved Høgskolen I Nord-Trøndelag
- Ertesvåg, F. (2013). En av tre elever hater gym. *VG*. Hentet: 30.april 2015 fra:
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/en-av-tre-elever-hater-gym/a/10143673/>
- Everett, E., A., & Furseth, I. (2014). *Masteroppgaven Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget AS 2. opplag
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice*, Vol 3:1, 6-25
- Flagstad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvingfaget. En undersøkelse av trivselen i kroppsøvingfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole
- Fitzpatrick, D., A., & Watkinson, E., J. (2013). The Lived Experience and Physical Awkwardness: Adults' Retrospective Views. *Adapted Physical Activity quarterly. Human Kinetics Publishers* 20, 279-297
- Folkehelseinstituttet (FHI). (2014). Psykisk helse hos barn og unge Hentet: 12.mai 2015 fra:
http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_7242&Main_6157=7239:0:25,8904&MainContent_7239=7242:0:25,8906&Content_7242=7244:110703:0:7243:12:0:0
- Gallagher, S., & Francesconi, D. (2012). Teaching phenomenology to Qualitative Researchers, Cognitive Scientists and Phenomenologists. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 12, 1-10
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder* Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Gurholt K.P., & Steinsholt, K. (2011). Hva er god kroppsøving Hentet 08.februar 2016 fra: <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyhetsarkiv/2011/april/Hva-er-god-kroppsoring-i-skolen/>
- Hansen, E.E. (red). (2015). En hel generasjon gruer seg til gymmen. *Aftenposten*. Hentet 13. Januar 2016 fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/En-hel-generasjon-gruer-seg-til-gymtimen-8265755.html>
- Hansen, K. (2005). «Baren når eg må»: Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet. Bodø: Nordland Fylkeskommune. Høgskolen i Nesna.
- Hagen, P.M., Aune, O., & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61-78.
- Hart, E. A., Leary, M. R., & Rejeski, W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 94-104
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet En innføring i Samfunnsvitenskapelig metode* Oslo J. W Cappelens Forlag as 5.utgave
- Headley, C., & Campbell, M.A., (2011). Teachers' recognition and referral of anxiety disorders in primary school children. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 11, pp. 78-90.
- Helmikstøl, Ø. (2013). *Hvordan bruke kunnskapen som finnes for å motvirke at elever dropper ut av skolen?* Hentet 14.05.15 fra: <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2013/579-581.pdf>
- Helsedirektoratet. (2014a). *Angstlidelser*. Hentet 21.Mars 2015 fra: <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/angst-og-angstlidelser>
- Helsedirektoratet. (2014b). Effekter på kropp og sinn ved aktivitet Hentet 19.Mai 2015

fra: <https://helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/effekter-pa-kropp-og-sinn-ved-aktivitet>

Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen. Hentet 07.Mai 2016 fra:

<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>

Holte, A. (2013). *Psykisk helse: Slik øker vi gjennomføringsgraden i videregående skole*

Hentet 14.Mai 2014 fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/psykisk_helse_folkehelseinstituttet_arne_holte.pdf

Hougaard, E. (2004). *ANGST Mestring av angst og panikk* Oslo: Tell forlag

Ingierd, H. (2010). Humaniora, samfunnsfag, juss og teologi. *De nasjonale*

forskningsetiske komite. Hentet 18.Mai 2015 fra:

<https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi>

Jansen, J. (2005). On the development of Husserl's transcendental phenomenology of imagination and its use for interdisciplinary. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 121-132

Johannssen, S.M. (2013). «Jeg gruer meg til gymtimen hver eneste uke» En kvalitativ studie av jenter på 10.klassetrinn som ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene. Masteroppgave ved Norges Tekniske-Naturvitenskaplige Universitet

Jonsson, T. (1993). Mistrivsel i kroppsøving. En undersøkelse blant 9.-og 10. klassinger ved grunnskolen i Reykjavik – Island Masteroppgave ved Universitetet i Oslo

Jevnheim, L. (2015). Kroppsøving og selvoppfatning. En studie av elevers trivsel, deltagelse og selvoppfatning i kroppsøving i videregående skole. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag

- Kaiser, M. (2010). *Naturvitenskap og teknologi. De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra 15.Mai 2015 fra:
<https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Naturvitenskap-og-teknologi/>
- Kessler R.C., Chiu, W.T., Demler, O., Merikangas K.R. & Walters, E.E. (2005). «Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey replication». *Arch Gen Psychiatry* 62, 617-627.
- Klomsten, A.T., (2013). *Psykisk helse inn på timeplanen. Bedre skole, 1-2014, 10-14*.
- Kringlen, E., Torgersen, S., & Cramer, V. (2001). *A Norwegian psychiatric epidemiological study. American Journal*, 158, 1091-1098.
- Krumwiede, K.A., & Krumwiede, N. (2012). *The lived experience of Men Diagnosed With Prostate Cancer. Oncology Nursing Forum* 29,5, 443-450.
- Kvale, S & Brinkmann. (2009). *Det kvalitative forskningsmetode* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2.utgave, 1.opplag
- Kvale & Brinkmann. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 3.utgave, 1.opplag
- Lyngstad, I. (2010). «Ribbevegglopere» i kroppsoving. Guldal, T., M., Dons, C., F., Solhaug., T og Tromsdal., R (red). FoU i Praksis 2009. *Rapport fra konferanse i lærerutdanningen (s.151-162)* Trondheim Akademisk Forlag.
- Mackey, S. (2005). Phenomenological nursing research: methodological insights derived from Heidegger's interpretive phenomenology. *Journal of Nursing Studies*, vol 42, Issue 2, 179-186
- Malt, U. (2009). *Atferd I store norske leksikon*. Hentet 11.Mai 2015 fra:
<https://sml.snl.no/atferd>

- Manen, M.V. (2007). *Researching Lived Experience*. Canada 2.utgave
- Markussen, J.A. (Sjefredaktør). (2013). *Hvert tredje barn hater gym* Hentet 30. April 2015 fra:
<http://www.dagbladet.no/2013/09/24/nyheter/utdanning/innenriks/29427265/>
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20åringer i Norden*. Hentet 14.Mai 2015 fra: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702859/FULLTEXT01.pdf?frbrVersion=3>
- Martinsen, E. W. (2000). Fysisk aktivitet for sinnets helse. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. 120:3054-6
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Hentet 24.Mars 2016 fra:
<http://www.nb.no/nbsok/nb/c17bf979d27579d250476bd8705def91.nbdigital?lang=no#7>
- Midthaugen, Per. (2013). Inkluderende læringsaktiviteter i kroppsøving. Hentet 16.Mai 2015 fra:
<http://www.fysio.no/index.php/content/download/53077/611022/file/INkluderende%20i%20A6ringsaktiviteter%20i%20K%C3%B8,%20Per%20Midthaugen.pdf>
- Mykletun, A. (2013). Angstlidelser i et folkeperspektiv. I: Kvale, G., Havik, O E., Heiervang, E R., Tangen, T., Haugland, B S M (red) *Hvordan sikre angstpasienter kunnskapsbasert behandling?* (s.36-49) Oslo: Universitetsforlaget
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge. Taylor & Francis Group
- Moxnes, P. (2009). *hva er angst?* Oslo: Universitetsforlaget

- Moxnes, P. (2014). Hva er angst? *Psykologisk.no* Hentet 21.Mars 2015 fra:
<http://psykologisk.no/2014/05/hva-er-angst/>
- Norges helseinformasjon (NIH). (2013B). Sosial angst Hentet: 22.Mai 2015
fra:<http://nhi.no/pasienthandboka/sykdommer/psykisk-helse/sosial-angst-19842.html>
- Norsk helseinformasjon. (NIH). (2015). *Livsstilssykdommer*. Hentet 06.Mai 2016 fra:
<http://nhi.no/livsstil/livsstil/diverse/livsstilssykdommer-30632.html?page=1>
- Nyeng, F. (2012). *NØKKELBEGREPER I FORSKNINGSMETODE OG VITENSKAPSTEORI* Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Olseth, T. (2013). Eksistensialisme. I: Store Norske leksikon. Hentet 12.November 2015 fra: <https://snl.no/eksistensialisme>
- Laake, P., Olsen, B.R., Benestad, H.B (red). (2013). *Forskning i medisin og biofag*. Gyldendal Norsk Forlag As
- Lauritsalo, K., Sääkslahti, A. og Rasku-Puttonen, H. (2012) School PE through discussion forum. *In Physical Education and Sport Pedagogy, 20:1, 17-30. doi: 10.1080/17408989.2013.788144*
- Portman, P.A. (1995). Who Is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle School. *Journal of teaching in Physical education, 14, 445-453*
- Psykiskhelseiskolen. (2004-2008). *Kroppsøving* Hentet: 23.03.15 fra:
<http://www.psykiskhelseiskolen.no/default2.asp?id=2209>
- Holte, A. (2013). Psykisk helse: Slik øker vi gjennomføringsgraden i videregående skole Hentet 01.Juni 2015 fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/psykisk_helse_folkehelseinstituttet_arne_holte.pdf

- Risøy, K.E. (2013). *Testing i kroppsøving. Elevers erfaringer med testing i videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøyskole, Oslo.
- Rønninghaug, M. (2011). Prestasjon eller treningsglede? Kroppsøvingfaget i den videregående skole. Masteroppgave ved Universitetet i Nordland.
- Rugtvedt, L. (2015). Styrk elevenes rett til fysisk aktivitet Hentet 06.Mai.2016 fra: <http://forskning.no/meninger/kronikk/2015/10/styrk-elevenes-rett-til-fysisk-aktivitet>.
- Rådet for psykisk helse. (2015). *Fakta om angst*. Hentet 11.Mai 2016 fra: http://psykiskhelse.no/assets/council/Brosjyrer/angst_2015.pdf
- Sabiston, C M, Pila, E, Pinsonnault-Bilodeau, G & Cox A E. (2014). Social physique anxiety experiences in physical activity: a comprehensive synthesis of research studies focused on measurement, theory, and predictors and outcomes. *International Review of Sport and Exercise Psychology, Vol 10:1, 158-183*
- Sandstedt, C. (2011). *Den profesjonelle førskolelæreren. Barns følelse av mestring i barnehagen*. Hovedfagsoppgave ved Høgskolen i Nesna.
- Simonsen, T. (2013). Kroppsøvingfaget i ungdoms tekster. En (diskurs)analyse basert på leserinnlegg fra aftenposten Si;D-sider. Masteroppgave ved Norges idrettshøyskole, Oslo
- Standal, Ø.F. (2014). Phenomenology and Adapter Physical Activity: Philosophy and Professional Practice Human Kinetics 31, 35-48
- Strandmyr, A. (2013). «Frafall i kroppsøvingfaget» En kvalitativ analyse av 6 jenters erfaringer med frafall i kroppsøvingfaget på yrkesfaglige studieretninger, med fokus på hva jentene oppgir som grunner til frafallet. Masteroppgave ved Universitetet i Agder.

- Svendsen, L., F H., (2015). Edmund Husserl. *I Store norske leksikon*. Hentet 3. November 2015 fra: https://snl.no/Edmund_Husserl
- Tangen, Heiervang, Haugland, Kvale, Havik., (2013). Angstlidelser hos voksne og barn. behov for økt innsats. I: Kvale, G., Havik, O E., Heiervang, E R., Tangen, T., Haugland, B S M (red). *Hvordan sikre angstpasienter kunnskapsbasert behandling?* (s.17-35). Oslo: Universitetsforlaget
- Tjora, A. (2012). *KVALITATIV FORSKNINGSMETODE i praksis*. Gyldendal Norske forlag AS 2.utgave, 1.opplag
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – EN INNFØRING I KVALITATIV METODE* Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS 4.utgave
- Tripp, A., Rizzo, T.L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol 78, issue 2 pages 32-48.
- Thøgersen, U. (2010). *Kropp og fænomenologi. En introduction til Maurice Merleau-Pontys filosofi* Danmark: Scandinavian Book 1.utgave, 2.opplag
- Todres, L. (2001). The complementarity of phenomenology, hermeneutics and existentialism as a philosophical perspective for nursing research. *Journal of Nursing Studies*, vol 38, Issue 1 pp.1-8
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). Lærerplan i kroppsøving Hentet: 23. Mars 2015 fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). Informasjon om endringer i faget kroppsøving I grunnskolen og videregående opplæring Hentet 09. Februar 2015 fra: <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Lærerplanen i kroppsøving Fra undervisningsvurdering til sluttvurdering*. Hentet 09. Februar 2015 fra:

<http://www.udir.no/PageFiles/35143/Oppf%C3%B8lgingsamling%20Fra%20underveis%20til%20sluttvurdering%20i%20KR%C3%98.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Psykisk helse i skolen* Hentet 25. Mars 2015 fra:
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Psykisk-helse-i-skolen/>

Van Manen, M. (2007). *Researching Lived Experience*. Alberta: The Althouse Press

Wabakken, T.V. (2010). Et følelsesladet valg. Om prosesser og mekanismer bak ikke-deltagelse i kroppsøving, dusj og garderobeaktivitet. Masteroppgave ved høgs skolen Telemark

Wangensteen, B. (red). (2005). *Definisjons – og rettskrivingsordbok*. Oslo: kunnskapsforlaget

Web, W.W. (2012). Synonymer. *Synonymordboka*. Hentet 01. Mai 2016
<http://www.synonymer.no/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Info om prosjekt informertsamtykkeerklæring

Vedlegg 3: Forespørsel til elever om deltagelse i prosjekt

Vedlegg 4: Forespørsel til skole, rektor og lærere om deltagelse i prosjekt

Vedlegg 5: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 1

Intervjuguide

Introduksjon

- Uformell prat, fortell litt om temaet samtalen (bakgrunn, formål)
- Forklare hva kvalitativ intervju er. –Ute etter deres synspunkter. Ikke noe riktig og galt svar. Lov å bruke tenketid.
- Hva intervjuet skal brukes til, lydopptak og forklar taushetsplikt, anonymisering og ingen andre enn meg skal lytte til lydopptakeren i ettertid.
- Høre om elevene har noen spørsmål.
- Si at det er lov å trekke seg hvis man ønsker.
- Start opptaket.

Innledning

- Prosjektet er frivillig, hvorfor valgte du da å delta på det? – Hvordan ble du rekruttert til prosjektet?
- Kan du fortelle meg noen historier om når du ikke har trivdes i faget?

Deltagelse

- Hva slags forventninger har du foran en gymtime? Oppfølging- Er de tilpasset ditt nivå – Hvor komfortabel er du med å krysse egne grenser?
- Har du noen gang gjort noe for å slippe å delta på en aktivitet eller øvelse – Oppfølging - Hvordan?
- Hender det at du gjør noe for å slippe gym? Oppfølging – Har du eksempel på hva du har gjort for å slippe? – Har du mye fravær i faget? Hvilken karakter har du?
- Kan du beskrive ditt forhold til gym ellers i uka? –Oppfølging - Tenker på at neste time kommer? –snakker du om faget med andre elever – hva snakker dere om?

Utfordringer

- Hvor viktig er det for deg å få til oppgavene/øvelsene i gymtimen? Oppfølging: føle du at du gjør dit beste?

- Er det spesielle situasjoner som gjør at du føler at du ikke får til? -Er det noe du uroer deg for da, i så fall hva uroer du deg for
- Kan du forklare hvordan det føles å få beskjed om å gjøre en aktivitet/øvelse som du synes er vanskelig?
- Hvordan reagerer du når du kommer i situasjoner du ikke liker i gymmen – Oppfølging: Merker du det på kroppen?

Jeg og de andre

- Sammenligner du deg med andre i timen – Oppfølging – Hvordan oppfatter du ditt nivå i forhold til andres?
- Hvordan tror du andre elever oppfatter deg?
- Hvordan forhold har du til læreren?
- Er det viktig for deg hva slags klær du har på deg i gymmen?
- Kan du beskrive garderobesituasjon?
- Hender det at dere har tester? Oppfølging – Hva synes du om dette?
- Kan du forklare hvordan det er å ha gym med klassen din? – Oppfølging: Opplever du at dere viser hensyn til hverandre?
- Hva synes du om karaktersettingen –Oppfølging - Rettferdig?

Innstilling og innhold i faget

- Syns du gym er et viktig fag – Oppfølging: hvorfor/hvorfor ikke –hva synes du om det i forhold til de andre skolefaget
- Har du samme følelser for deltagelse i timen nå som på ungdom og barneskole? Oppfølging: Hva er forskjell – Større eller mindre lyst å delta?
- Hva liker du i gymmen? Oppfølging - Hva skulle til for at du hadde trivdes bedre i timene?
- Driver du med fysisk aktivitet på fritiden? Oppfølging: hvorfor/hvorfor ikke? Hvor mye tid bruker du på det?

Avslutning

Er det noe mer du vil si angående temaet/spørsmålene?

Kan jeg få kontakte deg igjen hvis jeg har noen videre spørsmål?

Takk for deltagelse.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltagelse i prosjekt

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

«Mistrivsel i kroppsøving»

Bakgrunn og formål

Formålet er å øke forståelse for hvorfor elever ikke liker kroppsøvingfaget, slik at en videre kan tilrettelegge for at faget skal treffe flere elever. Det kan være avgjørende for elevenes aktivitet til dagligdags og senere i livet. Det spiller en videre rolle for helse og forebygging av sykemelding i arbeid i fremtiden. Det å ha gode relasjoner til kroppsøving kan være avgjørende for elevers fremtidige liv og gjør det til et viktig element i dagens samfunn. Derfor er det viktig å få frem i lyset elevenes negative opplevelser for faget, slik at en senere kan forebygge dette.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Intervjuet og analysen i oppgaven tar utgangspunkt i informanten og hvordan han/hun opplever «misløst i kroppsøvingfaget» Jeg ønsker å gjøre et semistrukturert intervju, på ca.30min. Jeg har utarbeidet en intervjuguide valgt ut noen tema som skal inngå i alle samtaler. Med åpne spørsmål som informanten kan utdype som: *Hva assosierer du med kroppsøvingfaget, Hvordan føler du deg når du blir utsatt for en aktivitet som du synes er vanskelig? Hva skulle til for at du hadde trivdes bedre i timene* etc. Jeg ville stille slike spørsmål for å få frem når eleven er å ikke er komfortabel, og i hva slags situasjoner dette gjelder. Dette vil gi meg innsikt i hvordan den enkelte oppfatter sin situasjon. All datainnsamling vil være basert på intervjuene. Jeg ønsker både gutter og jenter med i intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og veileder vil sitte med personopplysninger. Jeg vil lage en navneliste med nummer, slik at det er en egen adskilt liste (a4 ark). Som kan identifisere personene, som jeg vil ha på egen pc, med passordbeskyttelse. Ellers vil ingenting av materialet kunne identifisere hvem personene er. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.15. Datamaterialet vil være anonymisert, og arket med personopplysning, samt opptak vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Dette er helt frivillig og du som informant kan trekke deg når som helst i prosjektet uten å oppgi noen grunn. Trekker du deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Ønsker å delta eller har spørsmål til studiet, ta kontakt med Silje Thorvaldsen 90203307 eller på mail frk.thorvaldsen@live.no. Veileder er Øyvind F. Standal og kan kontaktes o.f.standal@nih.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og er godkjent.

Samtykke til deltakelse i studien

Samtykkeerklæring for mitt prosjekt: «Mistrivsel i kroppsøving».

Prosjektansvarlig: Silje Thorvaldsen, masterstudent i kroppsøving og pedagogikk, ved Norges idrettshøgskole.

Jeg bekrefter herved at jeg har lest og forstått informasjonsskrivet om prosjektet, og samtykker i å delta i undersøkelsen slik den står beskrevet. Jeg samtykker også til at lydopptaker kan brukes, og at lydopptaker kan brukes, og at opplysningen brukes i masteroppgaven.

Jeg er videre informert om at opplysningene er anonymisert, og samtykker at opplysningene jeg gir kan brukes i Silje Thorvaldsen sitt forskningsprosjekt. Jeg bekrefter at jeg er på frivillig basis, og er klar over at jeg til enhver tid kan trekke meg fra videre deltagelse.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Misliker du kroppsøvningsfaget?

Kjære elev.

Jeg heter Silje Thorvaldsen, og er 24 år gammel. Jeg studerer master i Idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole. Dette året skal jeg skrive min master innenfor feltet kroppsøving og pedagogikk.

I denne sammenheng lurer jeg på om du vil la deg intervjuet. I mitt prosjekt ønsker jeg å undersøke opplevelser og erfaringer med å mislike kroppsøvningsfaget. Jeg er ute etter elever på videregående skole 2015/2016. **Er du en av de som gruer deg/ikke liker kroppsøving håper jeg du tar kontakt.**

Tidsforløpet på intervjuet vil tilsvare 45min. Jeg vil ta i bruk lydopptaker, slik at det som blir sagt er tilgjengelig og klar til bruk etter intervjuet. I denne intervjuprosessen er det meg og min veileder Øyvind F. Standal som vil ha tilgang til datamaterialet, ingen andre. Det som er tatt opp på lydbånd vil også bli slettet, når masterprosjektet er ferdig. Det er ingen personlige opplysninger som vil bli kjent gjennom denne oppgaven som jeg skal skrive. Jeg er underlagt taushetsplikt og prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning.

Du som informant kan trekke deg når som helst i prosjektet, da dette er helt frivillig.

Hvis det er noen spørsmål angående prosjektet, må du bare ta kontakt med meg.

MVH

Silje Thorvaldsen

Mobb: 90203307 Mail: frk.thorvaldsen@live.no

Vedlegg 4

Forespørsel til rektor eller skole Nr.1 (Sendt til de første 20 skolene, som jeg ringte hvis jeg ikke fikk svar.)

Hei

Jeg heter Silje Thorvaldsen, og er 24 år gammel. Jeg studerer master i Idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole, i den forbindelsen skal jeg skrive masteroppgave innenfor feltet kroppsøving og pedagogikk. Jeg ønsker å ta for meg de elevene som ikke trives i kroppsøvingstimen.

I den forbindelsen håper jeg at det er greit at jeg kommer på skolen henger opp noen lapper med forespørsel om deltagelse i prosjekt, du finner forespørselen i (vedlegg 1). Jeg kommer også gjerne inn i klasserommet å legge frem prosjektet. Jeg skjønner veldig godt hvis dette blir mye styr, og selv det å få hengt opp noen lapper vil være til stor hjelp for meg.

Et slikt prosjekt vil få frem stemmene til de som ikke trives i kroppsøvingstimen. I tillegg til at elevene får noen som lytter til dem, vil dette videre kunne gi informasjon som gjør at man bedre kan tilrettelegge faget for flere elever. Det er vanskelig å få tak i disse elevene, og jeg er veldig takknemlig for all mulig hjelp. Du kan lese utvidende om prosjektet i (vedlegg 2). Jeg vil ta kontakt pr. telefon (via sentralbord) dag dato og klokkeslett slik at jeg kan besvare eventuelle spørsmål du måtte ha.

Takk på forhånd

MVH

Silje Thorvaldsen

Forespørsel til rektor eller skole Nr.1 (Sendt til de første 11 siste skolene jeg ikke hadde kontaktet med en gang).

Hei

Jeg heter Silje Thorvaldsen, og er 24 år gammel. Jeg studerer master i Idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole, i den forbindelse skal jeg skrive masteroppgave innenfor feltet kroppsøving og pedagogikk. Jeg ønsker å ta for meg de elevene som ikke trives i kroppsøvingstimen.

Jeg håpet også at det var mulighet å snakke med noen lærere og/eller helsesøstre. De vet kanskje om noen med mye fravær, og kan kanskje henvende seg til dem å høre om de er interessert. Eventuelt at de gir meg tillatelse å legge frem prosjektet i klassen. Dere kan kontakte meg eller gi elevene mitt nummer: 90203307 eller sende meg deres nummer (når dere har snakket med de). Så tar jeg gjerne kontakt. Jeg kan komme og intervjuer med en gang, når det skulle passe for den enkelte.

Jeg vet at dere får mange prosjektforespørsel men håper allikevel at dere vurderer dette. Et slikt prosjekt vil få frem stemmene til de som ikke trives i kroppsøvingstimen. I tillegg til at elevene får noen som lytter til dem, vil dette videre kunne gi informasjon som gjør at man bedre kan tilrettelegge faget for flere elever. Du kan lese utvidende om prosjektet i vedlegg 2, og det er bare å kontakte meg hvis du har noen spørsmål.

Som sakt det er svært vanskelig å få tak i disse elevene, og jeg er veldig takknemlig for all mulig hjelp. Takk for at du tok deg tid til å lese mail, håper på et positivt svar. Men uansett svar gjør at jeg ikke vil sende mer mail.

MVH

Silje Thorvaldsen

Forespørsel til rektor eller skole Nr.2 og 3

Hei

Jeg heter Silje Thorvaldsen, og er 24 år gammel. Jeg studerer master i Idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole, i den forbindelsen skal jeg skrive masteroppgave innenfor feltet kroppsøving og pedagogikk. Jeg ønsker å ta for meg de elevene som ikke trives i kroppsøvingstimen.

Hvis du gjenkjenner prosjektet er det fordi at jeg allerede har skrevet mail tidligere. Jeg har flere skoler som har lagt ut prosjektet i nyhetsbrev, It's lurning etc. Men det er vanskelig å få tak i disse elevene. Jeg ønsker også at disse elevene skal komme fra forskjellige skoler i Oslo.

Jeg beklager at jeg maser igjen. Men håper at hvis dere vet om elever som har en del fravær i faget. Kan dere høre om dette er noe de kunne ha lyst å delta i? Dere kan gi dem mitt nummer: 90203307 eller sende meg deres nummer (når dere har snakket med de). Så tar jeg gjerne kontakt. Jeg kan komme og intervjuer med en gang, når det skulle passe for den enkelte.

Jeg vet at dere får mange prosjektforespørsel men håper allikevel at dere vurderer dette. Et slikt prosjekt vil få frem stemmene til de som ikke trives i kroppsøvingstimen. I tillegg til at elevene får noen som lytter til dem, vil dette videre kunne gi informasjon som gjør at man bedre kan tilrettelegge faget for flere elever. Du kan lese utvidende om prosjektet i vedlegg 2, og det er bare å kontakte meg hvis du har noen spørsmål.

Som sakt det er svært vanskelig å få tak i disse elevene, og jeg er veldig takknemlig for all mulig hjelp. Takk for at du tok deg tid til å lese mail, håper på et positivt svar. Men uansett svar gjør at jeg ikke vil sende mer mail.

MVH

Silje Thorvaldsen

Forespørsel til rektor eller skole. Nr.4 (etter jul)

Kjære rektor ved ... skole. Jeg heter Silje Thorvaldsen, og er 24 år gammel. Jeg studerer master i Idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole, i den forbindelse skal jeg skrive masteroppgave innenfor feltet kroppsøving og pedagogikk. Jeg ønsker å ta for meg de elevene som ikke trives i kroppsøvingstimen.

Som sakt ønsker jeg kontakt med elever som mistrives i kroppsøving, og har allerede vært heldig og fått noen informanter. Men jeg mangler fortsatt 1 jente og 2 gutter.

Jeg håper derfor dere har en eller flere som passer denne beskrivelsen, og kan gi meg mulighet til å komme i kontakt med den/de gjeldene. Til nå har jeg kun lyktes med å komme i kontakt med elever, når lærere har spurt han/hun for meg. Dette til tross for at flere skoler har hatt oppslag i infobrev, It's lurning etc. Jeg kan også gjerne komme en dag på skolen og legger frem prosjektet i klasserommet, hvis dette er mer ønskelig.

Jeg vet at dere får mange prosjektforespørsel men håper allikevel at dere vurderer dette. Et slikt prosjekt vil få frem stemmene til de som ikke trives i kroppsøvingstimen. I tillegg til at elevene får noen som lytter til dem, vil dette videre kunne gi informasjon som gjør at man bedre kan tilrettelegge faget for flere elever. Du kan lese utvidende om prosjektet i vedlegget, og det er bare å kontakte meg hvis du har noen spørsmål.

Det er vanskelig å få tak i disse elevene, og jeg er veldig takknemlig for all mulig hjelp. Takk for at du tok deg tid til å lese mail, håper på et positivt svar. Setter pris på tilbakemelding uansett svar. Godt nyttår!

MVH

Silje Thorvaldsen

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Øyvind Førland Standal
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 18.06.2015 Vår ref: 43738 / 3 / AMS Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43738	<i>Hvordan kan elevers erfaringer fra kroppsøving forstås som «kroppsøvingssangst»?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øyvind Førland Standal</i>
Student	<i>Silje Thorvaldsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig 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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven 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.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Anne-Mette Somy tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Awdingkontorer / District Offices
OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjens.svarwa@vst.ntnu.no
BIRKBEK NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@svu.ut.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43738

Utvalget skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

