

Katrine Hovi-Gulowsen

---

«Jeg var ofte på biblioteket og drev med  
andre fag»

En narrativ studie av to elevers erfaringer med  
kroppsøvfaget fra ungdomskolen og gjennom tre år på  
videregående skole.

---

Masteroppgave idrettsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier  
Norges idrettshøgskole, 2021



## Sammendrag

Denne masteroppgaven har som siktemål å belyse og søke forståelse av to elevers subjektive erfaringer i, og med, kroppsøvingsfaget fra inngangen av ungdomsskolen til utgangen videregående opplæring. Erfaringene som løftes frem i denne oppgaven er basert på beretninger fra elever som tidligere har hatt mindre gode erfaringer i kroppsøvingsfaget, hvor deres deltakelse har vært varierende og begrenset med bakgrunn i deres erfaringer. I denne oppgaven har jeg gjennom å lytte til deres erfaringer gjenskapt og presentert deres kroppsøvingshistorier. Intensjonen er at kunnskapen som skrives frem kan bidra til å skape refleksjon, og potensiell endring, omkring praktiseringen og utformingen av kroppsøvingsfaget.

Metodisk har studien en narrativ tilnærming plassert innenfor et hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteoretisk paradigme, da det i oppgaven etterstrebes forståelse for menneskelig erfaring i egne levde liv. Det empiriske materialet er basert på tre semistrukturerte dybdefokusintervjuer. Et hvor to elever ble intervjuet sammen og et individuelt med hver av de to elevene. Teoretisk forankres arbeidet i erfaringsbegrepet sett i lys av Deweys (1938) forståelse, samt Honneths (2008) anerkjennelsesbegrep og Jordets (2020) anvendelse av dette. Honneth (2008) deler anerkjennelse inn i tre ulike sfærer som står i relasjon til hverandre for at individet skal erfare seg verdsatt og anerkjent i sin eksistens: den private sfære (kjærlighet), den offentlige sfære (rettigheter) og den sosiale sfære (sosial verdsetting/solidaritet).

Kroppsøvingshistoriene i oppgaven viser at elevenes subjektive erfaringer har betydning for deres deltakelse i kroppsøvingsfaget. Begge elevene har mindre gode erfaringer med faget fra ungdomsskolen, hvor faget ble ansett som prestasjon- og ferdighetssentrert, og preget av manglende tydeliggjøring av innhold, intensjon og læringsmål. Elevene opplevde seg ikke som sett av lærer og erfarte at deres rettigheter ble brutt gjentatte ganger. For den ene eleven ble erfaringene til slutt så tunge å bære at eleven byttet skole og ble totalt fraværende i sin deltakelse i kroppsøvingsfaget. Erfaringene bar de med seg i møte med kroppsøving i videregående opplæring, men gjennom opplevelse av anerkjennelse, kontinuitet og variasjon av innhold, samt gode erfaringer med og i faget økte deres deltakelse som nå var tuftet på opplevelser av mestring, glede, læring og utvikling. Et sammendrag av elevenes kroppsøvingshistorier lar seg ikke gjøre, de må leses.

Nøkkelord: Erfaring – elever – videregående skole – anerkjennelse – narrativer

# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>4</b>
<b>Forord .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Klumpen i magen – en innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Kroppsøvfaget som grunnlag for egen nysgjerrighet og inngang til oppgaven .....	9
1.2 Kunnskapshull som kan fylles? .....	10
1.2.1 Kroppsøving – elsket, men også hatet .....	11
1.2.2 Å lytte til elevenes stemmer .....	11
1.2.3 Deltakelse, trivsel og meningsskaping i kroppsøvfaget.....	12
1.2.4 Relevans og kunnskapshull.....	13
1.3 Formål og problemstilling.....	14
1.4 Hvorfor dette er aktuelt nå .....	15
1.5 Avklaring av sentrale begreper .....	17
1.5.1 Erfaring .....	17
1.5.2 Kroppsøvfaget og dets læreplan.....	18
1.5.3 Deltakelse og kroppsøvfagshistorie.....	19
1.6 Oppgavens videre oppbygging.....	20
<b>2. Teori.....</b>	<b>22</b>
2.1 Erfaringsbegrepet .....	22
2.1.1 John Dewey om erfaring.....	22
2.2 Anerkjennelse.....	26
2.2.1 Anerkjennelse i den private sfære – kjærlighet .....	28
2.2.2 Anerkjennelse i den rettslige sfære - rettigheter .....	29
2.2.3 Anerkjennelse i den sosiale sfære – sosial verdsetting/solidaritet.....	31
<b>3. Metode .....</b>	<b>33</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	33
3.1.1 Fenomenologi .....	34
3.1.2 Hermeneutikk .....	34
3.2 Prosedyre for datainnsamling.....	35
3.2.1 Utvalg og rekruttering.....	36
3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	37
3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide og pilotintervju .....	38
3.2.4 Gjennomføring av intervjuer .....	39
3.2.5 Transkripsjon av intervju.....	41

<b>3.3</b>	<b>Analyse og bearbeiding av data – en narrativ tilnærming blir til.....</b>	<b>41</b>
3.3.1	Inspirert av hermeneutikk og den hermeneutiske spiral .....	44
3.3.2	En narrativ tilnærming.....	45
<b>3.4</b>	<b>Forskerrollen, forståelseshorisont og refleksivitet.....</b>	<b>47</b>
3.4.1	Fortolkning .....	48
<b>3.5</b>	<b>Kvalitetsvurdering .....</b>	<b>49</b>
3.5.1	Vurdering av narrativ forskning .....	50
3.5.2	Overførbarhet.....	52
<b>3.6</b>	<b>Etiske betraktninger .....</b>	<b>52</b>
<b>4.</b>	<b>Janne og Sofies kroppsøvingshistorie.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Janne og kroppsøving på ungdomsskolen .....</b>	<b>54</b>
4.1.1	Uforutsigbarhet, inkludering og deltakelse i kroppsøvingsfaget.....	56
4.1.2	Kjærlighet og brudd på rettigheter.....	63
<b>4.2</b>	<b>Sofie og kroppsøving på ungdomsskolen .....</b>	<b>67</b>
4.2.1	Elevmedvirkning og sosial verdsetting.....	73
4.2.2	Prestasjonsrettet undervisning – veien til pasifisering av elever? .....	77
<b>4.3</b>	<b>Videregående og møtet med et anerkjennende kroppsøvingsfag.....</b>	<b>79</b>
4.3.1	Betydningen av hvordan lærer møter elevene .....	81
4.3.2	Å bære med seg erfaringer.....	84
4.3.3	Trygg deltakelse.....	88
<b>5.</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>92</b>
<b>5.1</b>	<b>Oppsummering av arbeidet med en narrativ tilnærming.....</b>	<b>92</b>
<b>5.2</b>	<b>På vei mot en formel for deltakelse i kroppsøving? .....</b>	<b>93</b>
5.2.1	Å se elevene.....	93
5.2.2	En symbiose av kontinuitet og variasjon gir mestring, glede og forståelse også i møte med faglige utfordringer.....	96
5.2.3	Kan en driste seg til å si: gode erfaringer i faget + mulighet for utvikling av ervervet kompetanse gjennom en kombinasjon variasjon og kontinuitet = økt deltakelse? .....	98
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>101</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>107</b>
	<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</b>	<b>108</b>
	<b>Vedlegg 2: NSD sin vurdering.....</b>	<b>113</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide .....</b>	<b>115</b>

## Forord

I januar 2020 startet jeg min vandring inn i masterprosjektet, hvor refleksjonssamtaler med medstudenter og ansatte ved Norges Idrettshøgskole var til stor nytte for konkretisering av valgt tematikk. Det var også i denne perioden jeg fikk tilslag på ønsket veileder. Så først må jeg få takke min eminente veileder, Petter Erik Leirhaug. Du har med din faglige tyngde, gjennomtenkte refleksjoner, veloverveide tilbakemeldinger og motiverende ord, bidratt med enestående hjelp. Særlig omkring det faglige aspektet, men også utvist avgjørende forståelse og omsorg for meg som individ og masterstudent i en til tider kaotisk familiesituasjon.

I september 2020 kom vårt tredje barn til verden, og med en litt kronglete start på livet ble masterprosjektet satt på vent. Da friskmeldingen var et faktum kom også motivasjonen og drivkraften for å fullføre masteroppgaven tilbake. Til det å skrive en masteroppgave med tre små barn hjemme startet jeg med samme tilnærming som Astrid Lindgrens karakter Pippi Langstrømpe hadde til livets utfordringer: «Det har jeg aldri prøvd før, så det tror jeg sikkert at jeg kan klare».

Med covid-19-pandemien fulgte også lengre perioder hvor våre to barnehagebarn på nå 3 år og 5 år også måtte tilbringe mye tid hjemme på relativt begrensede kvadratmeter. Min mann skal tildeles størsteparten av æren for at masterprosessen har latt seg gjennomføre så smidig og skånsomt for familien som mulig. Så takk, Vetle, for at du er min bestevenn og største støttespiller her i livet. Lek, kos og tilstedeværelse med ungene har jeg prioritert hver dag, noe jeg ser tilbake på som uvurderlig. Disse verdifulle stundene har også hatt stor refleksjons- og nytteverdi for oppgaven da det gjorde det mulig å jobbe intensivt med motivasjonen og pågangsmotet på topp. Så tusen takk Jenny, Herman, Ella og Vetle. Takk for at jeg får være mamma og kone først, dernest fokusert og engasjert masterstudent. Ser frem til en lang sommerferie med dere.

Tusen takk til mine gode venninner, Mari og Andrea, for gode innspill, motiverende ord og nyttige refleksjoner. Takk til venner og familie for avkobling og heiarop.

Sist, men ikke minst, tusen takk til dere, «Janne» og «Sofie»! Dere har vist meg stor tillitt, og deres bidrag og stemmer er verdifulle, akkurat som dere er som individer. Denne oppgaven hadde aldri blitt til om det ikke hadde vært for dere.

Katrine Hovi-Gulowsen

Tønsberg, mai 2021

# 1. Klumpen i magen – en innledning

Det er mandag morgen. Janne våkner i sengen sin. *Æsj. Den er der fortsatt.* Klumpen i magen som kom krympende fredag ettermiddag har bare vokst seg enda større i løpet av helgen, og nå strammer den seg til som en hard knyttneve i mellomgulvet. I femte time skal naturfagprosjektet fremføres for resten av klassen. Men så er det den kroppsøvingstimen da, eller gym, i fjerde time. Janne har jobbet godt med et tema som hun synes er veldig interessant og laget en fin presentasjon. Gjort seg flid med bilder og tekst. Hun har ikke fått øvd noe i helgen. Det har ikke vært plass i hodet. *Søren altså, dette kunne jo faktisk gått veldig bra,* tenker Janne. Hun går til skolen og kjenner hjertet pumper litt mer enn hva ganglaget tilsier. Hva var det hun skulle si igjen? Blankt. Hun klarer ikke ta stilling til fremføringen nå. Ikke før fjerde time er overstått, men da er det jo egentlig for sent å tenke på det. Første time. Magen strammer seg. Andre time. Janne kjenner en stor uro i kroppen. Klarer ikke fokusere på læreren som prøver å lære i underkant av tretti åttendeklassinger om primtallsfaktorisering og hvordan det kan anvendes i brøkgregning. Friminutt. Følelser. Så mange følelser. Magen gjør nye kast, og uroen som har sittet i magen sprer seg til resten av kroppen. Tredje time. Engelsk. Læreren, Arne, ser på elevene og sier: *Jeg skal nå lese en tekst for dere tre ganger. Den er skrevet på engelsk, og jeg vil dere skal oversette den til norsk. Jeg kommer til å lese sakte. Linje for linje, med gode pauser mellom hver setning. Etter første gjennomlesingen tar vi en lengre pause så dere får tid til å se over det dere har skrevet. Deretter leser jeg samme tekst igjen. Og igjen. Forstått?* Elevene sukker. Janne har fått med seg bruddstykker. Den hersens klumpen. Læreren leser. Tar pause. Leser igjen. Han vandrer litt rundt i rommet. Elevene sukker. Det går for fort. Hva var det han sa igjen? Læreren har nå lest teksten tre ganger. *Nå vil jeg dere skal snu dere mot læringspartneren og lese oversettelsen dere har skrevet på tur. Deretter skal dere sammenligne og diskutere. Var det helt likt eller var noe ulikt? Sett i gang.* Arne snur seg mot Janne. *Vil du starte, Janne?* Janne ser opp på Arne og blunker et par ganger. Hun snur seg og ser på klokken som henger på veggen. Deretter vender hun seg mot skjermen sin. Den lange streken blinker

øverst til venstre i det blanke word-dokumentet. Nå er det kun femten minutter igjen. Fjerde time. Gym. *Lurer på hva vi skal gjøre.*

Det du nettopp leste er et utdrag av Jannes kroppsøvningshistorie fra ungdomsskolen. Når dette fortelles, er Janne elev ved en videregående skole i Norge. Du skal få møte mer av kroppsøvningshistorien til Janne senere i denne masteroppgaven. Du skal også få møte kroppsøvningshistorien til Sofie som går i samme klasse som Janne. Jeg har latt utdraget fra Jannes kroppsøvningshistorie innlede denne masteroppgaven for å illustrere mulighetene en narrativ tilnærming gir for å forstå hvordan elevene, som unike individer og kroppssubjekter (Engelsrud, 2006), erfarer møtet med blant annet kroppsøvningsfaget, skolen, lærer og medelever. Vi omgir oss med narrativer, historier eller fortellinger<sup>1</sup>, i det daglige, hvor hver fortelling belyser hvert unike individs førstehåndserfaringer som har sitt utspring i en kontekst. Blix (2017, s. 47) peker på viktigheten av at narrative analyser må fokusere både på tekst og kontekst da personenes indre liv og sosiale verdener reflekteres gjennom historiene så vel som at samfunnet påvirker og omformer fortellingene. Konteksten kan være en spesiell arena eller et miljø, men er allikevel en del av personens livsverden sett under ett (Dowling, Garrett, Hunter & Wrench, 2013). Jeg, som skriver denne oppgaven, er selv kroppsøvningslærer og lytter stadig til narrativer fra foreldre, elever og kollegaer som omhandler blant annet kroppsøvningsfagets praksis og innhold, deltakelse, samt inkludering og ekskludering. Jeg hører også historier som har sin opprinnelse fra andre arenaer enn kroppsøvningsfaget, men som i sin kontekst ikke kan ses som adskilt da de i aller høyeste grad er en del av elevenes livsverden. Dermed kan de også ha innvirkning på kroppsøvningsfaget, og elevenes skolehverdag generelt. Fortellingene det enkelte individ konstruerer belyser og gir mening til situasjonene individet opplever og erfarer, men også forståelse for egne levde liv. Ved å løfte frem elevers kroppsøvningshistorier gjennom en narrativ tilnærming vil elevenes subjektive erfaringer og opplevelser med kroppsøvningsfaget få hovedfokus og prioritet i denne oppgaven. Hensikten er å se

---

<sup>1</sup> Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke historier, fortellinger og beretninger om hverandre som betegnelser for narrativer, samtidig som de likevel bærer nyanser som ulike begreper i kontekst.



hvordan deltakelse og erfaringer elevene gjør seg med og i kroppsøvningsfaget kommer til uttrykk. Dette kan gi andre lærere, og skolen som arena, en større forståelse og innsikt i hvordan elever møter fag, skolen som institusjon, medelever og lærere. Denne forståelsen kan igjen bidra til en større bevisstgjøring og vektlegging av elevenes subjektive erfaringer som viser seg nyttige i arbeidet mot et deltakende, anerkjennende og meningsfullt kroppsøvningsfag for samtlige elever, hvor læring og utvikling står i fokus.

Oppgaven skrives som et bidrag til aksjonsforskningsprosjektet *Et annerledes kroppsøvningsfag*. Dette er et prosjektsamarbeid mellom Norges Idrettshøgskole og tre ulike videregående skoler som har pågått i tre år. Prosjektet har vært rettet mot kroppsøvningsfaget, og blitt gjennomført som en aksjon hvor fokuset har vært rettet mot friluftsliv og dans som undervisningsinnhold. Av data som allerede var innhentet gjennom aksjonsforskningsprosjektet forelå empiri som tilsa at ønsket utvalg for oppgaven var til stede. Dette vil bli presentert og redegjort i kapittel 3.2.1, om utvalg og rekruttering.

I det følgende presenteres de ulike delene i innledningen som leder frem til oppgavens problemstilling. Hensikten er å gi en større forståelse for konteksten og bakgrunnen for valg som er gjort. Jeg vil først utdype bakgrunnen for denne studien, noe som også er med på å underbygge hensikten med å belyse fenomenet med en narrativ tilnærming.

## **1.1 Kroppsøvningsfaget som grunnlag for egen nysgjerrighet og inngang til oppgaven**

I møte med skolefag bringer elever med seg sine subjektive forventninger basert på tidligere erfaringer, kunnskap og forforståelse (Honneth, 2008). Kroppsøving er intet unntak. En del av formålet med faget er å medvirke til opplevelse av glede, mestring og inspirasjon, samt utvikling av selvtillit, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Faget skal gi elevene inspirasjon og et utgangspunkt til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Kroppsøvningsfaget skiller seg på flere måter fra andre fag i skolen, selv om faget på lik linje med andre skolefag er obligatorisk med et fast bestemt timeantall, fastsatte kompetansemål og formålsbeskrivelse (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.3-4). Den

praktiske utformingen av faget, hvor store deler av læringen foregår gjennom bevegelse og fysisk aktivitet, gjør at elevene blir synlige på en helt annen måte enn i klasseromssituasjoner (Standal, 2015a). Det gjør det vanskeligere å være passiv deltaker uten at det oppdages av lærer og medelever. For lærer kan det være utfordrende å tilpasse undervisningen og få med seg alle situasjoner i en sal eller uterom hvor tretti elever er i bevegelse samtidig.

Som kroppsøvingslærer møter jeg stadig elever som uttrykker misnøye med og i kroppsøvingsfaget. De sier de er småsyke eller har en vond fot eller arm. De glemmer ofte tøy eller møter ikke opp til undervisning. Noen elever er med i undervisningen, men uttrykker samtidig ikke særlig glede gjennom sin deltakelse og forteller meg at de skulle ønske kroppsøving var et fag de ikke måtte delta i. Utfordringen for meg som lærer er blant annet å tilrettelegge for samtlige elever. Elevene som er beskrevet over er de som gir meg mest utfordring i egen praksis, og som jeg bruker mest tid på under forberedelser og evaluering av undervisningstimer. For at fagets formål og hensikt, slik det står beskrevet i læreplaner og styrende dokumenter, skal være gjeldende for samtlige elever, opplever jeg at det som essensielt å søke forståelse og innsikt i elevenes subjektive erfaringer, opplevelser og perspektiver. Ved å søke denne innsikten mer systematisk tenker jeg at den potensielt kan bidra til å detektere ingredienser i praksis eller nøkler<sup>2</sup> som virker viktige vedrørende elevens grad av deltakelse, eller deres fravær av deltakelse. Om elevenes erfaringer og perspektiver verken blir hørt eller anerkjent undres jeg om det for lærere er mulig å vite om formålet med undervisningen, og kroppsøvingsfaget sett under et, er oppnådd.

## 1.2 Kunnskapshull som kan fylles?

I arbeidet med å forberede eget prosjekt, ble det aktuelt for meg å søke etter tidligere studier som omhandlet elevenes perspektiv og deltakelse sett i lys av kroppsøvingsfaget. Først ble det gjennomført et grovt søk for å få oversikt over hva slags studier som foreligger omkring elevperspektivet i kroppsøvingsfaget med anvendt kvalitativ metode. Deretter gjennomførte jeg systematiske søk for å finne relevant litteratur i ulike

---

<sup>2</sup> Etter nøye fundering omkring hvilke begreper som skulle anvendes for å belyse kunnskapen som fremkommer i denne oppgaven, fant jeg det tro mot den narrative tilnærmingen å prøve meg på en formel for å oppsummere funn fra kroppsøvingshistoriene i oppgaven. Før dette ble det vurdert å snakke om elementer, ingredienser og nøkler som metaforisk-pedagogiske og didaktiske begrep for å sette ord på hva som er sentralt i og kunne karakterisere en anerkjennende kroppsøvingspraksis.

databaser. Videre ble kjedesøk anvendt som metode, hvor det gjennom funnene fra de systematiske søkene fremkom aktuelle og interessante studier og litteratur (Rienecker & Jørgensen, 2013, s.119-120). Etter søk gjennom ORIA (NIH biblioteket og Norske fagbibliotek), ERIC og Campbell Library satt jeg igjen med 21 artikler som omhandlet elevenes erfaringer og opplevelser med faget. Litteratursøkene resulterte i 21 artikler, hvorav åtte var av relevans for utformingen av min problemstilling. Artikkene som ble med meg i videre arbeid hadde blant annet til felles at de på ulike måter presenterte funn som representerte elevenes stemmer og erfaringer med og i kroppsøvningsfaget. I de følgende avsnittene blir hovedfunn fra disse studiene presentert.

### **1.2.1 Kroppsøving – elsket, men også hatet**

Moen, Westlie, Bjørke og Brattlie (2018) kom i 2018 ut med rapporten «Når ambisjon møter tradisjon», hvor de gjennom en nasjonal surveyundersøkelse kartla elevers, læreres og skolelederes opplevelse av og meninger omkring kroppsøvningsfaget. Deltakende elevene gikk 5.-10. trinn på skoler fra hele landet. Studien viser til at de fleste elevene liker seg godt i kroppsøvningsfaget. Faget er særlig populært blant guttene. Det kommer også frem av undersøkelsen at faget i stor grad fokuserer på tradisjonelle idretter, hvor ballspill regjerer. Dette kom også frem i studien til Andrews og Johansen (2005). Annen undervisning, som for eksempel friluftsliv, vies det ifølge rapporten lite tid til i kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018).. Særlig jentene ønsket seg mer dans og friluftsliv og generelt mer bredde i aktivitetsutvalget. Metodisk er en deduktiv tilnærming fremtredende, hvor lærer instruerer og forklarer før elevene øver selvstendig alene eller i grupper. Av rapporten ser en også at elevene liker faget mindre og har avtagende engasjement med økende alder Vi bør ikke glemme de elevene som ikke trives i faget. Noen elever misliker kroppsøving i så stor grad at de av ulike årsaker velger å ikke delta i undervisningen. Enkelte går så langt og anvender «misliker sterkt» eller «hater» når de skal beskrive sin erfaring med kroppsøving (Borgen & Leirhaug, 2012; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014).

### **1.2.2 Å lytte til elevenes stemmer**

Den amerikanske professoren Cothran (2013) har gjort en litteraturstudie i USA som omhandler elevenes erfaringer i og med kroppsøvningsfaget. Til tross for at studien er basert på elever og lærere med en betydelig geografisk og pedagogisk avstand fra den

norske kroppsøvningspraksis, ses studien som relevant for denne oppgaven da den frembringer et interessant perspektiv vedrørende hva slags kunnskap elevenes erfaringer og stemmer kan frembringe. Cothran (2013) peker på de potensielt ulike forventningene elever og lærere har til faget og hverandre. Forventningene er blant annet basert på elevenes og læreres tidligere erfaringer og deres forståelse omkring læreplan og undervisningsmetoder. Studien fant at målet for faget står i kontrast med elevenes forståelse av fagets formål og innhold. Kroppsøvningsfaget møtte ikke elevenes oppfatning og forventning av faget, og motsatt. Dette kan ha implikasjoner i form av uønskede konflikter basert på usikkerhet, fordi lærerens valg av innhold og gjennomføring kontrasterer med elevenes forståelse av fagets formål og innhold (Cothran, 2013).

### **1.2.3 Deltakelse, trivsel og meningsskaping i kroppsøvningsfaget**

Studien av Andrews og Johansen (2005) som er nevnt ovenfor, viste hvordan flere i utvalget mente at overgangen fra barneskole til ungdomsskole var av betydning for deres synkende trivsel og deltakelse i kroppsøvningsfaget. Innføring av karakter, undervisning preget av konkurranse, guttedominans og ulik fysisk utvikling, samt betydningen av relasjonelle forhold trekkes fram av elevene selv som forklaringer på den synkende trivselen og avtagende deltakelsen i kroppsøvningsfaget (Andrews & Johansen, 2005; Säfvenbom et al., 2014). Flere studier viser en positiv effekt på elevenes deltakelse og trivsel når lærer åpner opp for mer elevmedvirkning og aktivt søker forståelse og dialog med elevene (Abelsen & Leirhaug, 2017; Tangen & Husebye, 2019; Walseth, Engebretsen & Elvebakk, 2018). Av studiene til Andrews og Johansen (2005) og Walseth, et al. (2018) kommer det fram at flere gutter enn jenter opplever mestring, glede og mening i kroppsøvningsfaget. Frykten for å dumme seg ut, en prestasjonsorientert undervisning og opplevelsen av at prestasjon og ferdigheter blir vurdert av sine medelever trekkes av Andrews og Johansen (2005) frem som sentrale grunner til at noen elever ikke ønsker å delta i undervisningen på ungdomsskolen. Av disse var flertallet jenter. Ved å tydeliggjøre innhold, formål, kompetansemål og læringsmål for elevene, i kombinasjon med dialog, har studier vist at elever i større grad opplever glede, mening og mestring i faget. Elevene i studiene opplevde da et større engasjement knyttet til kroppsøvningsfaget og hadde lyst til å delta i undervisningen. Dette gjaldt særlig elever som tidligere ikke hadde opplevd glede og mestring i tidligere

undervisningsøkter (Lyngstad, Bjerke & Ligestad, 2019; Tangen & Husebye, 2019; Walseth et al., 2018). Abelsen og Leirhaug (2017) skriver i sin artikkel at elevene trekker frem sosial tilhørighet gjennom samarbeid og samhandling som viktig for læringsutbytte og erfaringer i møte med friluftsliv i kroppsøving. Her fremkommer det også at elevene setter pris på å bli ansvarliggjort og da deltar aktivt i større grad.

#### **1.2.4 Relevans og kunnskapshull**

I de fleste av de inkluderte studiene trekkes det frem at elevperspektivet i kroppsøvingsfaget har fått lite fokus tidligere. Cothran (2013, s.76) hevder elevenes perspektiv kan ses som et nokså nytt felt i utdanningsforskning. Studiene belyser viktigheten av å lytte til elevenes stemmer. Både i relasjon til utviklingen og praktiseringen av faget, men også for at samtlige elever skal få best mulig læringsutbytte av undervisningen. (Abelsen & Leirhaug, 2017; Cothran, 2013; Lyngstad et al., 2019; Tangen & Husebye, 2019). Særlig relevant for min oppgave er å se på hva som fra elevenes ståsted er med å skape deres deltakelse i og med faget, noe Abelsen og Leirhaug (2017), Tangen og Husebye (2019) og Walseth et al. (2018) trekker fram i sine studier.

Den tidligere forskning virker å vise et kunnskapshull når det kommer til å søke innsikt og løfte frem elevenes subjektive erfaringer med kroppsøvingsfaget for å frembringe ny kunnskap som er av relevans for utforming, praktisering og utvikling av faget. Av søkene som ble gjort ble det også tydelig at det i liten grad er gjort slike utdanningsstudier på elever i videregående opplæring i Norge. Denne studien kan dermed bidra med kunnskap om en elevgruppe det i tidligere forskning ikke er viet mye tid til. Den tidligere forskningen som er blitt presentert er i hovedsak basert på beretninger og empiri fra og om ungdomsskoleelever. De ses likevel som relevant å belyse, og drøfte opp mot funn i denne studien, da de inneholder ulike perspektiver omkring elevenes stemmer i og med kroppsøvingsfaget. Friluftsliv og dans har vært vektlagt i faget på videregående som et resultat av klassenes deltakelse i *Et annerledes kroppsøvingsfag*. I tillegg til å få innblikk i hva dette kan ha betydd for elevene i denne oppgaven, er det også et ønske å få innblikk i elevenes tidligere kroppsøvingshistorie, å følge dem fra starten av ungdomsskolen og ut videregående opplæring. Som Dewey (1938) hevder, vil erfaringer fra tidligere medbringes i møte med nye situasjoner senere. Ikke alle inkluderte studier hadde som hovedprioritet å skrive frem elevenes erfaringer

med og i faget gjennom deres egne stemmer, men de synliggjør alle noe essensielt i lys av denne oppgavens formål – nemlig å få et innblikk i elevenes erfaringer og perspektiver i og med kroppsøvningsfaget.

### **1.3 Formål og problemstilling**

Formålet med denne oppgaven er å fortelle og søke forståelse omkring kroppsøvningshistorien til to elever i videregående opplæring. Gjennom å lytte til hvordan de omtaler sine erfaringer med kroppsøvningsfaget ønsker jeg å gjenskape og fortelle deres kroppsøvningshistorie. Det sentrale målet er å bidra med kunnskap og innsikt vedrørende elevenes ervervede subjektive erfaringer, opplevelser, tanker og refleksjoner omkring deltakelse og læring med og i kroppsøvningsfaget. Oppgaven er også tuftet på intensjonen om å skape refleksjon omkring praktiseringen og utformingen av kroppsøvningsfaget. Mer konkret er erfaringene som løftes frem i denne oppgaven beretninger fra elever som har hatt mindre gode erfaringer med kroppsøvningsfaget, men som i sine siste år i grunnopplæringen har opplevd et «skifte» vedrørende egen deltakelse. Informasjon og data som er fremkommet gjennom prosjektet *Et annerledes kroppsøvningsfag* viste funn hvor elever selv rapporterte om tidligere mindre gode erfaringer og varierende deltakelse, men som på videregående skole erfarer faget annerledes. Lærere i prosjektet har fortalt om elever som selv har sagt de tidligere har hatt et anstrengt forhold til kroppsøvningsfaget som nå har høy måloppnåelse, tar mer ansvar, viser engasjement og uttrykker mestring og glede. De to elevene, Janne og Sofie, som deltar i dette prosjektet har selv rapportert om høyere deltakelse på videregående og erfaringer som står i kontrast til hva de tidligere har opplevd i og med faget. Kunnskap fra prosjektet *Et annerledes kroppsøvningsfag* gjorde det mulig å rekruttere og lytte til elevenes beretninger om egne erfaringer. Med bakgrunn i denne mulighet og nevnt formål er følgende problemstillingen formulert for oppgaven:

Hvordan beskriver elever som nå deltar i kroppsøving, men som tidligere har hatt varierende deltakelse i faget, sine egne kroppsøvningshistorier og betydningen av erfaringer med faget?

## **1.4 Hvorfor dette er aktuelt nå**

I vårt kunnskapssamfunn er det nå samfunnskonstruerte krav om utdanning som strekker seg lengre enn det 12-13 år lange skoleløpet vi ser på som grunnopplæringen (Jordet, 2020; Meld. St. 14 (2019-2020), 2020). Det er kanskje viktigere enn noen gang å se til at samfunnsoppdraget utdanningsinstitusjonene har blir forvaltet på en måte som ivaretar og fremmer mestring og engasjement, samt sosial og faglig læring for samtlige elever i skolen. Innføringen av læreplanreformen Fagfornyelsen, startet gradvis høsten 2020. Fagfornyelsen har som intensjon å sette barnet i sentrum for opplæringen i skolen. Dette er ment å skje gjennom fornyelse av læreplanene i Kunnskapsløftet. For kroppsøvingsfaget tydeliggjøres nå i enda større grad at lek og øving er sentralt i faget. Fornyetelsen omhandler også en dreining i faget, som nå skal være mindre idrettsrettet, og ulike bevegelsesaktiviteter og variasjon skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom mer elevaktiv undervisning er målet med Fagfornyelsen blant annet å styrke elevens motivasjon og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I den nye læreplanen til kroppsøvingsfaget fastsettes det at fysisk aktivitet og psykisk helse i større grad skal ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019). Opplæringsloven (1998) fastsetter viktigheten av blant annet det å sette eleven i fokus gjennom formålsparagrafen da den sier at elevene skal «[...] utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong». Videre står det i siste ledd at «skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Boken «Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring» (Jordet, 2020) bygger på perspektiver som de ovenfor og viser til skoleforskning som gir et nokså dystert bilde av elevens engasjement i skolesammenheng. Elever som fra tidlig i skoleløpet opplever lite eller manglende lærelyst og har faglige vansker, kommer inn i ungdomsskolen med tap av og manglende mestringsfølelse og motivasjon (Jordet, 2020). Tidligere studier har gjort funn som viser til at barn og unge som av ulike årsaker har mindre gode erfaringer med kroppsøvingsfaget, og eventuelt også fraværende eller varierende grad av deltakelse, heller ikke er fysisk aktive etter endt skolegang (Anderssen & Strømme, 2001; Andrews & Johansen, 2005; Säfvenbom et al., 2014). Elevenes lave engasjement kan ifølge forskning knyttes opp mot elevenes opplevelse av at innholdet er for teoretisk

og livsfjernt (Jordet, 2020). For kroppsøving kommer det frem av studiene til Walseth et al. (2018), Tangen og Husebye (2019) og Lyngstad et al. (2019) indikasjoner på at tydeliggjøring av fagets innhold og formål i kombinasjon med dialog og elevmedvirkning er svært positivt. Særlig for elevene som tidligere har hatt lav deltakelse, engasjement og motivasjon i faget. Faren ved at innholdet ikke oppleves som meningsfullt og forståelig er at elevene blir passive mottakere av kunnskap i undervisningssituasjoner. Det pekes på undervisningssituasjoner konstruert ut fra lærerens tolkning og tilrettelegging basert på retningslinjer og planer fastsatt fra statlig hold.

Jordet (2020) viser hvordan forskning gjennom et århundre med Dewey (1915), Wehlage et al. (1989:30off), Cuban (1993), Goodlad (1984) og frem til nyere forskningsfunn av Hattie (2009) underbygger den vedvarende problematikken omkring (noen) elevers lave engasjement i skolen. Selv om elevene er fysisk til stede i undervisningssituasjoner og på skolen, er flere psykisk fraværende. Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004) peker på at problematikken har fått lite oppmerksomhet, og at mange elever i skolen ikke drives av glede og lyst. Innsatsen som nedlegges virker å være marginal med sikte på å oppnå karakterer som forventes eller som ønskes. Innsatsen virker også å bero på frykt for reprimander fra lærer eller foreldre (Fredricks et. al, 2004).

Elever bør oppleve at deres lærelyst trigges uavhengig av hvordan de «legger seg» på karakterskalaen. Med sitt engasjement omkring et inkluderende kroppsøvingsfag, understreker Standal (2015a) at lærere bør fokusere på elementer som fremmer personlig utvikling og vektlegger kompetanse og verdsetting. Dette i motsetning til et fokus sentrert omkring elevenes fysiske ferdigheter og prestasjoner i idretter, eller anvendelse av tester som rangerer elevene vertikalt i form av poengscorer (Standal, 2015a, s. 121-135). Med en prestasjonsorientert tilnærming, hvor karakterer og fokus på konkurranser og sammenligning står sentralt, vil elevenes rett til læring både faglig og sosialt kunne hemmes og føre til utenforskap, marginalisering og økt risiko for problemer senere i livet (Jordet, 2020). Når en vet at samfunnet stiller krav til utdanning for å få seg jobb, vil det å søke forståelse og innsikt som kan bidra til økt glede, mestring og deltakelse i skolefag som kroppsøving være relevant. Dette fordi flere elever misliker kroppsøvingsfaget i så stor grad at de ikke deltar, eller deltar med



minimal motivasjon og engasjement på bakgrunn av karakter, i frykt for utenforskap eller kjeft fra læreren. Forskning det siste århundre detekterer at det finnes elever i skolen som opplever lite eller ingen mestring, motivasjon, tilhørighet og/eller læring i skolefag som blant annet kroppsøving. Det å lytte til hvordan elevene selv omtaler sine erfaringer og opplevelser kan i lys av dette være nyttig for å bidra til aktiv deltakelse hvor elevene opplever optimal utvikling og læring i kroppsøvingfaget. Som opplæringsloven fastsetter skal det fokuseres på sosiale og faglige ferdigheter som igjen utvikler elevene til å bli en ressurs for samfunnet (Opplæringslova, 1938). En viktig premisse er da at elevene deltar i utviklingen av egen læring og kompetansebygging. Både faglig og sosialt. Elever som opplever et fravær av positive erfaringer fra kroppsøvingundervisning eller gjennom organisert idrett på fritiden kan i større grad oppleve faget i seg selv som negativt (Johansen & Andrews, 2005; Lyngstad et al., 2019; Säfvenbom et al., 2014). Dette understreker i mine øyne viktigheten av og aktivt jobbe for å erverve innsikt og forståelse om og av disse elevenes perspektiv på kroppsøvingfaget. Potensielt kan dette bidra til en større bevisstgjøring omkring praktiseringen av kroppsøvingfaget, hvor formålet er at samtlige elever skal oppnå mestring, glede og inspirasjon til å være i fysisk aktivitet gjennom å skape, sanse, oppleve og lære (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2) gjennom aktiv deltakelse. Videre ønsker jeg å tydeliggjøre sentrale begreper som er anvendt i denne studien.

## **1.5 Avklaring av sentrale begreper**

I problemstillingen er det flere begreper som med fordel bør/kan avklares. Avklaringene er ment for å danne en helhetsforståelse og tydeliggjøre hvordan *erfaring*, *deltakelse* samt *kroppsøving* og *kroppsøvingshistorie* forstås og anvendes i denne oppgaven.

### **1.5.1 Erfaring**

Et sentralt begrep i denne oppgaven er erfaring. Presisjonen av begrepsbruken og nyanseringsbehovet gjør seg gjeldende da det litterære verket som er anvendt i oppgaven, vedrørende erfaringsbegrepet, er skrevet og lest på engelsk.

Begrepet *experience* i boken til Dewey forstås og leses av meg som relatert til det norske begrepet erfaring. Erfaring og opplevelse anvendes gjerne om hverandre i norsk dagligtale. Det kan dog virke som at erfaringsbegrepet i større grad anvendes i tilknytning til hendelser en har lærdom fra. Konkrete eksempler kan være at det å si

«det var litt av en opplevelse å stå på toppen av Trolltunga» er mer naturlig enn å si «det var litt av en erfaring å stå på toppen av Trolltunga». Det siste kan medfølge spørsmål om hva personen har erfart – eller tatt lærdom av. Erfarte personen å miste fotfeste fordi det hadde regnet og dermed gjort deler av steinen glatt? Erfarte personen at det å gå ut på steinens ende ikke utløste høydeskrekk slik som personen trodde? Det virker også mer naturlig å si «jeg har erfaring med kajakkpadling» enn «jeg har opplevelse med kajakkpadling». Slik det her står ser jeg på det som at opplevelse virker å ha større tilknytning til noe følelsesmessige. Erfaring virker i større grad å stå i relasjon til det å prøve og feile – å ta lærdom. Dette er så klart kontekstavhengig, men denne forståelsen er i tråd med Deweys forståelse av at erfaring (experience) bidrar til en endring hos individet gjennom interaksjon i et miljø. En lærer ikke av erfaring, men gjennom refleksjon over erfaring (Dewey, 1938, s.25). Det vil da, slik jeg ser det, være mulig å skille de to begrepene i lys av Deweys verk, og anvende begrepet *erfaring* videre i denne oppgaven.

### 1.5.2 Kroppsøvingsfaget og dets læreplan

Kroppsøving er et gjennomgående fellesfag i skolen hvor lærerne frem til høsten 2020 forholdt seg til læreplanen etter Kunnskapsløftet 2006, merket «KRO1-04» for revisjoner fram til 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Læreplanen fremstiller kroppsøving som et allmenndannende fag hvor målsetningen blant annet er å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Faget skal bidra til å fremme god helse hos barn og unge, og det heter i formålet med faget at det skal «medverke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Dette er gjeldende både for grunnskolen og videregående opplæring. Elevene skal også utvikle forståelse og refleksjon omkring betydningen egen innsats har for å oppnå målene sine, og hvilke motivasjonsfaktorer som fremmer aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Ansvaret for valg av innhold og læringsaktiviteter er i stor grad lagt til skole- og lærernivået, men læreplanen for kroppsøving gir noen retningslinjer ved at *friluftsliv* er et hovedområde fra og med 7 årstrinn, og dans som nevnes eksplisitt i kompetansemål. Under kompetansemål etter 10. årssteget, Vg1, Vg2 og Vg3 står det, med ulik ordlyd, at elevene skal *trene, bruke, gjøre funksjonell bruk, praktisere treningsmetoder og vise kunnskap og ulike ferdigheter* i lagidretter,

individuelle idretter og alternative/andre bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2-8). Desentralisert styring ga lærerne, skolene og skoleledere større ansvar og handlingsrom, noe som kanskje gjorde at kravene til godt lokalt læreplanarbeid ble forsterket etter innføringen av Kunnskapsløftet (Aasen, Prøitz & Rye, 2015). Kunnskapsløftet førte for kroppsøving til at fair play og fokus på felles regler fikk større vekt. Elever skulle gjennom bevegelsesaktiviteter utvikle og lære samhandling og respekt for hverandre. Dette ble inkludert i kompetansemålene for hvert hovedtrinn, og inngår som en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

I 2016 ble det fattet vedtak om å fornye Kunnskapsløftet, og utarbeidelsen av Fagfornyelsen ble igangsatt. Fagfornyelsens intensjon er å forbedre og fornye læreplaner for samtlige fag (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.26). Skolefagene må bygge på dagsaktuell og oppdatert kunnskap. Slik kan skolen sikre at elevene kan få varig kunnskap og forståelse når de skal ut i samfunnslivet og arbeidsliv som er i kontinuerlig endring og bevegelse. Reformens mål er at elevene ikke bare skal lære «mer og bedre». Skolen skal i bred forstand ruste elevene «for selve livet» og det understrekes at de praktiske-estetiske fagene, kroppsøving inkludert, skal være læringsfag. Disse fagene skiller seg kanskje «fra innlæring og arbeidsmetoder i andre skolefag, men fagene skal ikke være pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk for elevene» (Meld. St. 28, (2015-2016), 2016 s.48). Reformen skal føre til at elevene skal få utforske og være mer kreative (Mejlbo & Vedvik 2019). I den nye læreplanen for kroppsøving (KRO01-05) står fortsatt stimulering til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil helt sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.2). Endring i kroppsøving er blant annet at det nå i større grad skal tilrettelegges for ulike bevegelsesaktiviteter, hvor idrettsperspektivet skal vies mindre fokus. Begreper som *utforske, erfare, oppleve, forståelse, anerkjenne og medvirke* anvendes i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplanen i kroppsøving vektlegger også at elevene skal være delaktige i egen læringsprosess, hvor refleksjon, forståelse, inkludering, deltakelse og samarbeid står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### **1.5.3 Deltakelse og kroppsøvingshistorie**

Begrepet deltakelse er omfattende og kan favne brett. Det ses dermed hensiktsmessig å avgrense hva begrepet rommer sett i lys av hva som skal undersøkes i denne oppgaven. Gjennom sin skolegang har elevene som medvirker i denne studien deltatt både i

formelle- og uformelle aktiviteter. Formelle aktiviteter innebærer en struktur hvor aktivitetene har regler eller et siktemål, og en formelt utpekt person som leder (Stensæth & Jenssen, 2016, s.18). Dette kan være på arenaer for barn og unge som fritidsaktiviteter, organisert idrett, skolen eller jobb hvor de møter en leder i trener, instruktør eller lærer. Uformelle aktiviteter er ofte initiert av individet selv, og gjenkjennes ofte av liten eller ingen planlegging (Stensæth & Jenssen, 2016, s.18). I denne oppgaven vil deltakelse i stor grad relateres til den formelle aktiviteten, med lærer som leder, som gjøres i samspill med andre elever i kroppsøvningsfaget. Da de formelle aktivitetene i stor grad omhandler samspill med andre, vil også sosial deltakelse være vesentlig. Sosial deltakelse beror på det sosiale samspillet med sine jevnaldrende, hvor sosiale relasjoner, vennskap og aksept i den aktuelle gruppen er sentralt. I oppgaven vil sosial deltakelse basere seg på samspillet mellom elever. Det trenger ikke nødvendigvis å relateres til en stor gruppe, som en hel klasse, men kan også foregå i subgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11). Deltakelse vil i denne oppgaven også favne den fysiske tilstedeværelsen elevene har hatt i undervisningssituasjoner, også når eleven(e) ikke har vært delaktig i selve aktiviteten som undervises. Dette fordi deres tilstedeværelse på ulike måter inngår i det sosiale samspillet mellom lærer-elev og elev-elev.

Elevenes deltakelse kommer i denne oppgaven til uttrykk gjennom deres kroppsøvningshistorier. Begrepet *kroppsøvningshistorie* forstås med bakgrunn i studiens narrative tilnærming, hvor en ifølge Thagaard (2018) anvender deler av et livsløp eller hendelsesforløp. I denne oppgaven omhandler hendelsesforløpet elevenes deltakelse i kroppsøvningsundervisning fra 8. trinn og ut 3. året i videregående opplæring. Kroppsøvningshistoriene som er skrevet i denne oppgaven er empirinære, og bygger på utfyllende beretninger eleven selv har fortalt gjennom intervjuer.

## **1.6 Oppgavens videre oppbygging**

Oppgavens sentrale bidrag er Janne og Sofies kroppsøvningshistorier. Disse presenteres og fortelles i kapittel 4. Hva som ligger til grunn for hvordan historiene skapes, fortelles og meningsinnholdet drøftes, vil belyses og bli tydeligere gjennom kapitlene i forkant. Først tar neste kapittel for seg oppgavens teoretiske bakgrunn og perspektiver, hvor erfaring og anerkjennelse står sentralt.

Deretter følger kapittel 3 som fremstiller en presentasjon av metodetilnærmingen og mine metodiske overveielser. Dette er valgt å gjøre relativt grundig og omfattende for å styrke oppgavens kvalitet generelt og gjennomsiktighet ved den narrative tilnærming spesielt. Til slutt, etter at kroppsøvingshistoriene er fortalt og kommentert, oppsummeres studien i kapittel 5.

## 2. Teori

### 2.1 Erfaringsbegrepet

Gjennom interaksjon med det miljøet og den verden en befinner seg i, vil et individ ifølge Dewey (1938) kunne gjøre seg nye erfaringer. I det følgende ønsker jeg å gi en forståelse for hvordan erfaringsbegrepet er forstått og anvendt i denne oppgaven.

Begrepet ses i lys av Deweys forståelse og tolkninger.

#### 2.1.1 John Dewey om erfaring

John Dewey (1859-1952) ble født i Vermont, USA, og hevdes å være en av de mest sentrale og innflytelsesrike filosofer i vårt århundre, særlig i tilknytning til pedagogikk og læring. Sammen med George Herbert Mead videreutviklet Dewey pragmatismen, opprinnelig grunnlagt av Charles Sanders Peirce og William James som er en filosofisk retning som beror på menneskelige handlinger og behovet for å løse problemer (Vaage, 2001, s.10). Dewey har hatt stor betydning for den pedagogiske tenkning og er spesielt sentral innen erfaringspedagogikk. Differensierte og kontinuerlige prosesser med problemløsning i fokus vil være læring og dermed, ifølge Dewey, også erfaring. Erfaring er i henhold til Deweys forståelse tilstedeværende i situasjoner, som må ses som «*the basic unit of experience*» (Vaage, 2001, s.28). Som mennesker lever vi som individer i og gjennom en rekke situasjoner, hvor situasjon og samspill ikke kan fraskilles hverandre. Dewey anvender begrepet *environment*, noe som på norsk kan oversettes til både *miljø* og *omgivelser*. Videre har jeg valgt å anvende *miljø*, da jeg mener begrepet i større grad favner de forhold Dewey beskriver som *environment*. Det er her snakk om både ytre- og indre miljø, hvor erfaring oppstår i en transaksjon mellom det ytre miljøet og individet, eller som interaksjon gjennom fantasi og tanker som individet konstruerer (Dewey, 1938, s. 43-44). Miljø er dermed ikke betinget av det ytre, som de konkrete omgivelsene vi befinner oss i som individet responderer på. Ei heller er miljø konstruert ene og alene av indre tanker og/eller fantasier. Miljø vil bli synlig for individet gjennom interaksjon, og vil kunne påvirke mulighetene for senere erfaringer. Erfaring blir dermed ikke til gjennom bare å fokusere på *hva* som erfares, men også *hvordan* vi erfarer.

En erfaring er, i følge Dewey, basert på transaksjonen mellom individet og det som på det gitte tidspunktet konstituerer individets miljø. Dewey argumenterer derfor for at handling, erfaring og læring til en viss grad må forstås kontekstuel, da erfaringer skjer «der og da» i den unike situasjonen. Dermed kan læring og erfaring sies å være situert. Individet lærer gjennom hele sitt vesen med all sin kunnskap og erfaringer, og ikke kun den erfaringen eller læringen som individet eksplisitt har og utvikler i en bestemt kontekst (Vaage, 2001, s.28-30).

Gjennom å gjøre seg en erfaring, vil også erfaringen gjøre noe med den som erfarer. Dewey hevder kvaliteten av erfaring har to aspekter. Det ene omhandler det umiddelbare aspektet av en erfaring vedrørende enighet eller uenighet, mens det andre omhandler dens innflytelse på senere erfaringer (Dewey, 1938, s. 27).

The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. [...] The principle of habit so understood obviously goes deeper than the ordinary conception of a habit as a more or less fixed way of doing things, although it includes the latter as one of its special cases. It covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living. (Dewey, 1938, s.35)

Jeg forstår det som at begrepet 'habit' for Dewey omhandler formingen av et individs holdninger i møte med ulike situasjoner. Erfaring endrer den som erfarer, hvor hver erfaring et individ gjør seg vil innvirke på kvaliteten av fremtidige erfaringer. Hans transformative oppfattelse av erfaring innebærer dermed også at 'habit' ikke er en stabil stillstand, men noe som preges av kontinuitet. Deweys prinsipp vedrørende kontinuitet av erfaring omhandler at individets erfaringsprosess befatter en kobling mellom nåtid og fortid, hvor erfaringer et individ gjør seg 'her og nå' vil påvirke fremtidige erfaringer (Dewey, 1938, s.35-36). Jeg forstår det da som at en erfaring, som beror på individets interaksjon med ytre- og indre miljø, bør ses som en organisk sammensatt interaksjon. Erfaring bygger på tidligere erfaringer, og i så måte vil erfaring være en prosess som utvikles over tid. En erfaring som har vært negativ eller dårlig for individet, vil også kunne påvirke fremtidige erfaringer på en negativ måte.

Kontinuitets- og interaksjonsprinsippet er noe Dewey (1938) vektlegger gjennom boken «Experience and Education». Disse to sentrale prinsippene betraktes som uatskillelige, hvor individet lærer kontinuerlig gjennom interaksjon med omgivelsene våre (Dewey, 1938, s.44). «It [interaction] assigns equal rights to both factors in experience – objective and internal condition. Any normal experience is an interplay with these two sets of conditions” (Dewey, 1938, s.42). Gjennom interaksjon erfarer individet. Interaksjon er et samspill i en situasjon mellom de to faktorene. Altså ytre forhold individet omgir seg med og indre forhold. Ytre forhold kan ses som de forhold individet omgis av og med, og indre forhold kan ses på som individet selv. Dewey hevder en ikke kun kan fokusere på en av disse faktorene, men at det alltid må ses i sammenheng da en erfaring betinger interaksjon mellom dem. Dewey har kritisert tradisjonell «education» for å vektlegge ytre faktorer som blant annet kan være innhold i timene, metodikk, tonefall hos lærer, læringsaktiviteter og utstyr (Dewey, 1938, s.45). En skal ifølge Dewey heller ikke fokusere kun på de indre, da erfaring betinger en interaksjon mellom begge faktorene.

En lærer vil ifølge Dewey (1938) være den modne og mest erfarne deltakeren i denne gruppen. Læreren vil da måtte være en del av gruppen og ikke stå utenfor. Dewey hevder derfor at en lærer håndhever kontrollen om det er nødvendig, gjennom for eksempel tydelig tilsnakk eller avklaring. Ikke for å vise makt og statuere maktposisjonen, men med den hensikt og måte som er til gode for gruppen som helhet. På denne måten kan den sosiale kontrollen ses på som rettferdig, og ikke vilkårlig. Sett i sammenheng med det Dewey (1938) kaller «traditional education», hvor læreren fokuserte på absolutt lydighet og i stor grad styrte klassen ovenfra og ned, vil en kunne si at læreren sto på utsiden og ikke var en del av gruppen. Som delaktig i gruppen vil også en lærers fremtoning og involvering være essensielt viktig. Alle individer bør være delaktig i situasjonen, hvor samtlige opplever at de har et ansvar og er viktige bidragsytere. En lærer, som representerer den modne og erfarne i en undervisningssituasjon, må da tilrettelegge for at samtlige elever har mulighet til å oppnå dette. Det kan være i form av organisering av timen, innhold, metodikk og bevissthet vedrørende sin fremtreden og deltakelse som «den profesjonelle lærer». For å kunne tilrettelegge for at alle elevene kan bidra kreves det også at læreren har kunnskap, ikke bare om faget som undervises, men også om individene selv. Det kan virke utopisk å tro at dette lar seg gjennomføre til enhver tid i klasserom, kroppsøvingssaler og andre



undervisningsmiljøer. Som nevnt tidligere beror erfaring, ifølge Dewey (1938), på en kontinuerlig og livslang prosess hvor tidligere erfaringer er med å påvirke erfaringer en gjør seg senere. En vil derfor også kunne møte elever som på bakgrunn av sine tidligere erfaringer, på skolen eller utenom, ikke ønsker eller har mulighet til å bidra. Eksklusjon vil muligens være et alternativ i visse situasjoner, men ikke en løsning på «problemet». Årsaken er at det å overse eller unngå å møte den eller de elevene i forhold til deres erfaringshistorikk kan virke forsterkende, og dermed øke avstanden mellom individet, her eleven, og situasjonen/læringsmiljøet. Lærer bør dermed møte elevene, ikke bare med fokus på «her og nå»- eller fremtidige erfaringer, men elevens habits, hvor tidligere erfaringer legges til grunn når det skal tilrettelegges for nye erfaringer (Dewey, 1938, s.39 og 58-60). Lærers rolle er kompleks. En skal tilrettelegge for elevenes utvikling og muliggjøre tilegnelse av ulik kompetanse, både faglig og sosial. Dewey (1938) skriver: «The planning must be flexible enough to permit free play for individuality of experience and yet firm enough to give direction towards continuous development of power» (Dewey, 1938, s.58). Læreren, med større modenhet og erfaring, står dermed i en posisjon hvor en kan evaluere erfaringene elevene gjør seg på en måte de selv ikke kan. På denne måten har også lærer et ansvar og handlingsrom for å bedømme hvilke erfaringer som vil være nyttig og hvilke erfaringer som kan virke skadelig.

I Jordet (2020) beskrives erfaringens betydning for læring i forlengelse av blant annet Deweys syn på erfaring som en grunnleggende forutsetning for all læring. Deweys anvendelse av begrepene førstehåndserfaring og annenhåndserfaring var ment å tydeliggjøre skillet mellom de erfaringer som gjøres i livet og de kognitive erfaringene barn og ungdom erverver i skoleløpet (Jordet, 2020, s.287). Jordet (2020) gjengir Deweys forståelse av at førstehåndserfaring bør, som omhandler de partikulære erfaringene som gjøres uten bevisst refleksjon, ses i nær forbindelse med annenhåndserfaring som beror på systematisk og målrettet tenkning omkring allerede ervervede førstehåndserfaringer (Jordet, 2020, s.287). Dette ses som viktig for at elevene skal kunne danne forbindelser mellom erfaringer de har ervervet og det faglige innholdet i skolen. Læreren anses her som tilretteleggeren og er en viktig brikke i samspillet som må være til stede for at elevene skal kunne relatere sin førstehåndserfaring med begrepsapparatene de møter i skolens fag. Om læreren klarer å bygge disse broforbindelsene mellom elevenes subjektive livsverden, gitt deres kulturelle og sosiale bakgrunn og skolens objektive og læreplangitte innhold, vil

elevene kunne engasjere seg i læringsaktivitetene de møter i skolen (Jordet, 2020). Videre skriver Jordet at denne erkjennelsesteoretiske forutsetningen må ligge til grunn for å oppnå en anerkjennende, human skole, for samtlige elever (Jordet, 2020, s.290).

## **2.2 Anerkjennelse**

Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (1949) ga i 2008 ut «Kamp om anerkjennelse» som anses å være et sosialfilosofisk hovedverk. I arbeidet med utviklingen av en teori vedrørende anerkjennelse har Honneth tatt utgangspunkt i Georg W.F. Hegels (1770-1831) *Jena-skrifter*. Honneth bygget sin anerkjennelsesteori omkring den oppfatning av at for alle mennesker er anerkjennelse noe som ligger til grunn for fri og vellykket selvrealisering, sunn psykisk utvikling samt er med på å bygge menneskets selvforhold (Jordet, 2002, s.89). Utviklingen av selvrespekt, selvverd og selvtillit hos mennesket beror på en positiv identitetsutvikling. Herunder kan det forstås at Honneth sikter til at anerkjennelse som begrep kan ses som et grunnleggende antropologisk behov. De intersubjektive relasjonene etableres, videreutvikles og forbedres ut fra en normativ forventning.

Honneth (2008) deler intersubjektiv anerkjennelse i tre ulike sfærer; den private sfære (kjærlighet), den offentlige sfære (rettigheter) og den sosiale sfære (sosial verdsetting/solidaritet). Alle disse sfærene står i relasjon til hverandre, og en må oppnå anerkjennelse innenfor samtlige sfærer for å få et godt liv, ifølge Honneth (2008, s.103-138). Anerkjennelse er sammensatt og omhandler det å kunne se og respektere hvert enkelt menneske som et unikt og eget individ. Etter min forståelse bygger Honneth dermed sin teori omkring den oppfatning av at hvert individ har et behov for å oppnå en autentisk og hel identitet. På denne måten kan individet utvikle en selvforståelse, selvtillit og selvbylde som gjør at en ikke opplever seg selv som mindreverdige i forhold til mennesker en omgås med. For oppgaven ses relevansen i sammenheng med formålsparagrafen i Opplæringslova (1998) som stadfester at:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar [...], slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringslova, 1998, §1-1)

Opplæringen i norsk skole skal altså instituere anerkjennelse gjennom blant annet respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet samt likeverd og solidaritet. Dette er nedfelt i lovverket, og i så måte noe som alle involverte i det norske skoleverket må vektlegge. Det berører også læreren som profesjonsutøver. Honneths (2008) tittel «Kamp om anerkjennelse» kan på sett og vis ses som relevant i livsløpet til oss mennesker. Mennesker ønsker anerkjennelse enten det er på skolen, med venner, på jobb eller fritidsaktiviteter. Følelsen av å bli sett og hørt. Forstått og respektert. Honneth (2008) vektlegger den gjensidige anerkjennelsen, hvor de individer som møtes har en gjensidig forståelse og respekt av hverandres erfaringer, tanker, følelser og meninger. Vi blir nødt til å bekrefte hverandre. Se hverandre. Lytte til hverandre. På denne måten kan en ifølge Honneth (2008) utvikle et helhetlig selvforhold.

Et fravær av anerkjennelse fører ifølge Honneth (2008) til begrepets motsats, nemlig krenkelse. Krenkelse kan ha ulike former. Den kan være tilsiktet eller utilsiktet, men har allikevel skadevirkning på individet som opplever seg krenket. Det kan omhandle blant annet utestengelse, avvisning, overgrep, og det å ikke bli trodd og tatt på alvor. Altså hvor individet ikke blir sett og hørt, respektert og forstått. Honneth (2008) forstår krenkelse fenomenologisk, hvor det er erfaringene og opplevelsen individet selv gjør seg som er bestemmende for om de er utsatt for en krenkelse. I Opplæringslova (1998) står det i § 9A-3 «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering [...]». Selv om læreren har et stort ansvar i dette arbeidet i skolen, fordrer det en viss forståelse og bevissthet fra oss alle som medmennesker i det daglige også. Hva som oppleves som krenkelse vil variere fra person til person. I møte med utfordringer eller negative erfaringer som kan oppleves som devaluerende vil det ikke være slik at det kan kategoriseres som krenkelse (Jordet, 2020). Som lærer og medmenneske er det viktig å være bevisst omkring tematikken, og være behjelpelig slik at eleven opplever anerkjennelse for sine subjektive opplevelser og erfaringer, og får verktøy til å håndtere ulike situasjoner. Det å utfordre opplevelser vil være en måte å stimulere elevenes selvrefleksivitet (Jordet, 2020), men må gjøres med respekt og varsomhet, med omsorg og kjærlighet. Temaet kan med andre ord beskrives som ømt og personlig.

### **2.2.1 Anerkjennelse i den private sfære – kjærlighet**

Kjærlighet ses av Honneth (2008) som noe mer enn den innskrenkede betydningen i form av intime og seksuelle relasjoner. Begrepet gis av Honneth et mer nøytralt innhold, hvor betingelsen om følelser fortsatt er til stede, men som innebefatter alle primære relasjoner av følelsesmessig natur mellom individer. Det være seg parforhold, vennskap, relasjon mellom foreldre og barn eller lærer og elev. Gjennom denne formen for anerkjennelse innser individene at de er avhengig av hverandre sett i lys av deres behov (Honneth, 2008, s.104).

Behov og affekter kan i en viss forstand bare «bekreftes» gjennom å bli direkte tilfredsstilt eller gjengjeldt, og derfor må anerkjennelse her ha karakter av affektiv tilslutning eller oppmuntring. Slik sett er dette anerkjennelsesforholdet nødvendigvis knyttet til de konkrete andres kroppslige eksistens og den spesielle følelsesmessige verdsettingen dem imellom. (Honneth, 2008, s.104)

Jordet (2020) gjengir det psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbye (1996) kaller anerkjennende væremåter. Dette omhandler det å lytte, å forstå, å akseptere og å bekrefte. Disse væremåtene, samt en åpenhet og ydmykhet i dialog, bør en lærer ha i møte med elevene for å gi dem en subjektiv opplevelse av anerkjennelse. Det at elevene opplever seg bekreftet som menneske bør skje gjennom dyp kommunikasjon, altså ansikt til ansikt. Å bli sett, lyttet til, forstått og akseptert, er essensielt viktig for at eleven føler seg anerkjent og skaper grunnlag for vekst og utvikling hos eleven (Jordet, 2020, s.229). Jeg forstår det dit hen at elevene da må oppleve at de, med deres unike førstehåndserfaringer, blir anerkjent som egne og unike individer i en klasse.

Det forstås av det overnevnte at lærerens rolle har mye å si for elevenes læring og utvikling. En væremåte basert på målrettede intensjoner og bevissthet omkring det at elever skal føle seg anerkjent og bekreftet bør dermed være noe samtlige lærere etterstreber. Hvordan lærer møter elevene er av stor betydning for elevenes opplevelse av meningsfull læring. Kunnskapen som skolen ønsker å formidle til elevene bør kunne forankres i noe elevene kan fra før. Altså at elevene, gjennom deres forforståelse, kan knytte det de lærer opp mot eksisterende kognitive strukturer og erfaringer. Læreren må se og lytte til elevene og det må skapes tillit. Om dette ikke etterstrebes og vektlegges vil det være vanskelig, om ikke umulig, for lærer å se læring gjennom elevenes øyne. Er

dette til stede vil det kunne trigge elevene psykologisk. Elevene vil da kunne føle seg sett, hørt og forstått, og ikke minst vil de kunne håndtere den nye kunnskapen bedre da den kan ses i relasjon til allerede ervervede erfaringer (Jordet, 2020, s.288-290). Videre skriver Jordet (2020) at dette er helt essensielt for all lærelyst, hvor elevene opplever en indre energi i læringsprosessen.

### **2.2.2 Anerkjennelse i den rettslige sfære - rettigheter**

Gjennom anerkjennelse i den private sfære skal kjærligheten, gjennom omsorg, varme og empati, ivareta barnas grunnleggende psykologiske behov. Som selvstendige deltakere i det offentlige liv, ses det også nødvendig at barn og unge tilkjennes rettigheter i sin egen eksistens. Anerkjennelse i den rettslige sfære beror på prinsippet om universelt likeverd, og at samtlige individer har rett til lik behandling (Honneth, 2008, s.117-121). Honneth (2008, s.117) presiserer at anerkjennelse i den private- og rettslige sfære har betydelige skiller og ulikheter. Samtidig kan de to sfærene knyttes sammen da deres like betingelser om gjensidig anerkjennelse kan forstås som to former av samme sosialiseringmønster. Individets verdi ses som ukrenkelig gjennom forståelsen av at den rettslige anerkjennelsen ses som en universell etikk om mennesket, hvor ethvert menneske har ubetinget gyldighet (Jordet, 2020, s.258-259).

Jordet (2020) skriver videre dette omhandler at ethvert individ på jorda skal ses som likeverdige, sett i lys av juridiske rettigheter. Noen er nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring og FNs barnekonvensjon. Andre juridiske rettigheter er utarbeidet nasjonalt, som for oss i Norge kommer til syne i vår Grunnlov, og i relasjon til skolen i opplæringsloven (Jordet, 2020). Opplevelsen av tilhørighet i samfunnet, gjennom likeverdig behandling og respekt som demokratisk statsborger, vil ifølge Honneth (2008, s.127) gi individet muligheter til å utvikle selvrespekt og respekt for andre. Blir en rettslig anerkjent opplever individet aksept for sin eksistens, hvor en inkluderes og behandles som likeverdige i samfunnet.

Skolens rolle i den rettslige anerkjennelsen beror på at «barn må erfare at de blir møtt som moralsk likeverdige interaksjonspartnere som inviteres til deltakelse i klassefelleskapet» (Jordet, 2020, s.259). Gjennom å erfare anerkjennelse i den rettslige sfære både hjemme og på skolen bevisstgjøres barn og unge om sine egne rettigheter, plikter, samt forståelsen for at samtlige individer i samfunnet har de samme rettigheter.

Dette er ifølge Jordet (2020) en forutsetning for at barn og unge skal tre inn i de voksnes rekker som fullverdige og moralsk likestilte interaksjonspartnere i samfunnsfellesskapet. Ved fravær av slik erfaring i skolen øker faren for marginalisering og utenforskap hos barn og unge, og deres læring, selvværd og helse kan affiseres negativt (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Gjennom Barnekonvensjonen, Grunnloven og opplæringsloven fastsettes rettighetene som tilskriver også skolen et ansvar om at samtlige barn har rett til å bli hørt og at en skal ivareta prinsippet om å gjøre det som er best for barnet (Jordet, 2020). Jordet (2020) problematiserer formuleringen av prinsippet i opplæringsloven som sier «skolen skal sørge for at involverte elever skal bli høyrde. [...]» (Opplæringslova, 1998, §9A-4). Anvendelsen av begrepet «involverte» gjør, ifølge Jordet (2020), at prinsippet fremstår partikulært og ikke gjeldende for samtlige elever. Loven ble vedtatt og skrevet inn i opplæringsloven i 2017 med intensjon om å sikre samtlige elever et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Tilpasset opplæring er også en rettighet barn og unge i skolen har. Det er fastsatt under første kapittel i opplæringsloven gjennom formuleringen: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Denne lovfestede retten barn og unge har til å få tilpasset sin opplæring beror på tanken om barns likeverd og ideen om en inkluderende skole som er for samtlige barn i samfunnet. Altså skal barn og unge, uavhengig av deres sosiale- og kulturelle bakgrunn, kjønn, funksjonsevne, religion eller andre ressurser kunne delta på lik linje (Jordet, 2020, s.264).

Barn og unge vil ved å erfare rettslig anerkjennelse kunne forholde seg positivt til seg selv. Dette fordi de kan betrakte seg selv som likeverdige medlemmer av et fellesskap (Honneth, 2008, s.127-129), som for eksempel klassen. Hvordan lærere møter elever vil ifølge Jordet (2020) være av stor betydning for elevenes erfaringer med demokratiet og rettslig anerkjennelse. Møter elever lærere som inviterer til dialog og ser hver enkelt elev som likeverdige individer, vil dette også ha ringvirkninger. Elevene vil gjennom kontinuerlig erfaring med dette samspillet møte andre mennesker, som sine medelever, med samme tilnærming og tankesett. Nemlig at samtlige individer er likeverdige, legitime og fullverdige deltakere i klassen, og samfunnet sett under ett. Kunnskap, ferdighet og holdninger er noe elevene skal tilegne seg for å bli demokratiske medborgere. Dette kan elevene tilegne seg gjennom teori og praksis i skolen om lærer anerkjenner at kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting må inkluderes i samråd med

formålsparagrafen (Jordet, 2020, s.270-271). Slik jeg forstår det vil deltakelse være av stor relevans for at elevene i det hele tatt skal kunne erfare dette samspillet som har til hensikt å danne barn og unge til frie, reflekterte, etisk bevisste og selvstendige demokratiske deltakere i samfunnet. Om lærere ser på elevene som passive kunnskapsmottakende objekter, hvor deres innvirkning og samspill er fraværende, kan det ifølge Jordet (2020) være vanskelig for elevene å erverve denne innsikten og kunnskapen. Elever som da ikke deltar i undervisningen, eller opplever at de ikke kan møte lærer i dialog, vil også kunne fratas muligheten for utvikling. Disse elevene kan slik Honneth (2008, s.142) skriver oppleve underkjennelse av rettslig anerkjennelse ved at de ikke føler seg inkludert og som en fullverdig aktør.

### **2.2.3 Anerkjennelse i den sosiale sfære – sosial verdsetting/solidaritet**

Til forskjell fra rettslig anerkjennelse omhandler sosial verdsetting individets særegne egenskaper. Denne siste formen for anerkjennelse oppnås ifølge Honneth (2008, s.130-131) ved at individet blir sosialt verdsatt. Herunder står individets personlige og individuelle egenskaper, kunnskaper og kompetanser i den sosiale kontekst og fellesskap sentralt. Gjennom å erfare at en som individ kan bidra med noe som verdsettes av fellesskapet, utvikler individet selvtillit, selvfølelse og selvrespekt (Jordet, 2020, s.273). For at dette skal være mulig for eleven å erfare, må eleven ifølge Honneth (2008, s.130) erfare at bidraget verdsettes av medelevene og klassen.

Denne formen for anerkjennelse er noe elevene selv må etterspørre. Lærer kan hjelpe elevene å verdsette medelevers bidrag gjennom selv å møte elevene med emosjonell varme og respekt. Jordet (2020, s.275) viser til dette som grunnleggende samværsformer i demokratiske fellesskap. I en klasse vil en møte elever med ulike bakgrunn og forutsetninger. Også ulike sosial og kulturell kapital. For lærer vil det å være bevisst på elevenes ulike forutsetninger være av stor betydning når undervisning skal planlegges. Elevene bør ikke være passive kunnskapsmottakere, men erfare at deres iboende ressurser blir etterspurt. Honneth (2008, s.138) peker på at dette, at elevenes bidrag blir etterspurt, er svært viktig for at elevene skal kunne utfolde sine individuelle og unike egenskaper, kunnskaper og kompetanse. Det understrekes at sosial verdsetting fordrer at elevene som ønsker å erfare dette må møte sine medelever på samme måte. Ved at elevene inviteres til å bidra som seg selv, altså med sine unike forutsetninger og bakgrunn, vil også fellesskapet berikes (Jordet, 2020, s.275). Honneth beskriver det slik:

«Å verdsette hverandre symmetrisk betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen» (Honneth, 2008, s.138). Sosial verdsetting, eller solidaritet, beror på tanken om at hver enkel elev har iboende ressurser som er like nyttige for fellesskapet. Lærere bør legge til rette og bygge et klassemiljø hvor samtlige elever inviteres og verdsettes som like viktige deltakere. Dermed er også elevene selv med å forme verdigrunnet og prinsippene for sosialt samvær og kommunikasjon (Jordet, 2020).



### 3. Metode

I det følgende redegjør og begrunner jeg de metodiske valgene som er tatt og jobbet med i denne oppgaven. Oppgavens narrative form fordrer en grundig redegjørelse, da dette er med å styrke oppgavens kvalitet og redelighet (Kvale & Brinkmann, 2015; Sørly, 2017). Innledningsvis begrunner jeg oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted, før jeg gjennomgår prosedyre for datainnsamling. Herunder presenteres utvalget og rekrutteringsprosessen samt en gjennomgang av arbeidet med, og gjennomføring av, det kvalitative forskningsintervjuet og transkriberingen. Videre i kapitlet vil valg og prosess for analyse og bearbeiding av data bli beskrevet. Forskerrollen og min forståelseshorisont er av stor betydning, særlig for kvalitative intervju, og min kunnskap, rolle, og forforståelse vil bli presentert og diskutert. Deretter reflekterer jeg over oppgavens kvalitetsvurdering, herunder vurdering av den narrative tilnærmingen samt oppgavens overføringsverdi. Kapitlet avsluttes med de etiske betraktningene som er særlig avgjørende i denne type forskning.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I denne oppgaven er det elevenes subjektive erfaringer og opplevelser omkring kroppsøvningsfaget som har vært av interesse. Det har derfor vært viktig for meg å ha bevissthet omkring det faktum at virkelighetsforståelsen vil variere fra individ til individ. Eksisterende velbegrunnede sammenhenger mellom to fenomener er forutsetninger som må være til stede for å *forklare* noe. Når en er ute etter *forståelse* beror det derimot på søken omkring hvorfor ting er som de er gjennom velbegrunnet fortolkning (Brottveit, 2018a, s.17-18). Forståelsen som skapes og utvikles i denne kvalitative forskningsprosessen skjer gjennom en dynamisk og gjensidig påvirkningsprosess mellom den forforståelsen og det teoretiske utgangspunktet jeg som forsker bringer med meg inn i prosjektet, og mønstrene i empirien som oppdages og utforskes underveis (Brottveit, 2018a, s.18; Thagaard, 2018, s.33). Thagaard (2018) skriver at det å få innblikk i den subjektive virkelighetsoppfatningen til individet er viktig i kvalitativ forskning. Jeg har valgt en narrativ tilnærming fordi jeg anser det som et nyttig verktøy for å oppnå formålet om å løfte frem elevenes stemmer og erfaringer i og med kroppsøvningsfaget (Dowling et al., 2013). Gjennom å re-presentere deres historier formidles ny kunnskap blant annet i form av refleksjoner og mulighet for

bevisstgjøring omkring kroppsøvlingslæreres praktisering av faget. Ifølge Svendby (2013, s.24) gir denne tilnærmingen også muligheten for å ha et analytisk blikk og refleksjon over det som tas for gitt ved fenomenene som studeres. Det vitenskapsteoretiske forståelsesmønsteret som er utgangspunktet for denne studien, gjenspeiler problemstillingen og hensikten med denne studien. Jeg plasserer derfor studien innenfor det hermeneutiske- og fenomenologiske vitenskapsparadigmet, hvor en etterstreber forståelse for menneskelig livserfaringer slik de involverte opplever det selv (Brottveit, 2018a, s.17; Thagaard, 2018, s.36).

### **3.1.1 Fenomenologi**

Fenomenologien er en metodisk tilnærming der en tar utgangspunkt i subjektive opplevelser, hvor forskningen utforsker meningen individet tillegger egne perspektiver og virkelighet gjennom levd oppfatning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). I fenomenologien beskrives menneskers opplevelser gjennom undersøkelser av persepsjon, kroppslig erfaring og bevissthet. Studier innenfor fenomenologien vektlegger forståelse av individets egne meninger vedrørende et fenomen og/eller handling (Brottveit, 2018a). Jeg støtter meg på denne forklaringen som beror på å ivareta individets livsverden gjennom beskrivelser av deres levde erfaringer, og ikke kun tolkninger. Dette er gjort ved å presentere empirinære beretninger i form av kroppsøvlingshistorier. En nærmere forklaring omkring dette kommer i kapittelet om kvalitetsvurdering av narrativ tilnærming. For å få tak i en dypere mening om elevenes erfaringer i, og med, kroppsøvlingsfaget vil det være nødvendig at jeg tolker det som fremkommer av intervjuene i lys av hensikten og intensjonen elevene selv tillegger handlingene (Del Busso, 2018, s.47; Thagaard, 2018, s.36). Dette plasserer oppgaven også i det fortolkende paradigme, noe som fører meg over til hvordan den hermeneutiske vitenskapsteorien står sentralt i denne oppgaven.

### **3.1.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikk vektlegger betydningen av at fortolkning av fenomener kan skje på ulike nivåer, og at det ikke finnes kun én gyldig sannhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.33 og 75; Thagaard, 2018, s.37). I dette prosjektet vil det forskningsmessig føre til en form for dobbel hermeneutikk, da jeg fortolker virkeligheten som allerede er tolket av de elevene jeg studerer (Thagaard, 2018, s.38). Hermeneutikken er ifølge Gadamer (2012, s.197)

med å fremme og muliggjøre forståelse av tekster. I fortolkningsarbeidet vil den hermeneutiske spiral være relevant å anvende. Dette fordi prinsippet om en dynamisk og kontinuerlig «frem- og tilbakeprosess» i tolkning av de ulike delene er gjeldende, for deretter å sette de sammen for å danne en større forståelse av helheten. På denne måten muliggjøres forståelse av meningene på et dypere nivå (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237). Gadamar (2012, s.305-306) vektlegger den hermeneutiske oppgavens viktighet av å være bevisst på egen forforståelse i møte med andres oppfatninger og erfaringer. En forutsetning er da at jeg som individ klarer å relatere meg selv, eller mine egne oppfatninger, til andres oppfatning. Dette må gjøres uten at jeg lar egen forforståelse overhøre meningen i teksten, eller språket, i materialet som fremkommer gjennom intervjuene. Brottveit (2018b, s.35) skriver: «Målet med hermeneutikken er å komme frem til nye mulige forståelser av et fenomen, ikke å forklare det». I det følgende redegjøres det for fremgangsmåten som er anvendt for datainnsamling til dette prosjektet.

### **3.2 Prosedyre for datainnsamling**

Proessen startet ved at jeg søkte prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for en helhetlig vurdering vedrørende behandling av personopplysninger opp mot personlovgivningen. Dette da metoden for datainnsamling er intervju med lydopptak. Elevenes stemmer blir dermed tatt opp, noe som er definert som personopplysninger (Datatilsynet, 2019). Studiens ønskede utvalg var elever som har hatt mindre gode erfaringer med kroppsøvningsfaget. Det ble derfor også huket av for behandling av personopplysninger vedrørende helse i søknaden til NSD. I søknaden, som ble godkjent av NSD (se vedlegg 2), ble prosjektet beskrevet og vedlagt lå informasjonsskrivet samt intervjuguide (vedlegg 1 og 3). I informasjonsskrivet var også samtykkeskjema inkludert. Prosjektet ble vurdert i samråd med veileder, som hadde forhørt seg med medlemmer av NIHs etiske komité, til ikke å gå under helseforskningsloven. Dette da prosjektet ikke definerer utvalget som en sårbar gruppe eller har betydelig potensial for skade og belastning. Det ble viet mye tid til refleksjoner i planleggingen, og gjennom prosessen, om elevenes potensielle belastning og etiske problemstillinger. Dette vil bli beskrevet mer utfyllende senere i kapittelet. Videre beskrives utvalget og hvordan disse ble rekruttert som informanter.

### 3.2.1 Utvalg og rekruttering

Kjennetegn ved kvalitative studier er at det ofte benyttes et begrenset antall deltakere. I studier med få deltakere er det særdeles viktig å anvende hensiktsmessig utvelgelse som sikrer at data som innkommer i analysen kan gi forståelse for fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s.54). Strategisk utvalg, hvor utvalget rekrutteres bevisst og systematisk sett i lys av problemstillingen, velges på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner (Thagaard, 2018, s. 54-56). Det var ønskelig å komme i kontakt med de elevene som har hatt mindre gode erfaringer med og i kroppsøvingfaget, men som på videregående har deltatt jevnt. Som tidligere nevnt skrives denne oppgaven som en del av forskningsprosjektet *Et annerledes kroppsøvingfag*. Innsamlet datamateriell tilknyttet dette prosjektet indikerte at utvalget som passet mitt ønskede problemområdet var til stede på en av skolene.

Det er ulike meninger vedrørende antall deltakere en studie bør ha. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør antall intervjupersoner baseres på formålet med studien. Dette støttes også av Thagaard (2018, s.59), som peker på at størrelsen på utvalget også er avhengig av hvor mange kategorier en ønsker å inkludere i studien. De to deltakerne som ønsket å delta ga meg muligheten til å gå i dybden under de tre intervjuene som ble gjennomført. Elevenes beretninger la grunnlaget for empirinære kroppsøvingshistorier og analyser. Kvale og Brinkmann (2015) skriver det ikke finnes en «gyldig standard» hva gjelder antall deltakere. I kontrast til at svært mange samfunnsvitenskapelige miljøer ser mistenkelig på studier med få deltakere, peker Brinkmann på fordelene. Et aspekt er håndteringen av data som bør stå i stil med ressurser en har tilgjengelig, størrelse på studien og hva den skal resultere i. En mindre N-studie muliggjør også i større grad at forsker kan gå dypere og mer grundig til verks. I dette prosjektet har antall deltakere styrket prosjektets siktemål om å gi elevenes stemmer og erfaringer hovedprioritet, hvor elevenes kroppsøvingshistorier har plass nok til å skape en helhetlig forståelse. Brinkmann presiserer videre at det er fullt mulig å få frem interessante funn med få deltakere, og at det prinsipielt ikke er slik at få deltakere forringer den vitenskapelige kvaliteten av en studie selv om en ikke kan presentere noe generelt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148-149).

Etter godkjennelsen fra NSD utarbeidet jeg et brev hvor jeg presenterte meg selv, prosjektet og hvilke elever som var ønskelige å rekruttere ut fra studiens

inklusionskriterier. Brevet ble sendt i slutten av mars 2020 til kroppsøvlingslæreren for en tredjeklasse som hadde deltatt i prosjektet *Et annerledes kroppsøvlingsfag* alle tre årene i videregående opplæring. I brevet lå det en forespørsel til lærer om å overrekke brevet til aktuelle elever. Om elevene var interessert i å delta eller bare nysgjerrige på å høre mer kunne de gi samtykke til sin lærer om å gi meg deres mailadresse. To av elevene som fikk brevet av sin lærer ønsket mer informasjon. Jeg sendte deretter ut et mer detaljert informasjonsskriv til de to elevene (se vedlegg 1). De to elevene samtykket etter dette å delta i prosjektet, og det ble avtalt tid for første intervju.

### **3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Problemstillingen til prosjektet ligger til grunn for den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet meg av for innsamling av empiri. For å få svar på problemstillingen kreves en metode som går i dybden slik at dataen som fremkommer er nyansert. Kvalitative metoder har et fleksibelt forskningsopplegg, hvor arbeidet kan foregå parallelt og den opprinnelige utformede problemstillingen kan videreutvikles og planene revideres underveis (Thagaard, 2018, s.27). Valg av kvalitativ intervju type falt naturlig på et semistrukturert dybdefokusintervju. Dette da oppgavens problemstilling tar sikte på å danne seg en forståelse og innsikt i elevenes subjektive erfaring i kroppsøvlingsfaget. Denne formen for intervju benyttes ifølge Thagaard (2018) oftest i kvalitative intervjuer, da dets fleksible struktur muliggjør det å tilpasse spørsmålene underveis i informantens beskrivelser, tankerekker og digresjoner. Strukturen ga meg anledning til å utforske nye spørsmål og tematikker som dukket opp underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s.90-93).

Et intervju anses muligens av noen som en dialog, da det foregår en toveiskommunikasjon. Dialog er dog begrenset og et noe misvisende begrep å anvende, fordi det er et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant, hvor intervjuer er den sterke part. Som intervjuer styrer og fører jeg samtalen ut fra problemområdet og tema jeg ønsker svar på, samtidig som elevene har kontroll over hvor mye de ønsker å dele under intervjuene. Dette er noe som en ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør være bevisst på. Med mål om å få så godt innblikk som mulig i elevenes erfaringer i og med kroppsøvlingsfaget var det, slik Kvale og Brinkmann (2015, s.51-54) beskriver, viktig at det i intervjusituasjonen ble lagt til rette for at elevene kan åpne seg og føle seg trygge. For at intervjuet skulle kunne benyttes som empiri i forskningssammenheng var en

essensiell forutsetning at elevene fikk nok tid til å forklare seg og at jeg som forsker lyttet og samtidig viste åpenhet og forståelse (Dalen, 2013, s.32-33).

### **3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide og pilotintervju**

Med bakgrunn i prosjektets hovedtema utarbeidet jeg en intervjuguide med spørsmål og hovedpunkter omkring interessant tematikk. I et semistrukturert intervju anvendes intervjuguiden som et verktøy, hvor spørsmålene og temaene kan brukes som holdepunkter, men ikke nødvendigvis må stilles i en bestemt rekkefølge. Det var derfor viktig for meg å utarbeide og reflektere over spørsmål, og mulige oppfølgingsspørsmål, som åpnet opp og oppmuntret informantene til refleksjon (Thagaard, 2018).

På bakgrunn av søken etter elevenes subjektive meninger og erfaringer, ble spørsmålenes ordlyd avgjørende for ikke å legge for sterke føringer for svarene. Formålet med innledningsspørsmålene var å få elevene til å tegne et større bilde av hvordan de opplever kroppsøvingfaget her og nå. Hensikten var å anvende dette til å danne meg en oversikt over hva slags spørsmål som var hensiktsmessig å starte med og hvordan spørsmålene til fordel kunne formuleres. Kvale og Brinkmann (2015) hevder de første minuttene av et intervju er avgjørende, hvor det er essensielt at en viser respekt og interesse for det intervjupersonene forteller. Det er også hensiktsmessig å forholde seg til nåtiden, da dette er noe elevene har friskt i minnet og potensielt kan svare godt på (Thagaard, 2018).

Jeg gjennomførte to pilotintervjuer i forkant av intervjuene med elevene. Intervjueren er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.87-88) forskningsinstrumentet, hvor det å øve seg i intervjurollen kan ses som en måte å kvalitetssikre forskningsinstrumentet. Etter gjennomføringen av hvert av disse pilotintervjuene opplevde jeg en større forståelse for spørsmålene jeg stilte, og ikke minst hvordan jeg stilte dem. Digresjoner som fremkom åpnet opp for nye oppfølgingsspørsmål jeg ikke hadde tenkt på tidligere. Intervjuguiden ble derfor revidert underveis, etter refleksjoner gjort rundt pilotintervjuene. Det var også fint å teste ut lydopptakeren som var lånt via NIH for tekniske funksjoner, samt gjøre meg refleksjoner omkring selve gjennomføringen av gjennomlytting og transkripsjon av opptaket i etterkant.

### 3.2.4 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført i slutten av juni 2020. I perioden mars-juni opprettholdt jeg kontakt ved å sende e-poster for å avtale tidspunkt. Jeg sendte også ut en mail da det nærmet seg for å få bekreftet at elevene fortsatt var villige til å delta. Intervjuene ble etter elevenes ønske gjennomført på skolen. Det var optimalt å ha et rom uten forstyrrelser og bråk, samt at rommet sikret elevenes anonymitet ved at det var minimalt med innsyn. Jeg booket derfor et grupperom på skolen i en del av bygningen som ikke var i bruk på det tidspunktet.

Som intervjuer var jeg bevisst på å skape en tillitsfull og trygg atmosfære slik at intervjusituasjonen ble oppfattet som avslappende og fortrolig for elevene. Thagaard (2018, s.105) skriver at dette er essensielt for å øke sannsynligheten for at intervjupersonene skal føle seg komfortable med å dele sine private meninger, erfaringer og tanker rundt fenomenet som en ønsker innsikt i. Jeg plasserte elevenes stoler på samme side av bordet, men på en slik måte at de kunne få øyekontakt med hverandre og ikke var nødt til å se meg direkte i øynene mens vi snakket. Jeg valgte å la intervjuguiden ligge på bordet foran meg. Underveis i intervjuet gjorde jeg meg ingen noteringer da dette kunne gjort elevene usikre og forringet flyten og åpenheten jeg var ute etter. Innledningsvis i intervjuet gjennomgikk jeg samtykkeskjema med elevene igjen, hvor jeg på nytt forklarte studiens formål, hvordan deres anonymitet og konfidensialitet ble ivaretatt og presiserte at deltakelsen er frivillig. Elevene hadde samtykket til bruk av lydopptakeren i samtykkeskjemaet, men dette var noe jeg igjen fikk verifisert av elevene før jeg satt den på. Jeg forklarte også at de kunne kontakte meg direkte, eller via sin lærer om de ønsket å presisere, kommentere, stryke eller legge til noe i etterkant av intervjuene.

Min forventning var at elevene kunne være vanskelig å få i tale, og jeg hadde reflektert mye rundt etiske problemstillinger da jeg utformet spørsmålene. Det å skulle snakke med en nokså ukjent person om sine indre tanker, følelser og erfaringer om et fag som tidvis har bydd på mindre gode erfaringer kan potensielt være vanskelig. Min opprinnelige plan var å gjennomføre to individuelle intervjuer av hver elev, men de to elevene ytret via sin lærer et ønske om å gjennomføre det første intervjuet sammen. Dette var selvfølgelig i orden da en intervjusituasjon både kan virke ny og skremmende, og et viktig punkt i enhver intervjusituasjon er å gjøre informantene trygge på

omgivelsene og situasjonen (Thagaard, 2018). Jeg opplevde at de ble en trygghet for hverandre under det første intervjuet. Elevene spilte på hverandre, hvor der den ene kom med sine erfaringer, tanker og opplevelser, supplerte den andre med sine egne omkring det samme temaet. Det at de var sammen i første intervju åpnet også opp for interessante digresjoner som førte oss inn på ny og aktuell tematikk.

Under parintervjuet var min strategi å vente til elevene selv åpnet opp naturlige innganger for å bevege oss inn på tematikk som omhandlet lav deltakelse og mindre gode erfaringer med, og i, kroppsøvingfaget. Elevene var svært åpne og snakket om tematikken uoppfordret. Jeg bestemte meg likevel for å stille mer spesifikke oppfølgingsspørsmål om visse hendelser og nevnte fenomener under de individuelle intervjuene. Disse intervjuene ble gjennomført uken etter. Avgjørelsen ble tatt fordi det kan oppleves vanskelig for elevene å dele deres aller innerste tanker og erfaringer om det er en medelev i samme rom. Det mellommenneskelige samspillet og alt det som fremkom utenom det språklige, som kroppsspråk, blikk, pauser, stemmeleie og interessante ting som skjedde, ble skrevet ned i notatene mine direkte i etterkant av intervjuet, og underveis i transkriberingen som ble gjennomført samme dag. I notatene skrev jeg også ned hvordan jeg opplevde intervjusituasjonene. Årsaken til dette er, som Thagaard (2018, s.111) også fremhever, at jeg ønsket å gjenskape det sosiale samspillet som oppsto under intervjusituasjonene.

Under de individuelle intervjuene var jeg bevisst på å anvende en ordlyd som skulle oppleves som lite konfronterende og inngripende. Dette var for eksempel «du nevnte .... i forrige intervju. Kan du fortelle meg litt mer om det?», og «du fortalte under forrige intervju .... hvordan opplevde du .... ». Fra mitt ståsted virket elevene trygge og komfortable i begge intervjusettingene. I begge de individuelle intervjuene opplevde jeg at elevene ønsket å dele sine indre tanker og opplevelser. I tråd med det Kvale og Brinkmann (2015) skriver, lot jeg elevene få nok tid til å utbrodere og utvikle egne historier. Samtlige intervjuene fløt godt, og elevenes digresjoner og fortellinger førte oss naturlig fra et tema til et annet. Jeg opplevde at dette muliggjorde en større grad av tilstedeværelse for min del. Intervjuguiden ble anvendt kun mot slutten av de individuelle intervjuene for å få se om vi hadde berørt samtlige temaer og kategorier jeg ønsket. Avslutningsvis oppsummerte jeg intervjuet med elevene, og spurte om



avklaringer på det jeg hadde opplevd som litt utydelig. Dette for å være sikker på at jeg fikk meningssammenhengen eleven faktisk formidlet.

### **3.2.5 Transkripsjon av intervju**

Det å transkribere omhandler å skifte form på, eller oversette, språk. Dette skiftet gir oss ifølge Thagaard (2018, s.111) en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen, og transkripsjonen bør ses som et verktøy anvendt til fortolkningen av innholdet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.218). I mitt prosjekt omhandlet dette å skifte fra talespråk til skriftspråk, for å tilgjengeliggjøre intervjusamtalene for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Denne struktureringen kan anses som en begynnelse på selve analysen. Varigheten på par-intervjuet var i overkant av én time og de individuelle intervjuene varte i cirka 45 minutter. Dette ga meg 53 sider med transkribert materiale. En styrke ved selv å transkribere intervjuene vil være at nærheten til materialet blir større, og jeg kan lære mer om egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204-206). Kvale og Brinkmann (2015, s.212) skriver at det ikke eksisterer en fasit på korrekt objektiv transkripsjon, men at det avhenger av formålet med transkriberingen. Jeg valgte å transkribere beretningene av elevene så ordrett som mulig, og inkludere pauser der jeg anså det som nyttig for oppgaven og meningsinnholdet. Mens jeg lyttet og transkriberte kunne jeg da reflektere over sosiale og emosjonelle aspekter som fremkom ved intervjusituasjonene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.207) kan dette ses som en påbegynt meningsanalyse og inngår i analysegrunnlaget.

## **3.3 Analyse og bearbeiding av data – en narrativ tilnærming blir til**

I tråd med kvalitativ forskningsmetode er arbeidet med datainnsamling og analyse foregått kontinuerlig i en hermeneutisk prosess. Thagaard (2018, s. 11) poengterer dette muliggjør tilpasninger i videre datainnsamling i samsvar med analyser som allerede er gjort. Gjennom hele prosjektet har jeg beveget meg kontinuerlig mellom problemstilling, teori, intervjumaterialet, analyse og metode. Denne prosessen har gitt meg en dypere forståelse som jeg mener har vært viktig i arbeidet med å formidle elevenes erfaringer på en troverdig og empirinær måte. I det følgende ønsker jeg å redegjøre for hvordan kroppsøvingshistoriene har blitt til.

Det første trinnet i analysen er ifølge Thagaard (2018, s.151) å lese teksten inngående for å få god oversikt over innholdet. Denne oversikten ga følgelig et tydelig inntrykk av fenomenene materialet kan gi forståelse av. Andre trinn av analysen beror på å gjøre en vurdering av hvilken analytisk tilnærming som er hensiktsmessig for prosjektet (Thagaard, 2018, s.151). I dette andre trinnet, etter å ha transkribert og lest gjennom materialet i skriftlig form flere ganger, oppdaget jeg at materialet var svært egnet til å behandles med en fortellingsanalytisk, eller narrativ, tilnærming. Tilnærmingen kan også ses som direkte utspring fra siktemålet til prosjektet og vitenskapsteoretisk ståsted. Kunnskapen denne studien kan bidra med omhandler å løfte frem elevenes subjektive erfaringer med kroppsøvingfaget gjennom deres beretninger. Oppgaven kan også bidra til å se utviklingsmuligheter i faget gjennom diskusjon og kritisk refleksjon omkring betydningen av å lytte til elevenes stemmer. Gjennom intervjuene beskrev elevene sine erfaringer fra ungdomsskolen og deres erfaringer fra videregående opplæring med tydelige skiller.

En fortellingsanalyse, eller det å ha en narrativ tilnærming, kan anvendes i studier av livshistorier, et helt livsløp eller deler av et livsløp, men også kortere beskrivelser av hendelsesforløp (Thagaard, 2018, s.118). Gjennomgangen av intervjuene viste at det i stor grad kan relateres til det Thagaard (2018) skriver om en tydelig tidsdimensjon som danner grunnlaget for organiseringen av fortellingen. Innholdet i intervjuene fikk en naturlig kronologisk oppbygning hva gjaldt deres kroppsøvingshistorie, da særlig under de individuelle intervjuene. Elevene startet med dyptgående erfaringsberetninger som omhandlet ungdomsskolen og tok meg som forsker med på en «reise», hvor vi beveget oss videre gjennom deres tre år i videregående opplæring. Mot slutten av intervjuene oppsummerte elevene sine kroppsøvingshistorier.

Et nyttig verktøy i analyseprosessen var mine refleksjonsnotater og beskrivelser av intervjusituasjonen. Disse notatene gjorde det mulig for meg å inkludere relevante aspekter som ikke fremkom gjennom teksttranskripsjon, som for eksempel kroppsspråk, lange pauser, stemmebruk og kontekst, i analysen. Neste fase i arbeidet med analysen var å rette oppmerksomheten mot hva fortellingene handler om. Altså hva som blir sagt og tematikk som identifiseres i teksten. Dette omtales som tematisk analyse, og er særlig brukt innenfor de ulike narrative tilnærmingene. Dette beskriver Sørly (2017) som en rekursiv prosess, hvor skrivingen er en integrert del av analysen og ikke som en

lineær prosess. Den utvikles over tid. Analysemetoden er fleksibel og kan anvendes på et bredt spekter av teoretisk rammeverk og ulikt datamateriale (Sørly, 2017, s.99). Mine analyser er basert på utgangspunktet for å forstå fenomenet i denne studien, som angår blant annet deltakelse, kroppsøvningsfaget og erfaringers betydning. Temaene er videre utformet gjennom gjentatte gjennomlesninger av intervjutranskripsjonene og notatene, trekke ut og bryte ned sentrale deler til analyse samt å danne meg en forståelse av historiene som en helhet (Sørly, 2017). For å beholde historiene intakt gjennom arbeidet med narrativ analyse, er teoretiseringen gjort fra hver av de to elevenes historie (Sørly, 2017, s.100). Dette har også vært en «frem- og tilbakeprosess», hvor jeg flere ganger har beveget meg mellom det å lese forskningslitteratur, utforme nye refleksjonsnotater og sammenfatninger omkring teori, datamaterialet og min forforståelse. Deretter har jeg beveget meg tilbake inn i intervjutranskripsjonene igjen.

Den siste fasen av analyseringen, nemlig re-presentasjoner av elevenes narrativer, er for å kunne skape helhetlig forståelse av elevenes erfaringsberetninger med kroppsøvningsfaget (Kvale & Brinkmann, 2015; Sørly, 2017). I denne fasen har jeg gjennom aktiv skriving beveget meg mellom datamaterialet og de foregående delene i analysen. Jeg som forsker har dermed hatt en maktposisjon hva gjelder hvilke av elevenes erfaringsberetninger som presenteres og på hvilken måte de re-presenteres i kroppsøvningshistoriene, som vil bli utdypet ytterligere i kapittelet om kvalitetsvurdering. Mine re-presentasjoner av elevenes beretninger har jeg valgt å kalle kroppsøvningshistorier, og de er tuftet på min behandling og analyser av intervjutranskripsjonene og refleksjonsnotater. I presentasjon- og drøftingskapittelet vil kroppsøvningshistoriene presenteres med innrykk og blokkjustering. Dette for å tydeliggjøre skillene mellom hva som er elevenes kroppsøvningshistorie og hva som er min drøfting. Kursiver er tanker og språklige gjengivelser i historiene, konstruert med bakgrunn i analysearbeid. I drøftingsdelen, gjengis direkte sitater uten kursiv, men med anførselstegn. Tre punktum i parentes markerer at eleven tok lang pause. Prosessen har vært den samme, hvor sitatutdrag har lagt grunnlaget for forståelsesfortolkningen som ligger i historiene. For å tydeliggjøre historienes empirinære tilknytning, vil jeg nå introdusere sitatene som danner grunnlaget for utdraget av Jannes kroppsøvningshistorie som ble presentert innledningsvis.

«Vi fikk sjelden plan for periodene, og da ante du ikke hva som kom. Så jeg kjente at jeg gruet meg til dagen vi skulle ha gym og [...] når selve dagen kom gruet man seg i alle timene fordi du visste ikke hva du skulle ha hver eneste uke. [...] Om jeg for eksempel hadde naturfagspresentasjon etterpå (etter gym) så greide jeg ikke tenke på det fordi jeg tenkte for mye på gym som jeg syntes da var veldig ubehagelig»

«De dagene gikk jeg konstant med en klump innvendig [...] . Litt som når du skal til legen og gruer deg veldig (...) Eller den følelsen av du venter til det skal gå over. Om jeg skulle noe morsomt, så sto det i forhold til gymmen slik at jeg alltid tenkte at det enten skjer før gym eller etter gym. Så om vi hadde gym mandag og noe jeg gledet meg til på tirsdag, visste jeg at jeg bare måtte komme meg gjennom mandagen så skulle jeg gjøre noe morsomt på tirsdagen. (...) Det ble veldig tungt og det ødela hele dagen.»

«Når da vi var ferdig med gym på mandag, og jeg hadde gått med stress i kroppen hele dagen, kunne jeg stresse litt om jeg visste vi skulle ha noe kjipt i gymmen også neste uke, men jeg klarte på en måte å legge det fra meg frem til helgen kom [...].»

I denne oppgaven kan derfor det å anvende en narrativ analytisk tilnærming knyttes direkte opp mot hensikten med prosjektet, nemlig å få innsikt i elevens kroppsøvingshistorie fra ungdomsskolen til utgangen av videregående. Dette for å se hvordan deres erfaringer med faget har innvirket på deres deltakelse og forhold til faget. Det har vært av relevans å benytte viktige innsikter fra hermeneutikken i arbeidet med analyse, tolkning og forståelse.

### **3.3.1 Inspirert av hermeneutikk og den hermeneutiske spiral**

En hermeneutisk tilnærming til egen forskningsprosess gjorde meg bevisst omkring meningsinnholdets dypere daler enn det jeg oppfattet gjennom elevenes fortellinger, og det jeg så av det transkriberte materiale fra intervjuene. Dette er noe Thagaard (2018, s.37) også trekker frem om tilnærmingen. I arbeidet med hermeneutisk fortolkning har jeg vært på søken etter en gyldig fortolkning av tekstens egentlige mening. Det vektlegges innenfor denne tilnærmingen at det ikke finnes en sannhet, og at meningen

må betraktes i sammenhengen med livsverdenen den er en del av (Tagaard, 2018, s.37). Også Fangen (2010) poengterer dette og fremhever at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Fortolkning på første nivå omhandler å tolke med bevissthet omkring min egen deltakelse i deres virkelighet. Det andre nivået er å tolke virkeligheten elevene selv allerede har fortolket gjennom egen forståelse (Fangen, 2010, s.211). Gjennom teoretisering (erfaringsfjerne begreper) av elevenes tolkning av egen virkelighet (erfaringsnære begreper), bringer jeg forståelsen eleven har av sine utsagn utover forståelsen de selv har av egne beretninger. Dette berører også begrepet dobbel hermeneutikk, hvor tolkningen jeg gjør av virkeligheten elevene er en del av, allerede er fortolket av dem selv (Thagaard, 2018, s.38). Siste og tredje nivå omhandler søken etter skjulte «sannheter», hvor jeg knytter tolkningene ut fra teorier med sikte på å fremheve deres underliggende betydning (Kvale & Brinkmann, 2015). Et av de sentrale prinsippene i den hermeneutiske læren er at en tekst fortolkes i ulike deler for så å bli satt sammen igjen, i en ny tilknytning til helheten. Dette er i hermeneutikken betraktet som den hermeneutiske spiral, eller sirkel, som åpner opp for dypere forståelse av meningen en søker innsikt i (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237).

### **3.3.2 En narrativ tilnærming**

Gjennom en narrativ tilnærming kan denne oppgaven bidra med en annen type kunnskap om elevenes erfaringer enn det som tidligere er gjort. Fra litteraturvitenskapen har det å studere narrativ spredt seg til andre disipliner gjennom det som betegnes som «den narrative vendingen» eller «the narrative turn» (Sørly & Blix, 2017). Til tross for potensialet til å erverve kunnskap med utgangspunkt i individers egne beretninger om sitt eget levde liv, har denne tilnærmingen sjeldent blitt anvendt i forskning om kroppøving. I forskning, særlig fra 80-tallet, med narrativ tilnærming var det lærerens stemmer som kom til syne. I nyere tid kan en se en tendens til at forskere er i ferd med å rette sin oppmerksomhet mot elevenes erfaringer med kroppøving (Dowling, et al., 2013, s.926-929). Å anvende intervju er i følge Sørly og Blix (2017, s.25) den vanligste metoden for å skape narrativ empiri. Både gjennom gruppeintervjuer, individuelle intervjuer eller med en kombinasjon av de to, slik det i dette prosjektet er gjennomført. Denne studien går under det som beskrives som narrativ på mikronivå, hvor utdrag av elevenes livshistorier baserer seg på erfaringscentrert narrativ (Blix, 2017, s. 53). En narrativ tilnærming kan ifølge Dowling et.al. (2013, s.926) bidra til teoretisk diskusjon

og gjøre oss i stand til å analysere kompleksitet og aspekter av menneskelig meningsskaping. Tilnærmingen er også en erkjennelse av at uten narrativer kan vi ikke dele vår egenart i sammenheng med andre i verden. Del Busso (2018, s.52) skriver «Det er gjennom menneskets evne til å fortelle at vi kan kommunisere til andre hva vi opplever, og hvorfor vi oppfatter, føler og mener det vi gjør». Forståelsen av ulike hendelser fremkommer gjennom hvordan individet presenterer den i sin fortellende form. Gjennom å anvende en fortellende form vil også individet skape mening til disse erfaringene. Budskapet som baserer seg på individets fortolkninger av egen virkelighet må da analyseres i lys av hvordan personen ønsker å presentere seg selv (Thagaard, 2018, s.129-130; Kvale & Brinkmann, 2015, s.251-252).

Narrativ tilnærming kan dra i ulike retninger. I analyser inspirert av postmodernismen fremheves betydning av nyansene i hvordan et individ uttrykker seg om livet sitt. Setningene vurderes sett i lys av teksten, og tekstens innhold blir i liten grad knyttet til det fortellende individets sosiale situasjon (Thagaard, 2018, s.127). I boken til Thagaard (2018) presenteres Riessmans (2012) alternative perspektiv på fortellingsanalyse. Sett i lys av Riessmans tilnærming blir en fortelling analysert på bakgrunn av det fortellende individets livssituasjon. Sammenheng mellom innhold og uttrykksform, forståelsen individet viser for sine egne levde erfaringer og den sosiale situasjonen individet befinner seg i, og er en del av, blir her vektlagt og studert (Thagaard, 2018, s. 127). Gjennom en narrativ tilnærming kan en få forståelse av individets erfaringer, samtidig som en kan få innsikt i sosiale situasjoner som bidrar til erfaringene individet gjør seg (Thagaard, 2018, s.128).

Strukturen på fortellingene og dens tidsdimensjon er vesentlig i arbeidet med analysen. Introduksjon, etterfølgende hendelser og til slutt avslutning gir fortellingens viktige hendelser mening. Fortellingsanalyser sikter seg inn på sammenhenger mellom struktur, innhold og plott. Tolkningen vil gjøres fra et annet sted enn fortelleren, og i så måte kan en si at det skapes et plott som gir mening til de hendelser og begivenheter fortelleren beskriver (Thagaard, 2018, s.130). På grunnlag av elevenes rike beretninger er det i denne oppgaven skrevet kroppsøvingshistorier som er konstruert empirinært. Selv om det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er mulig å konstruere én rikholdig og sammenfattet historie basert på beretninger fra ulike intervjupersoner, vil historiene i denne oppgave skrives frem separat på grunnlag av de to elevenes beretninger.

### **3.4 Forskerrollen, forståelsehorisont og refleksivitet**

Min forforståelse vil ifølge Gadamer (2012) ha en sentral del i prosessen da relevante spørsmål stilles når forskeren har kunnskap til feltet som studeres. Dette fordi forståelsen for den verden som studeres bygger på vår forforståelse (Hofmann & Holm, 2013, s.60). Det vil si at jeg har vært avhengig av å ha forståelse omkring egen forståelsehorisont, som innebefatter bevisste- og ubevisste oppfatninger, tidligere ervervet kunnskap, forventninger og erfaringer, i arbeidet med fortolkningen. Min kunnskap, som er ervervet gjennom blant annet å ha lest om tidligere forskning omkring tematikken og praksiserfaring som kroppsøvlingslærer, vil være av betydning å reflektere over. Jeg intervjuet elever som gjennom informasjonsskrivet visste at jeg er kroppsøvlingslærer, at jeg har stor interesse for faget og at mitt ønske er at samtlige elever skal oppleve mestring, læring og utfoldelse i kroppsøving. Gjennom erfaringer fra egen praksis og tidligere forskningslitteratur hadde jeg også dannet meg et bilde av hvordan elevene som var ønsket i utvalget kunne være. I kombinasjon med at jeg, sammen med min veileder, hadde fokusert og diskutert mye omkring etiske problemstillinger, forventet jeg i forkant av intervjuet at det kunne være krevende å få elevene i tale. Jeg husker jeg tenkte i oppstarten av intervjuet «jøss, disse elevene prater jo masse og utbroderer sine erfaringer uten særlig oppfølgingsspørsmål». I det øyeblikket forsto jeg at jeg måtte være svært bevisst omkring min forforståelse og hva det bringer med seg, og hvordan det kommer til syne i dette prosjektet. I rollen som kroppsøvlingslærer har jeg i samtaler med kolleger erfart at det fremsettes subjektive oppfattelser og forklaringer omkring hvorfor elever av ulike grunner har varierende deltakelse eller utfordrer undervisningsøktene på ulike plan. Selv om oppfatningen mellom meg og flere av mine kolleger har ført til diskusjon med bakgrunn av ulikt syn på tematikken, er dette perspektiver som potensielt kan stå i veien for forståelsen og analysen av elevenes beretninger. De ligger i min underbevissthet og det er derfor viktig at jeg er bevisst på dette i møte med refleksjonene som fremkommer. Det er ifølge Gadamer (2010) viktig å kunne være åpen for andres tolkninger og oppfatninger samtidig som en er bevisst på egen forforståelse. Dette for å kunne forstå fenomenet slik det subjektivt fremstår for elevene.

Sørly (2017) fremhever viktigheten av forskerens refleksivitet når en anvender intervju som metode. For å få grep om elevenes levde erfaringer inngås det nær kontakt med elevene. Dette, samt min forforståelse, bringer med seg en rekke etiske og metodiske

utfordringer. Å bevisstgjøre seg selv rundt egen forforståelse og tolkning av fenomenet er prinsipielt viktig. Dette fordi det ligger flere utfordringer i det å sette egne antakelser til side og ikke styre samtalene i retning av sine forventninger og allerede tilegnet kunnskap om temaet. For å øke bevissthet omkring egen forskerrolle har det vært viktig for meg å til tider sette av tid til å reflektere over egne erfaringer og opplevelser i prosjektprosessen. Denne analytiske distansen i samråd med kontinuerlig refleksjon over egne erfaringer og kunnskap har til hensikt å minimere påvirkningen av oppgaven og studiens styrke (Thagaard, 2018, s.81). I denne oppgaven er min forforståelse, altså kunnskapen jeg har ervervet og besitter, blitt anvendt som grunnlag for analyse. Gjennom hermeneutisk tenkning gir dette muligheter for å skape ny kunnskap eller nye innsikter og erkjennelser som kan anvendes videre i praktisk- eller teoretisk sammenheng (Brottveit, 2018b, s.34-35). I denne studien vil dermed den fortolkende tilnærmingen av elevenes erfaringer være forankret i teori. Åpenhet og tillit, samt nærhet og fleksibilitet er begreper som står sentralt for kvalitativ metode. Forskerens integritet står fundamentalt i kvalitative forskningsmetoder, da det er en selv som innhenter materiale for tolkning gjennom samtaler med informantene (Brottveit, 2018c; Kvale & Brinkmann, 2015). Min forforståelse og oppfatning, basert på erfaring og teori, vil medbringes inn i intervjuarbeidet. Dette umuliggjør det for meg som forsker å være nøytral, slik det er i en tradisjonell vitenskapsforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018)

### **3.4.1 Fortolkning**

Meningen handlingen tillegges gjør at menneskelivet ikke kun ses som ren biologi: «(et liv er) ikke mer enn et biologisk fenomen så lenge det ikke er tolket» (Ricoeur, 1991, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s.245). Fortolkningen bør ha en perspektivistisk subjektivitet, hvor forskeren ikke kun velger ut fortolkninger og rapporteringer som stemmer overens med egne konklusjoner, men hvor forsker kommer frem til ulike konklusjoner og fortolkninger gjennom å stille spørsmål til samme tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s.239). Det fremheves videre av Kvale og Brinkmann (2015) at dette er med å styrke intervjuforskningen. Ulike spørsmål og fortolkninger av samme tekst vil da berike intervjuforskningen.

«Fortolkning er avhengig av visse fordommer» er Gadamer, ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s.74), berømt for å ha sagt. Jeg må, som Kvale og Brinkmann (2015) også



påpeker, være min rolle som forsker bevisst når det gjelder fortolkning og meningstilleggelse av intervjupersonenes utsagn og meninger. Ved å ekspropriere meningene som fremkommer i lys av elevenes livsverden, for så å sette dem i for eksempel kategorier som passer mitt prosjekt og bli presentert som en grunnleggende realitet, kan føre til at forståelseshorisonten og alle dens muligheter blir forringet. Jeg forstår det slik at det asymmetriske maktforholdet som utspilles i en intervjusituasjon ikke stopper etter endt intervju, men kommer til syne og har sin gyldighet også i prosessen etter at materialet er samlet inn. Jeg mener derfor at spørsmål omkring makten jeg som forsker besitter strekker seg lengre enn hva som er etisk korrekt i håndtering av elevenes utsagn og hvordan disse tillegges mening. Det vil også berøre spørsmål omkring studiens kvalitet, noe det har vært viktig for meg å være bevisst på. Herunder ligger begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet.

### **3.5 Kvalitetsvurdering**

Konteksten historiene som formidles i denne oppgaven innehar, kan ha stor betydning for hvilke historier som fremkommer og måten det legges frem på. Den narrative tilnærmingen verken tillater eller er ute etter å oppdage eller fastslå årsak og forklaring (Smith, 2010). Metoden er anvendt i søken etter det indre selvet, elevenes subjektive levde erfaringer. Denne studien er tuftet på at en gjennom det narrative skaper og belyser elevenes erfaringer gjennom empirinære kroppsovningshistorier. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan reliabilitet omtales som pålitelighet, som beror på at forskning skal kunne etterprøves og reproduseres. Dette omhandler nøyaktigheten og tydeliggjøringen i forskningsprosessen. Thagaard (2018) skriver at validitet omhandler forskningens gyldighet. Posisjonering i miljøet som studeres har betydning for tolkningene som gjøres, og gyldigheten av disse tolkningene. I hovedsak har disse begrepene (validitet, reliabilitet og generalisering) sin rot i kvantitativ forskning. Tidligere var kvalitative metoder i større grad forankret i et positivistisk vitenskapssyn, hvor forskerens deltakelse ikke ble sett på som en del av kunnskapsutviklingen (Thagaard, 2018, s. 187). Begrepenes plass i kvalitativ forskning har i lengre tid vært omdiskutert (Kvale & Brinkmann, 2015; Smith, 2010), og det er istedenfor tatt i bruk ulike kriterier for å vurdere kvalitativ forskning (Smith, 2010). Denne studiens vitenskapelige tilnærming og teoretiske forankring i forskningslitteratur er med på å vurdere og legitimere den kvalitative forskningen. Før vurderingen av den narrative

tilnærmingen vil jeg presentere et utdrag fra artikkelen til Smith (2010). Den beskriver erkjennelsen av at virkeligheten kan forstås på ulike måte. Dette illustrerer også at hva som er «sannheten» om et gitt fenomen har ulike oppfatninger.

“[...] the basis of truth, or trustworthiness, is something created, made, and performed with others partly through the narratives culture supplies. [...] it is time to change our metaphors and imageries for talking about research from “mining”, “finding” or “discovering” to “co-construction” or “creating””.

(Smith, 2010, s.97)

### **3.5.1 Vurdering av narrativ forskning**

Jeg mener den narrative tilnærmingen styrker siktemålet med å gi elevenes subjektive erfaringsberetninger, som formidles gjennom deres egne stemmer, hovedprioritet i denne oppgaven. Min rolle som forsker i dette prosjektet, favner også rollen som fortolker. Jeg løfter frem deres beretninger gjennom min presentasjon av deres beretninger. Dette kan betraktes som en svakhet, men samtidig vil jeg hevde at det har økt fokus på etisk og moralsk ansvar gjennom forskningsprosessen. Tilnærming har også bidratt til å muliggjøre det å utvikle og formidle kunnskap omkring en tematikk det tidligere er viet lite fokus på (Abelsen & Leirhaug, 2017; Cothran, 2013; Lyngstad, et al., 2019; Tangen & Husebye, 2019).

Kvale og Brinkmann (2015, s.254) skriver at fortellinger kan være nøkkelen til forståelsen og fremstillingen av hvordan vi tenker, handler, føler og lever. I denne oppgaven vil den analytiske tilnærmingen være basert på hvordan elevene skaper mening til sine erfaringer som fremkom under intervjuene. Transkripsjon av det som kom frem gjør elevenes stemmer tydelige. Da jeg analyserte fortellingene som tekster vil fusjonen av min faglige bakgrunn og elevenes erfaringer, sett i lys av sammenhengen de selv opplever som meningsfylt, være essensielt å belyse (Thagaard, 2018, s.147). Forståelsen og det faglige perspektivet jeg som forsker har for dette temaet er med å strukturere analysen og tolkningen av dataene som kommer frem. Hvordan jeg kan beskytte deltakernes integritet i analysen er av relevans, da selv om fortellingene tar utgangspunkt i elevenes forståelse av sin situasjon, vil tolkningen og presentasjonen også representere min tolkning av deltakernes forståelse. Det er også

essensielt at det faglige ståstedet redegjøres for, slik at den som leser analysen og teksten får grep om grunnlaget for mine tolkninger. En annen overveielse omhandler måten historiene fortelles og formuleres, og hvordan deltakerne kjenner igjen seg selv (Thagaard, 2018, s.147-148). I denne studien er det ikke mulig å skrive historiene slik at deltakerne ikke kjenner seg igjen, da det kun er to elever involvert. Historiene er skrevet frem gjennom forståelsen jeg som forsker har av hva og hvordan elevene har tolket og formidlet sine erfaringer. Thagaard (2018) skriver det ikke finnes noen fullgode løsninger vedrørende dette, og at det derfor er viktig å reflektere og overveie etiske problemstillinger omkring valgene en tar.

Kontakten jeg opprettet med læreren som allerede var involvert i prosjektet *Et annerledes kroppsøvningsfag*, som igjen videreformidlet informasjonen kun til de to aktuelle elevene, avgrensede de personer som kjenner deres identitet til deltakerne selv, lærer, min veileder og meg selv. Intervjusettingen ble også tilrettelagt for en diskret deltakelse. Jeg gikk direkte til grupperommet som lå i tilknytning til en avdeling som ikke var åpen for alle elever. Da intervjuene ble gjennomført rett før sommerferien var det få elever på skolen, da flere allerede hadde avsluttet semesteret. Jeg ankom skolen en time før elevene, og elevene kom på tider hvor de ikke hadde undervisning eller annet opplegg på skolen. Det ble i dialog med min veileder konkludert med at lærerens informasjon vedrørende elevenes deltakelse ikke ville påvirke elevene i skolesammenheng ei heller i etterkant, da elevene avslutter sin skolegang lenge før denne oppgaven ferdigstilles. Det vil likevel være nødvendig å være oppmerksom på dette, og hvordan dette potensielt kan ha hatt innvirkning på hvordan elevene omtaler sin lærer. Elevenes oppfatninger, min forforståelse og oppfatning samt leserens forståelse av virkeligheten betraktes som avgjørende for å se hva fenomenet beskriver som «sant» (Smith, 2010). Sammenhengen mellom problemstilling og det som fremkommer kan ses som avgjørende for om det som skapes er helhetlig og fremstår så sannferdig som mulig. Valg av metode, analyseprosess, valg og anvendelse av teori og re-presentasjonen (kroppsøvningshistoriene) er med å underbygge dette. Smith (2010) peker også på vurdering av den narrative forskningens nytteverdi. Herunder ligger erkjennelsen av at studiens formål oppnås, og om det som skrives frem kan gi ny innsikt, kunnskap og forståelse omkring elevens deltakelse og erfaringer med og i kroppsøvningsfaget. Autentisiteten og troverdigheten beror da på måten historiene presenteres (Smith, 2010). Arbeidet med kroppsøvningshistoriene er redegjort for

tidligere i metodekapittelet. Videre presenteres hvordan denne studien kan bidra til ny kunnskap, forståelse og refleksjon omkring tematikken.

### **3.5.2 Overførbarhet**

Begrepet overførbarhet er knyttet til om tolkningene i studien kan gjelde andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s.19). Forståelsen som er utviklet og presentert gjennom studien er kontekstavhengig, men kan allikevel ses som relevant i andre sammenhenger. Kroppsøvingshistoriene er skrevet ut med bakgrunn i elevenes egne beretninger om sine erfaringer i og med kroppsøvingsfaget. Deres subjektive erfaringer kan ses som utspring fra ulike kontekster. Elevene i denne studien forteller om erfaringer i visse kontekster som en kan hevde har likhetstrekk med noe av det som er fremkommet av tidligere studier. Oppgaven har verken anvendt metode eller formål om å finne «løsninger», «årsaker» eller «forklaringer». Med denne oppgaven ønsker jeg å gi elevenes stemmer hovedprioritet, for å understreke og belyse hva slags kunnskap og innsikt det kan gi. Særlig til kroppsøvingslærere, og deres praksis. I så måte kan overføringsverdien av denne oppgaven være tuftet på intensjonen om å vekke følelser og refleksjoner hos leser. Da særlig blant kroppsøvingslærere og deres praksis, men også for skolen som institusjon. Oppgaven kan gi innsikt og kunnskap om hvordan elever erfarer kroppsøvingsfaget, og hvordan kroppsøvingsfaget kan være.

## **3.6 Ethiske betraktninger**

Som forsker er en ansvarlig for å følge etiske retningslinjer i utarbeidelsen og underveis i gjennomføringen av et prosjekt. I dette ligger også analysering av datamateriell. Ivaretagelse av deltakernes integritet og anonymitet er noe som er særdeles viktig. Et spesielt viktig prinsipp er at deltakelse i et forskningsarbeid ikke skal kunne bidra til skade for deltakerne. Deres samtykke til deltakelse fordrer at forsker forvalter sitt ansvar i så måte at en ivaretar deltakernes autonomi. Kvalitativt intervju er som tidligere nevnt kjennetegnet ved ønsket om blant annet nærhet og tillit. Det er likevel viktig å beholde en analytisk distanse, og være sin rolle som forsker bevisst. Om en får en for nær relasjon til deltakerne kan informasjonen som fremkommer være noe deltakerne angrep på i etterkant, og det kan få uheldige konsekvenser for de involverte. Samtykke om deltakelse beror på informasjonen som er gitt om prosjektet i forkant.

Elevene i dette prosjektet har tidligere hatt mindre gode erfaringer med faget. Dette gjør at tematikken som tas opp i intervjuet kan oppleves sårt og fremprovosere vonde følelser. Gjennom spørsmålenes ordlyd og fremtoning prøvde jeg å legge til rette for at elevene selv kom inn på disse temaene i sitt eget tempo. Jeg opplevde tidlig i intervjuet at elevene selv tok opp temaer som jeg i forkant hadde tenkt kunne oppleves som såre. De virket komfortable med dette, men det var likevel et aspekt jeg reflekterte over før, under og i etterkant av intervjuene. Spørsmålene som ble stilt under intervjuene var ikke ledende eller stilt på en slik måte at elevene opplevde press til å svare på en viss måte for å tilfredsstille meg som intervjuer. Intervjupersonen har samtykket til deltakelse, men det innebærer ikke å bli konfrontert eller stilt til veggs med kritiske spørsmål. En kan som intervjuer oppleve at det å stille ledende spørsmål gjøres for å få bekreftelse på at en har forstått intervjupersonen riktig, for å sikre reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). I henhold til den hermeneutiske understrekning av fordommenes rolle, vil det å vite *hvor* spørsmålet skal lede og stille forskningsspørsmålene på en tydelig måte være mer essensielt enn det å unngå ledende spørsmål. Dette muliggjør for leser å evaluere betydningen spørsmålene har for funnene, samt vurdere validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.202). Jeg opplevde flere ganger under parintervjuet at jeg viste engasjement som kunne tolkes som at jeg var enig i det de fortalte, mer enn at jeg kun viste forståelse og lyttet. Refleksjonene ble gjort underveis og i etterkant, og denne bevisstheten førte til at jeg kunne justere min fremtoning i selve intervjusituasjonen. Det bør også nevnes at jeg opplevde at elevene engasjerte seg mer når jeg var en aktiv lytter som kom med bekreftende ord som «stemmer», «mm», «jeg forstår» og viste med blant annet nikk og smil at jeg lyttet og forsto.

For å ivareta konfidensialiteten til intervjupersonene ble pseudonymer anvendt gjennom hele prosessen. Elevene ble kodet med tilfeldige bokstaver under transkriberingen, og fikk underveis i analyseprosessen pseudonymene «Janne» og «Sofie». Lærerne som nevnes, da særlig den læreren de har hatt på videregående, er gjennom hele oppgaven referert til som «lærer» eller «læreren». Dette fordi lærerens kjønn ikke ses som relevant for denne oppgaven. Dataoppbevaring og -behandling har forgått på en passordbeskyttet datamaskin. Korrespondanse via mail og elevenes virkelige navn har blitt lagret på en sikker plattform kun jeg har tilgang til via passord, og adskilt fra materialet. Materialet som ble tatt opp på båndopptaker ble transkribert rett i etterkant av intervjuet og deretter slettet. Alle opplysninger som omhandler elevene, vil bli slettet ved prosjektets slutt.

## 4. Janne og Sofies kroppsøvingshistorie

Nå skal du som leser få et innblikk i Janne og Sofies kroppsøvingshistorie, fra 8. klasse på ungdomsskolen til utgangen av 3. klasse i videregående opplæring. For å tydeliggjøre de ulike delene er elevenes kroppsøvingshistorie satt med innrykk og blokkjustering. Drøftingen av de ulike delene skjer underveis med venstrejustering av avsnitt. Innledningsvis i denne oppgaven ble et utdrag av Jannes kroppsøvingshistorie presentert. I det følgende fortsetter Jannes historie. Hun har nettopp innsett at det kun er femten minutter igjen til kroppsøvingstimen.

### 4.1 *Janne og kroppsøving på ungdomsskolen*

Kroppen kjennes stresset når Janne går inn i gymsalen. Hun må jo være med. Hennes eneste motivasjon er å unngå anmerkninger og hun orker ikke at kroppsøvingslærerne skal bli irriterte. For det blir de om noen elever sier de ikke kan delta. Helt åpenbart fordi de både sukker og uttrykker sin misnøye høylytt om noen ikke er med. Foran resten av klassen. Janne sjekker at lissene på skoene er godt knyttet. Læreren har nettopp fortalt at de skal på løpetur. Igjen. Langkjøringstest rundt det lokale vannet. De får vite hvilken tid de må løpe på for å oppnå de ulike karakterene. Flere av elevene diskuterer tiden de ser for seg å komme i mål på. Konkurransinstinktet blir framtrædende hos mange i klassen. Elevene stiller opp på startstreken. Janne og noen til stiller seg bakerst. Gruppen begynner å løpe og Janne merker med en gang at hun ikke klarer å henge med på tempoet de andre setter. Elevene vet at lærerne ligger i buskene et sted rundt vannet for å bedømme løpsteknikk, og for å se om elevene faktisk gjør sitt beste gjennom alle rundene. Etter hvert som de kommer i mål skal elevene stå og se på medelevene som kommer etter. Janne er en av de siste som løper over mållinjen. Stoppeklokken stanses. Lange blikk. Et fryktelig ubehag fyller Janne og hun opplever følelsen av at medeleven utålmodig har ventet kun på henne. Selv om det også var noen som løp inn rett før henne. De er seksti elever i kroppsøvingstimene. Begge parallellklassene sammen. To lærere. Begge lærere har idrettsbakgrunn og er trenere i hver sin ballidrett på fritiden. Medelevene er utålmodige og proklamerer sin misnøye med å måtte vente på de som er så trege. Lærerne

tar til orde foran den store elevgruppen og uttrykker sin opplevelse av at de siste elevene, Janne inkludert, ikke hadde gjort sitt beste. Det hadde de nemlig *sett* mens de lå i buskene. Karakterene blir delt ut basert på tiden de hadde brukt rundt det (hersens) vannet. Ingen kommentar, tilbakemelding eller framovermelding. Kun et tall basert på et annet tall som bevis på hvordan Janne og resten av klassen har mestret løpetesten.

Janne har levert legeerklæring som bekrefter at hun har en kneskade som gjør det vanskelig for henne å løpe. Læreren ble sur da hun leverte den. *Alle må være med. Du klarer jo det du også. Ta deg sammen, Janne.* Janne hadde opplevd akkurat det samme i de to ukene de hadde turn. En skade i albuen gjorde det vanskelig for henne å slå hjul, stupe kråke og gjennomføre de andre «klassiske» turnøvelsene lærerne vektla. Samme mantra fra læreren. *Alle skal være med – kom igjen, slutt å syte.* Det samme var det i ukene med volleyball. Og i timene med de andre idrettene lærerne valgte ut i kroppsøvingsfaget. Idretter. Lite lek og alternative bevegelsesaktiviteter. Uke etter uke. Idretter. Gang på gang opplever Janne at læreren ikke tar henne, ei heller legeerklæringen, på alvor. Ikke i løpet av hele åttende klasse. Heller ikke i niende.

I kroppsøvingstimene er det mye fokus på løping og ulike ferdigheter knyttet til ballsport. For ja, det er mye ballsport. Janne tror det er fordi lærerne er håndball- og fotballtrenere på fritiden. Hun opplever lite mestring, og ser ikke hensikten med å ha så mye fokus på ferdigheter i idretter flere av elevene aldri har erfaring med fra tidligere. *Hva er nytteverdien? Hva skal jeg med dette senere?* tenker Janne ofte. Lærerne er veldig opptatt av standardiserte regler og teknikker som tilhører de ulike idrettene. Håndball. *Shit, det går fort på banen nå.* Janne får ballen av en medspiller og i panikk løper hun litt fremover mens hun speider etter noen å kaste ballen videre til. Læreren blåser i fløyta. *For mange steg. Gi fra deg ballen, Janne.* Thomas og Julie skuler mot Janne og rister på hodet. Åpenbart irriterte. De går på håndball og blir skikkelig sure når de må spille med noen som ikke klarer å følge alle reglene de selv er vant til å spille med. Janne får ikke ballen noe mer i løpet av den timen. Hun prøver å gjøre seg så usynlig som mulig. Det er faktisk ikke sånn at hun ønsker å

være usynlig, for noen av ballidrettene er jo ikke så *ille*. Hun ønsker bare ikke at de andre skal bli sure eller at læreren skal kjeft på henne. Lærerne skifter også tema og idrett hyppig. Vertfall hver andre uke. Det gjør at Janne opplever at hun og flere medelever aldri får sjansen til å utvikle egen kompetanse. Det føles som at det kun er de som holder på med ballidrett på fritiden som faktisk har glede og utbytte av kroppøvingstimene. *Er det kun «idrettselevne» som skal kjenne mestring. Hvor blir det av den mestringsfølelsen lærerne hadde sagt alle skal «kjenne» på?* tenker Janne idet hun går i dusjen med de andre jentene. *Kanskje blir det bedre neste uke.*

#### **4.1.1 Uforutsigbarhet, inkludering og deltakelse i kroppøvingsfaget**

Tydliggjøring av formål, kompetansemål og læringsmål for elevene kan ifølge studiene til Walseth et al. (2018) og Tangen og Husebye (2019) føre til at flere elever opplever mestring, glede og mening i, og med, kroppøvingsfaget. Dette forventes også i læreplanverket. Elevene kan med denne tydeliggjøringen få bedre forståelse omkring hva som skal gjennomføres og hvordan lærer har tenkt omkring øktenes «hvordan» og «hvorfor». Jeg velger å se dette i relasjon med begrepet forutsigbarhet og dets motsats. Videre beskriver Janne sitt møte med lærer basert på sine subjektive erfaringer. Lærers tilnærming til, og interaksjon med, Janne ses videre i lys av begrepet inkludering. Jannes opplevelse av fraværende anerkjennelse fra læreren, og til tider sine medelever, knytter hun opp mot sin deltakelse i undervisningen. Videre vil derfor hennes deltakelse ses opp mot Honneths forståelse av anerkjennelsesformene og teori i forlengelsen av disse.

##### **Uforutsigbarhet**

Janne erfarte fysisk- og psykisk uro og ubehag i dagene, og timene, som ledet opp mot kroppøvingstimen. Ubehaget tok til tider mye fokus og plass i hennes hverdag og fra andre skolefag. «Vi fikk sjelden plan for periodene, og da ante du ikke hva som kom. [...] Gruet meg først til dagen, og når selve dagen kom gruet man seg i alle timene fordi du visste ikke hva du skulle ha hver eneste uke.» Janne knytter uroen til uforutsigbarhet i møte med faget. Hun og klassen fikk ingen plan for perioder eller halvår på ungdomsskolen som ga de mulighet til å være mentalt forberedt på innhold og tema. Uforutsigbarheten, det å ikke vite i forkant hva en møter av innhold, virker å være ha en fremtredende rolle for hvordan Janne erfarer og opplever kroppøvingsfaget på



ungdomsskolen. Hun erfarte ikke faget som meningsfullt og gøy, men tvert imot skummelt og ubehagelig. Ifølge Walseth et al. (2018), Tangen og Husebye (2019) og Lyngstad et al. (2019) vil det å synliggjøre hva elevene møter i kroppsøvningsfaget, gjennom blant annet planer og aktivt søke forståelse i dialog med elevene, gjøre faget mer forutsigbart. Av deres forskningsresultater så en særlig dette som fordelaktig i møte med elever som av ulike årsaker ikke har opplevd særlig glede og mestring i faget. Det ville ikke nødvendigvis vært slik at Janne automatisk hadde erfart og opplevd faget på en annen måte om lærer hadde gitt elevene planer. Resultatene fra tidligere forskning og av utarbeidede retningslinjer i læreplan og styringsdokumenter viser dog en tydelig indikasjon på at det kunne bidratt til en form for grunnleggende forutsigbarhet. For noen elever kan det være nok å vite innholdet i timen, altså temaet, aktiviteten eller idretten. For andre kan forutsigbarhet også favne hvordan lærer møter elevene med innholdet. Vil lærer dele inn gruppene eller får elevene dele inn selv? Skal det være fokus på teknikk og ferdigheter eller vil det være rom for kreativitet? Blir det konkurranser eller skal det kun øves og lekes? Spørsmålslisten over hva som rommer hver enkelt elevs oppfatning av hva forutsigbarhet i møte med faget er vil helt sikkert være ulik fra elev til elev. Jeg forstår dog ut fra Jannes beretninger at det å få en plan over innhold ville lettet mye av usikkerheten hun beskriver tynger henne dagene i forkant av kroppsøvningsundervisningen.

For en lærer kan det være nærmest umulig, og til tider problematisk, å formidle hele sitt arbeid med den didaktiske relasjonsmodellen<sup>3</sup> til elevene i forkant av hver undervisningsøkt. Både fordi den er dynamisk i den forstand at lærer tilpasser og justerer underveis, og det kan oppstå situasjoner hvor elevene blir selektive deltakere ut fra hva de subjektivt synes er «gøy» eller «interessant». Hva Janne etterspør er sterkt tilknyttet det økte handlingsrommet, og ansvaret skolen og lærerne har vedrørende innhold, organisering, arbeidsmetoder, gjennomføring og progresjon var et resultat av

---

<sup>3</sup> Didaktiske relasjonsmodellen: en modell utarbeidet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg i 1978. Hensikten var å gi lærerne et verktøy for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Modellen vektlegger faktorer som anses som like viktige i planlegging av aktiviteter og undervisning. Disse faktorene er elev, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering. Faktorene står i et gjensidig påvirkningsforhold, hvor endring av en vil medføre endring av de andre faktorene (Standal, 2015a; Nasjonal digital læringsarena (ndla), 2018).

Kunnskapsløftet (Aasen et al., 2015). Det fordrer at lærer er bevisst omkring de valgene som tas både før, under og etter undervisningsøkter. For Janne er skolehverdagen preget av usikkerhet omkring innholdet læreren velger ut i kroppsøvingstimene. En synliggjøring av tema, idrett og/eller aktivitet ville for Janne bety at hun slipper å bære med seg usikkerhet fra uke til uke. I samfunnet må en ha en viss tillit til at lærer opptrer profesjonelt og møter elevene i henhold til lærerprofesjonens etiske plattform. Denne bygger på de to universelle grunnverdiene menneskeverd og menneskerettigheter, samt respekt og likeverd, slik de også legges til grunn hos både Honneth (2008) og Jordet (2020). I profesjonsetikken ligger forpliktelsene og ansvaret lærere har i møte med elevene om å være åpne om faglige og pedagogiske valg som gjøres (Utdanningsdepartementet, 2018). Følgelig innebærer dette også relasjonelle forhold og prinsippet om inkludering, som jeg videre ønsker å belyse.

### **Inkludering**

Hvordan Janne trekker frem og omtaler lærernes rolle de to første årene på ungdomsskolen ses i lys av lærer-elev-relasjonen. Hvordan elever subjektivt opplever læreren sin kan bero på flere ting. Som mennesker er vi sammensatt av blant annet ulike egenskaper, personligheter og bakgrunn. En elevs oppfatning av en lærer kan være basert på hvordan eleven opplever og erfarer lærerens personlighet, fremtoning og interesser, eller lærerens valg og anvendelse av den didaktiske relasjonsmodellen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Lærere skal handle ut fra elevens beste og har et ansvar for at samtlige elever skal erfare at de blir sett. Dette er fastsatt som rettigheter i Grunnloven og opplæringsloven (Jordet, 2020; Opplæringslova, 1998). Læreres rolle i kroppsøvingundervisning er kompleks, og selv om en som lærer møter elever som er ulik en selv i både interesser og væremåte skal de ses og imøtekommes som likeverdige deltakere i klassen.

Måten Janne møtes på av lærerne på ungdomsskolen, hvor hennes legeerklæring blir mottatt med irritasjon og lærer kommer med negative bemerkninger på lærerens oppfattelse av Jannes deltakelse foran resten av klassen, forstår jeg i lys av hvordan Standal (2015b) beskriver inkludering. I begrepet inkludering ligger det å arbeide for å øke deltakelse, øke fellesskapet, øke demokratisering, samt å øke læringsutbytte. Gjennom inkluderende undervisning, som tilrettelegges av lærer, skal elevene oppleve seg selv som aktive deltakere i et fellesskap (Standal, 2015b). Læreplanen i kroppsøving

vektlegger også inkludering, og det fremgår av denne at inkludering skal ses i sammenheng med forståelse, deltakelse og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). Ut fra Jannes beretninger forstår jeg det som at hun ikke erfarte seg som en fullverdig deltaker i klassen. Hun opplevde seg ikke inkludert, verken av lærer eller medelever. Jordet (2020) tillegger lærer mye av ansvaret for å tilrettelegge for et klassemiljø som inkluderer samtlige individer til interaksjon og deltakelse. Janne erfarte at hun i liten grad ble sett som individ eller møtt til dialog og forståelse i forsøkene på å forklare hvorfor noe av undervisningsinnholdet var vanskelig for henne å gjennomføre. Da lærer uttrykte oppgitthet, frustrasjon og kom med negative bemerkninger da Janne søkte etter dialog og forståelse, ble også hennes rettigheter brutt (Honneth, 2008). Dette fordi hun ikke får aksept for sin eksistens. Lærerens uheldige interaksjon og kommunikasjon medførte at Janne opplevde seg avvist. Ifølge Jordet (2020) kan dette resultere i en lærer-elev-relasjon som kan føre til lavere deltakelse. Honneth (2008) peker på at den fraværende erfaringen av anerkjennelse har negative ringvirkninger. For Janne ble den gjentatte avvissningen og ekskluderingen så tung å bære at hun til slutt ønsket å bytte skole. I undervisning opplevde hun å bli vendt ryggen av lærer om hun ikke kunne delta på lik linje som sine medelever.

Meld.St.28 (2015-2016) (2016 s.13) står det at «Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Noe av formålet med det norske skoleløpet er da å utdanne elever som kan bidra som demokratiske samfunnsborgere. Det er lærer som skal tilrettelegge, veilede og hjelpe elevene i utviklingen med å bli demokratiske samfunnsborgere. Elevene skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter og holdninger. Dette bør ifølge Jordet (2020) lærer gjøre gjennom å anerkjenne alle elevene som selvstendige individer med iboende ressurser klassen kan dra nytte av. Elevene skal vise forståelse for egne og andres rettigheter og vise hverandre anerkjennelse i form av kjærlighet gjennom å lytte, forstå, akseptere og bekrefte hverandre. Janne ble fratatt muligheten for denne utviklingen da hun gjentatte ganger opplevde å bli ekskludert, marginalisert og avvist av medelever og lærere. Fraværet av inkluderingen førte til at Janne ble usikker på egne evner og ble passiv eller fraværende i undervisningssituasjoner. Hun satte sin egen læring og utvikling til side i frykt for å gjøre noe som ble oppfattet som feil eller ødeleggende for sine medelever og lærer.

I kroppsøving er fair play og fokus på felles regler fastsatt gjennom læreplan og styringsdokumenter (Utdanningsforbundet, 2015b). Janne opplevde ofte at medelever uttrykte misnøye og irritasjon om hun ikke forsto reglene i spill og aktiviteter, eller når de måtte vente på henne under løpeturer eller løpetester. Det å åpne opp og godta holdninger og kritiske kommentarer på medelevers deltakelse i kroppsøving er uheldig av flere grunner. Det kan føre til stigmatisering av elever som allerede opplever utfordringer i klassemiljøet, med innhold i undervisningen og føre til enda tydeligere skiller mellom de som opplever seg selv som flinke og de som føler seg mindre flinke. Kommentarene og holdningene medelevene fremviste i undervisningen virker også å ha hatt innvirkning på Jannes deltakelse. En konsekvens av dette igjen er at Janne ikke får mulighet til å tilegne seg kompetanse og utvikle seg i faget, selv om hun hadde lyst. I neste avsnitt skal jeg se på hva opplevelsene av det uforutsigbare, idrettsfavoriserende innhold og manglende inkludering gjør med beskrivelsene av deltakelse.

### **Deltakelse**

Janne forteller hun deltok i kroppsøvingsundervisningen “kun for å slippe å få anmerkninger”, og fordi dersom hun ikke deltok “ble man jo den ene som alltid satt å så på hver gang og da ble man jo utenfor”. Det lå også en iboende frykt i Janne om reprimander fra lærer og medelever. Selv om Janne prøvde så godt hun kunne, fryktet hun å ødelegge for de andre ved og ikke være *god nok*. Skolen som institusjon og lærerne som profesjonsutøvere har ansvar for å tilrettelegge for at samtlige elever erfarer at de er likeverdige og fullverdige deltakere i klassen (Jordet, 2020). Standal (2015b) presiserer også at skolen, og kroppsøvingsundervisningen, skal være en arena hvor elevene skal lære, ikke bare være. For at en skal lære noe fordrer en form for deltakelse hvor en ikke bare fysisk er til stede, men også aktivt deltar i fellesskapet som skapes og utvikles mellom lærer og elever, og mellom elevene selv. Dette kan knyttes opp mot Honneths (2008) tre former for anerkjennelse; kjærlighet-, rettslig- og sosial verdsetting, som er redegjort for tidligere i denne oppgaven. Fraværet av anerkjennelse kan medføre krenkelse. Det kan være tilsiktet eller utilsiktet, men likevel vil Jannes erfaringer av krenkelsen som ligger i det å ikke bli anerkjent være noe hun potensielt bærer med seg videre i livet. Det subjektive aspektet som er bestemmende for opplevelsen av krenkelse gjør at tematikken fordrer forståelse og bevissthet (Jordet, 2020). Elever vil møte utfordringer og situasjoner som kan erfares negativt gjennom både sin skolehverdag, men også videre i sitt livsløp. Lærer bør derfor, med kjærlighet

og omsorg, gi elevene verktøy som kan stimulere elevenes selvrefleksivitet. Janne opplevde ikke dette. Hun blir verken sett, forstått, hørt eller respektert. I møte med lærer opplevde Janne ofte enveiskommunikasjon i form av negative bemerkninger. Kommunikasjonen omhandlet ofte Jannes grad eller fravær av deltakelse, lærerens opplevelse av hennes innsats eller prestasjon basert på konkrete ferdighetsrettede utforminger. Det sistnevnte fordrer på mange måter en prestasjonsrettet undervisning, hvor det foreligger standardiserte løsninger eller metoder. Ut fra Jannes beretninger om innholdet hun erfarte, virker det som at store deler av undervisningen var sentrert rundt dette.

Janne forteller sine foreldre om klumpen i magen, om lærernes respons da hun leverte legerklæringene og om sine egne fysiske og mentale følelser og reaksjoner i relasjon til kroppsøvningsfaget. Ikke bare det som skjer i undervisningstimene, men også om de lange dagene imellom. Pappaen til Janne tar kontakt med ledelsen og kroppsøvingslæreren på skolen. Janne tenker at nå kommer lærerne til å forstå henne bedre. De kommer endelig til å forstå hvordan det anstrengte forhold til faget påvirker henne, at skadene hun har ikke er noe hun finner på og at hun faktisk ønsker å delta. Hun bare kan ikke delta på lik linje som de andre. *Nå kommer til å ta meg på alvor* tenker Janne. Hun ønsker og håper de nå skal se hele henne. Som et individ og ikke bare «hun som ikke gidder». Ukene går og Janne erfarer liten endring i undervisningsøktene. Samme opplevelse av at lærerne ikke respekterer hennes skader og tidligere erfaringer med faget. Lærerne virker fortsatt irriterte når Janne sier det er vanskelig å gjennomføre opplegget de legger frem på grunn av skadene sine. Janne lurer på hvorfor lærerne ikke ønsker å lytte og forstå. Sommeren til tiende klasse får Janne beskjed av foreldrene sine om at hun skal få bytte skole. Foreldrene har vært i kontakt med den nye skolen og fortalt om Jannes erfaringer fra åttende og niende klasse. Særlig vektlegger foreldrene Jannes ansente forhold til kroppsøvningsfaget. I samråd med skolens ledelse blir det besluttet at Janne skal ha fritak fra vurdering kroppsøvningsfaget. På karakterkortet skal det på linje med «kroppsøving» stå «ikke vurdert». Den psykiske belastningen faget har påført Janne er en av

hovedfaktorene til at hun blir fritatt. Skolen og foreldrene blir enige om at Janne heller skal fokusere på andre fag og skaffe seg et sosialt nettverk.

I 8. og 9. klasse sa lærerne at de skulle tilpasse opplæringen og lage alternative opplegg Janne kunne gjennomføre. Gang på gang erfarte Janne å bli bedt om å gjøre som alle de andre, selv om forutsetningene tilsa noe annet. Janne opplevde at det som ble lovet på møter og i samtaler med henne selv og hennes foreldre aldri ble noe av. For foreldrene og Janne føles det å ha fritak fra vurdering kroppsøvingfaget som eneste riktig løsning. Den nye skolen er enig. Janne bærer med seg erfaringene fra de to første årene på ungdomsskolen. Ved skolebytte preger disse erfaringene hennes forhold og syn på lærerne og skolesystemet sett under ett. Janne finner seg raskt til rette i klassen på den nye skolen. Hun danner nye vennskap og får et godt forhold til alle i klassen. I løpet av det første semesteret bestemmer Janne seg, etter dialog med kroppsøvingslæreren, for å være med i noen av undervisningstimene. Innimellom er det undervisningen som ikke innebærer mye løping og stort press på albuen. Hun har til nå sittet på biblioteket mens klassekameratene har hatt kroppsøving. Læreren sa tidlig det var best om Janne satt et annet sted enn i gymsalen siden hun ikke skulle delta. Dette fordi det kunne oppleves som ubehagelig for medelevene om Janne skulle *observere* i hver time. I faget er det fortsatt mye løping og undervisningen er i stor grad rettet mot ulike ballidretter som er vanskelig for Janne å gjennomføre grunnet skadene.

Mot slutten av første semester får klassen til Janne beskjed om at de skal ha friluftsliv i kroppsøvingundervisningen de to neste ukene. Janne tenker *dette kan jo jeg også klare å være med på*. Janne har ikke noe erfaring med friluftsliv fra før, men hun gleder seg til litt «annerledes» undervisning. Et avbrekk fra timene hun sitter på biblioteket. Janne håper hun nå kan få et inntrykk av hvordan kroppsøving kan være utenfor gymsalens fire vegger. De fire veggene representerer de utallige ballidrettene og det fysiske ferdighetsfokuset som for Janne virker å regjere i faget. Gymsalen vekker minner om alle kroppsøvingstimene hun erfarte at hun verken fikk vist eller

utviklet sin kompetanse fordi det er så mye fokus på teknikk, regler og fysiske ferdigheter. Sjelden mestring. Ingen glede.

Elevene møter spent opp til første time med friluftsliv. Læreren ber dem stille seg på to rekker. Så går de samlet ut i skogen ved siden av skolen. Ute i skogen skal elevene lære å montere sammen et primussett. Læreren deler klassen opp i mindre grupper. Elevene får en halv liter vann som de skal få til å koke på primussettet. Deretter går de tilbake i samme rekker. Janne synes det er fint å gjøre noe annet enn å sitte på biblioteket. Det er også fint å gjøre noe annet enn håndball, fotball, basketball og turn. Her kan hun delta og være med på det hun selv beskriver som «*på lik linje*» med sine medelever. Få av elevene har erfaring med friluftsliv. Det er ingen som kjefter fordi hun ikke har de samme forutsetningene som de andre. Ingen som påpeker at hun har tatt for mange skritt. Ingen som sukker fordi hun bommer på mål. Ingen som løper ifra henne. Janne føler seg likeverdig med sine medelever i denne kroppsøvingstimen. Endelig.

#### **4.1.2 Kjærlighet og brudd på rettigheter**

Ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse i den private sfære knyttet til primære relasjoner av følelsesmessig natur mellom individer. Det kan være relasjon mellom lærer og elev, foreldre og barn, venner eller elever seg imellom. Gjennom å lytte, forstå, akseptere og bekrefte anerkjenner individer hverandres eksistens (Jordet, 2020). Formen for anerkjennelse betinger at individet opplever subjektiv kjærlighet. I kroppsøvingundervisningen på ungdomsskolen erfarer ikke Janne dette i særlig grad. Hennes behov bekreftes ikke av lærer. Janne forsøker å skape dialog for å ytre behov for tilpasninger i ordinær undervisning som følge av skadene, men blir avvist til fordel for tilsvar fra lærer som «*alle skal være med*» og «*joda, det klarer du også*». Janne opplever denne avvisningen omhandler lærerens subjektive formening om at Janne ikke er engasjert i timene, og at hun prøver å lure seg unna. Negativ relasjon mellom lærer og elev kan også medføre at læreren uttrykker seg negativt i det meste av samspill med denne eleven (Utdanningsdirektoratet, 2016). Jordet (2020) peker på faren ved ikke å imøtekomme elevenes behov for kjærlig verdsetting som egne individer i en klasse. Om

lærer ikke vektlegger og etterstreber å se læring gjennom elevenes øyne, kan det gå ut over elevenes læringslyst. Elevene får ikke utviklet sin indre energi i læringsprosessen, og deres tillit til lærer kan bli svekket. Måten lærer kommuniserer og ser på Janne vil kunne reflekteres til resten av elevgruppen. Når lærer kommer med nedlatende og avvissende kommentarer til en elev, kan dette bidra til at elevens medelever avviser samme elev. Dette fordi elevene merker seg hvordan lærer forholder seg til ulike elever og anvender dette som en referanse for hvordan de selv kan oppføre seg mot hverandre (Utdanningsforbundet, 2016). Lærerenes rolle i å tilrettelegge for godt samspill beror etter min forståelse på at en er respektfull og imøtekommende i all sin omgang med elever.

I møte med sine foreldre opplever Janne å bli verdsatt gjennom kjærlighet. Hennes behov for å bli sett, hørt og forstått er i større grad imøtekommet. Foreldre har, og skal ha, en annen relasjon til sine barn enn en lærer. I så måte er det naturlig at Janne opplever denne formen for anerkjennelse hjemme. Gjennom foreldrenes kontakt og dialog med skolen håpet Janne lærerne skulle forstå hvordan hun hadde det. Janne har selv forsøkt å nå gjennom til lærerne, men opplever at hun verken blir trodd eller forstått. Hun anser det som eneste mulighet å gå via en voksen med relasjonell tilknytning for å formidle sine subjektive førstehåndserfaringer i, og med, faget. Jeg tolker dette som at tilliten til lærer og skolen allerede er svekket hos Janne. For elever som av ulike årsaker ikke opplever at de kan ta opp sine mindre gode erfaringer fra skolen hjemme kan dette være svært problematisk. Blant annet fordi det å bli sett, forstått, lyttet til og akseptert er med å danne grunnlag for vekst og utvikling hos elever, og barn generelt (Jordet, 2020). Skoleskiftet til Janne fra 9. til 10. klasse omhandler ikke kun hennes erfaringer med kroppsøvningsundervisningen, men også Jannes opplevelse av ikke å bli inkludert som fullverdig medlem i klassen.

I dialog med den nye skolen kommer foreldre og skolen frem til at Janne ikke skal ha vurdering i faget. Basert på opplæringslovens prinsipp om tilpasset opplæring, har eleven rett til å få opplæringen tilpasset ut fra evne og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). For Janne hadde hennes erfaringer med kroppsøvningsundervisningen vært av en slik karakter at hun ikke klarte å møte opp. Det virker derfor besynderlig at den nye skolen tilsynelatende ikke gjør mer for å trygge Janne på at skolen vil imøtekomme og anerkjenne hennes erfaringer, samtidig som de tilpasser undervisningen. Særlig før



de tar steget å gi henne fritak fra vurdering i faget. Opplæringsloven fastsetter retten til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, §1-2) som sier at elever er pliktig til gjennomføring. Dette gjelder også i kroppsøvningsfaget. I hovedsak kan ikke elever i grunnskolen fritas kroppsøvningsundervisningen, da dette strider med den lovfestede opplæringsplikten. Et fritak kan kun skal skje etter sakkyndig vurdering, hvor fritak skal være den aller siste utvei (Opplæringslova, 1998, §2-1). Å bli fritatt vurdering er noe annet. Da skal eleven fortsatt være med i undervisningen, men vil ikke få vurdering med karakter. Førstehåndsinformasjonen vedrørende dette er det Janne selv, hennes foreldrene og skolen som sitter på. Dette er dermed basert på Jannes beretninger. Hennes forståelse av situasjonen er at de alle ønsker det beste for Janne. Behovet for å minimere den psykiske totalbelastningen er viktig, slik at hun kan fokusere på andre fag og få seg venner. Jannes erfaringer med kroppsøvningsfaget og kroppsøvningslærerne fra ungdomsskolen har gjort noe med henne. De tidligere dårlige erfaringene i klassen og i undervisningssituasjoner er med å forme hennes syn på faget og skolen generelt. Dette er i tråd med Deweys (1938) forståelse av begrepet erfaring. Erfaringene fra kroppsøvingen er med å skape mistilliten hun fikk til skolen på systemnivå. Å stole på at skolen og kroppsøvningslærerne gjør som de har sagt er ikke lenger et alternativ for Janne, da hun har blitt skuffet for mange ganger. Lærerne sa de skulle legge opp alternative opplegg eller tilpasse ordinær undervisning slik at hun kunne delta. Det skjedde ikke i praksis. Jeg forstår det slik at hennes uro omhandler frykten for at kroppsøvningslæreren på den nye skolen heller ikke skal anerkjenne og respektere henne som individ. Heldigvis finner Janne seg til rette i klassen, og danner nye vennskap tidlig i 10. klasse. I kroppsøvingstimene blir hun sittende på biblioteket med andre fag fordi lærer er redd det skal bli ubehagelig for hennes medelever om hun sitter og ser på dem. Ut fra Jannes beretninger virker det ikke som at læreren gjennom dyp kommunikasjon, ansikt til ansikt, prøver å inkludere og bekrefte Jannes eksistens. Jordet (2020) mener dette er helt essensielt for å skape tillit mellom lærer og elev. Ut fra det Janne selv forteller er det ingen som sjekker hva hun gjør når de andre har undervisning. Hun går direkte til biblioteket og jobber med lekser eller andre skolefag. Ifølge opplæringsloven er skolen pliktig til å følge opp Janne (Opplæringslova, 1998, §2-3a). Ut fra hennes forståelse skal hun ikke delta eller vurderes i faget, men har ingen individuell opplæringsplan (IOP). Fritaket er ifølge Janne basert på en avtale mellom foreldre, rektor og kroppsøvningslærer etter flere telefonsamtaler før hun startet i 10. klasse. Jannes rettigheter blir dermed igjen brutt ved at hun etterlates til seg selv på biblioteket i

kroppsøvingstimene. Hun er ikke fritatt opplæringen selv om hun har fått vedtak om og ikke vurderes. Det fremgår også i opplæringsloven at dette skal være siste utvei. Altså om tilpasset opplæring ikke er mulig (Opplæringslova, 1998, §1-2). Min forståelse av situasjonen, basert på Jannes fortelling, er at dette ikke er forsøktgjort. Hun starter på en ny skole hvor rektor og kroppsøvingslærer gjennom samtaler med Janne selv og hennes foreldrene har fått god innsikt omkring Jannes erfaringer. Dermed hadde de også mulighet til å legge opp undervisning basert på hennes forutsetninger. Bruddet på rettigheten til Janne kan i den forstand ses som en bekreftelse fra skolen om at hun ikke «passer inn» i vanlig undervisning. Som medmennesket kan en ha forståelse for at Janne med sine erfaringer fra ungdomsskolen ønsker å fritas faget. Jeg ønsker ikke å betvile skolen, rektors og kroppsøvingslærerens ønske om å legge til rette for at Jannes totalbelastning i skolehverdagen skulle være best mulig. Det er heller ikke slik at jeg ønsker å tillegge de intensjoner de ikke hadde. Jeg undres likevel om løsningen de valgte for å gjøre det som var best for Janne også omhandler hva som er best eller “enklest” for skolen. Særlig med tanke på kroppsøvingslærerens ønske om ikke å ha Janne til stede i gymsalen ved undervisning, hvor Janne heller ble sittende alene på biblioteket.

Da Janne får høre de skal ha friluftsliv tar hun selv initiativ og spør om å få være med. Lærer tillegger her Janne et stort ansvar ved at hun selv måtte ta kontakt for å være med i undervisningen. For mange elever er det ansvaret tungt å bære. Med kunnskapen om Jannes erfaringer kunne lærer ha lagt opp undervisning hvor Janne kunne delta, uten at det hadde gått på bekostning av de andres læring og utvikling. Janne visste at det var flere i klassen som ikke hadde så mye erfaring med friluftsliv fra før, og hun tenkte derfor hun ikke kom til å føle seg underlegen sine medelever. Her virker det som at Janne knytter sin deltakelse i faget opp mot prestasjoner. Det er nærliggende å tro dette omhandler hennes erfaringer fra tidligere, hvor hun følte seg sammenlignet med sine medelever og negativt ladet tilsnakk fra kroppsøvingslærerne. Jeg forstår det slik at Janne heller ikke på den nye skolen fikk oversikt og innblikk i hva som ble vektlagt i kroppsøvingfaget. Verken vedrørende innhold, formål, læringsmål eller vurdering. Opplevelsen av universelt likeverd omhandler ifølge Honneth (2008) anerkjennelse i den rettslige sfære. Alle individer har rett til lik behandling. Janne erfarer gjennom sitt siste år på ungdomsskolen det å bli verdsatt og inkludert i klassemiljøet. Dette er for Janne en viktig nøkkel for sin deltakelse i deler av kroppsøvingsundervisningen, men

kun i timer hvor hun selv tror og håper hun kan stille på «lik linje» som sine medelever. Gjennom opplæringsloven og styringsdokumenter tilskrives læreren et ansvar om å handle ut fra barnets beste og anerkjenne retten til å bli hørt (Opplæringslova, 1998). Da Janne spør lærer om hun kan være i friluftslivsundervisningen viser hun tydelig at hun ønsker å delta. Det kan også bero på at Janne opplever tilhørighet i den nye klassen. Ifølge Deweys (1938) forståelse av erfaring vil Jannes erfaring som fullverdig og anerkjent deltaker i klassen også kunne ha påvirket hennes ønske om deltakelse i kroppsøvningsundervisningen. Ved å få anerkjennelse for sin eksistens vil hun kunne kjenne på en tilhørighet og trygghet som tilrettelegger for deltakelse i kroppsøvningsundervisningen (Jordet, 2020). Ansvaret skolen og kroppsøvingslæreren tillegger Janne vil jeg hevde er i overkant av hva en elev skal måtte bære. Særlig da hennes erfaringer med og i faget var formidlet til skole og kroppsøvingslærer. At elever i Jannes situasjon selv må ta stilling til om hun skal møte opp og delta eller ikke er et ansvar og en posisjon elever bør måtte bære og stå i.

## **4.2 Sofie og kroppsøving på ungdomsskolen**

På en annen ungdomsskole i byen gjør Sofie seg klar til kroppsøvingstimen. Hun og venninnene i klassen bruker lang tid i garderoben. De tøyser og prater om hva de skal etter skolen. Sofie har et godt forhold til sine medelever og føler seg trygg i klassen. Sofie er med på det meste av kroppsøvningsundervisningen, men syntes ikke det er spesielt gøy. Det er ofte ballspill, med fokus på fysiske og tekniske ferdigheter. Hun danset på dansesenter da hun gikk på barneskolen, men føler seg underlegen i runddansen av ballidretter som kroppsøvingen består av på ungdomsskolen. Hun ønsker for all del ikke kjeft av læreren fordi hun ikke er med i timene, og tenker mye på at karakteren i faget er viktig. Læreren har jo sagt at innsats er svært viktig i faget. At det faktisk kan gjøre en stor forskjell. Selv om en ikke er så god i idrettene de har. Sofie håper at innsatsen hennes trekker henne opp.

*Still dere opp på linje. En, to, tre, en, to, tre...* Læreren deler klassen inn i tre lag. *I forrige uke øvde dere på innsidepasning og vi snakket om viktigheten av kommunikasjon i fotball. Denne timen skal dere spille på hel bane. To lag spiller kamp, det tredje laget skal stå å heie og spiller mot laget som vinner.* Sofie tar på seg den blå vesten og går ut på banen med laget sitt. *Jeg er midtforsvar, du Thomas er midtbane, Lise er keeper, Konrad er venstre back og Lars er høyre back... men dere må jobbe begge veier,* sier Simen. Simen er klassen «fotballproff» og som spiller mye fotball på fritiden. Mens han sier det siste ser han på Sofie og de andre som ikke har spilt noe særlig fotball tidligere. *Ali, du kan henge på topp som spiss, og Sofie.. du.. eh..du kan være på venstresiden der, men ikke gå i veien for Konrad når han går med ballen da. Kjipt om han ikke kommer forbi lissom. Resten er innbyttere og bytter med Sofie og Ali etter to minutter. Ok?* Det siste forsto alle på laget var et retorisk spørsmål. Han kunne like gjerne droppet spørsmålsteget bak. Simen spurte jo ikke for før han var ferdig, småløp han mot ballen som lå klar til avspark på midtbanen. Sofie forstår ikke hva de ulike posisjonene innebærer. Keeper vet hun står og passer på målet, men back. Hva er det? Læreren blåser i fløyta, og motstanderlaget kommer susende imot. Det ropes og kjempes om ballen. *Hit, jeg er ledig,* roper Konrad. Sofie trekker seg litt unna så Konrad får plass til å løpe forbi. Det er flere enn Sofie som står passivt rundt omkring på banen. Det virker som hun ikke er alene om å kjenne på konkurranseinstinktet som viser seg hos flere av medelevene som driver med ballidrett på fritiden. Sofie funderer litt på hvordan hun skal gjøre det best mulig. Plutselig havner ballen rett ved Sofie. Hun kjenner hjertet slå gjennom t-skjorta. Ikke fordi hun har løpt så mye, men fordi hun nå er livredd for å gjøre noe som oppfattes feil eller ødeleggende av de andre på laget. Hun stopper ballen og sparker den raskt videre innover i banen. Heldigvis lander ballen rett i beina til Thomas som rusler frem, dribler seg gjennom tre motspillere og scorer mål. Sofie får en tommel opp av Thomas. *Pju, jeg ødela ikke for laget mitt selv om jeg fikk ballen, det var flaks,* tenker Sofie. Resten av timen er fokuset til Sofie det å ikke gå i veien. Hun vil jo gjerne at læreren skal se at hun prøver sitt aller beste, men det er så mange i klassen som spiller fotball på fritiden eller som er gode med ball, og hun vil nødvendigvis ødelegge for dem. Sofie orker ikke at medelevene skal bli sinte og irriterte fordi hun ikke er så god til å sentre og

drible. I løpet av hele den timen får Sofie ballen av sine medspillere et par ganger. Hun tror det er fordi de leder, og fordi Karoline fra sidelinjen har ropt at nå må de inkludere Sofie litt også. Sofie vil ikke ha ballen for når hun får den blir hun stresset og sparker den av gårde med en gang. De som virker å være trygge og gode med ball er så voldsomme. De springer og takler ganske hardt. Sofie ser at ballen kommer i hennes retning. Hun havner på rumpa idet Josefine kommer inn fra siden og treffer Sofie skulder mot skulder. Josefine tar ballen og løper av gårde med den. Lars sender et oppgitt blick i Sofies retning, slår ut med armene, banner og løper etter Josefine som nå er på vei mot Lise i mål. De scorer. Sofie føler det er hennes skyld. Lagkameratene rister på hodet og sier det er håpløst når noen er så dårlige at de ikke engang klarer å holde seg på beina. Læreren sier ingenting.

I løpet av de tre årene på ungdomsskolen har Sofie tre ulike kroppsøvingslærere. En hvert av de tre årene. Hun opplever en hovedvekt av ballspill, turn og friidrett i samtlige år, uavhengig av lærer. I timene hvor de skal øve på ulike tekniske ferdigheter får de som regel lov til å velge øvingspartner selv. Sofie syntes det er trygt å øve med noen hun kjenner godt, og velger ofte å gå sammen med noen som hun oppfatter er på samme nivå som henne selv. Da blir det ikke like skummelt. *Gå sammen to og to, så øver dere på baggerslag og fingerslag slik jeg har vist og forklart.* Sofie ser bort på Vera som ser på læreren som prater. *Kom igjen, se på meg også. Kan ikke vi være sammen,* tenker Sofie. Vera ser mot Sofie, smiler og nikker. Sofie lar skuldrene falle litt ned. *Pju, da kan dette gå greit.* Når læreren er ferdig med å forklare tar de med seg en ball og går nederst i et hjørne av gymsalen. De slår ballen frem og tilbake. Vera og Sofie ler litt av ballen som stort sett velger en helt annen bane i luften enn det de selv hadde tenkt. Akkurat nå, i øyeblikket hvor Sofie og Vera kan øve for seg selv uten innspill fra medelever og lærer, føles det ganske fint. Sofie syntes ikke kroppsøvingstimene er spesielt gøy, men i slike øyeblikk er det heller ikke helt krise. Læreren kommer bort og ser på dem i noen sekunder. Sofie kjenner på presset og pulsen øker idet hun gjør klar til baggerslaget. *Plis, gå rett til Vera nå* sier hun inni seg. Akkurat som om ballen kan høre henne og tenker *ja, nå skal jeg selvfølgelig hjelpe deg å prestere.* Volleyballen kastes opp fra Vera og treffer

litt høyt oppe på høyre underarm og ballen fyker rett til venstre. Den treffer Mikael i hodet som står tre rader bortenfor. *Unnskyld*, roper Sofie i retning Mikael og gjør en grimase. Læreren nikker en gang, hever øyenbrynet, smiler litt skjevt og går videre. Mot slutten av timen skal de spille mot hverandre. Da får de lov til å fordele seg på tre ulike nett. Sofie, Vera og en del av deres venninner velger seg en bane i enden av gymsalen. De er trygge på hverandre og ingen har spesielt mye erfaring med volleyball fra tidligere. Sofie føler seg likeverdig sammen med venninnene sine. Hun tør å ta litt plass. Rope til sine medelever, og hun beveger seg rundt på banen for å treffe ballen som kommer susende over nettet. Ingen teller poeng, og det virker ikke som at noen er spesielt opptatt av hvem som vinner. De ler og heier på hverandre. Også på tvers av lagene. Sofie er ikke like redd for å gjøre feil fordi det er ingen som kommer med negative kommentarer eller sender sure blikk om ballen ikke går over nettet. Timen avsluttes, og Sofie har en god følelse i kroppen. Læreren gir beskjed om at de i neste time skal ha friidrett, og at de skal møte opp på friidrettsbanen like ved skolen. Det gjør det mulig å forberede seg litt på hva som kom neste uke. Friidrett er heller ikke noe hun hadde gjort så mye av tidligere, og hun hadde hørt av de i 9. klasse at det som var utslagsgivende for karakteren var fysiske ferdigheter. Men mentalt er det fint å vite hva de skulle gjøre.

Sofie og hennes venninner skifter raskt i garderoben og småløper til friidrettsbanen. De vil ikke komme for sent. Det gjorde de første time de hadde friidrett og det ble ikke godt mottatt av læreren. Thomas, Siri og Karoline kommer slentrende inn etter at læreren har tatt opprop. Læreren sier ikke noe, men krysser de inn. I de to foregående ukene har de gjennomgått en del øvelser i friidrett. Mye fokus på teknikk. Læreren roper at alle skal stille seg rundt i sirkel. *Dere skal i denne timen gjennomføre 60-meter'n, kulestøt, lengdehopp med og uten tilløp og høydehopp. To og to går dere rundt og noterer resultatene for hverandre i dette skjemaet.* Læreren vifter med en bunke papirer i luften. *På baksiden av dette skjemaet er det kolonner som viser hvilke resultater som gir de ulike karakterene i dette emnet. Dere får tre forsøk på hver av øvelsene. Jeg går rundt og ser litt på innsats og teknikk. Er det noen spørsmål?* Læreren flytter blikket raskt over elevgruppen. Sofie

tenker *ja, vil innsatsen egentlig ha noe å si for vurderingen av emnet? Eller noe annet enn hvor fort en løper, langt en hopper og hardt en kaster?* Men hun sier det ikke høyt. Flere av elevene står og tripper, ruller på skuldrene og snakker om hvor raskt de tror de løper på 60 meter. Konkurransinstinktet er til å ta og føle på. De varmer opp felles før de fordeler seg på de ulike øvelsene. Thomas, Knut, Karoline og Siri har gått på friidrett i mange år. De sniker i køer for å få gjennomført alle øvelsene raskest mulig. På vei til området for kulestøt ler og slenger de kommentarer til en medelev som detter i sandgropen etter å ha snublet i satsplanken. Sofie og Vera forstår ikke hvordan de skal bruke rotasjon og kraft fra hofte for å skyve ballen ut av halsgropen i kulestøt. For det var noe sånt læreren hadde sagt var viktig. *Kulestøt. Hvorfor er det så viktig å kunne kaste denne kula langt? Hva skal jeg med dette senere?*, funderer Sofie. Thomas, Knut, Karoline og Siri ber om å få gjennomføre sine kast før dem. *Det kommer ikke til å ta så lang tid*, sier Thomas. Lars og Siri ser på kravene og finner ut at de allerede har prestert til sekser i samtlige øvelser på første forsøk. De gidder derfor ikke å prøve flere ganger. Karoline gjennomfører lengdehopp uten tilløp to ganger, men så innser hun at hun er innenfor sekser'n på denne øvelsen også. Uten å snakke med læreren går de fire «friidrettsutøverne» tilbake i dusjen så de kan være først i kantina i lunsjen og velge det beste bordet. Sofie og Vera øver mens de venter på tur på de ulike øvelsene. De, med flere, spør medelever og lærer om tips og prøver sitt aller beste. Etter endt time er Sofie og sju andre med å rydde inn utstyret. Thomas, Knut, Karoline og Siri får sekser i friidrett. Sofie får firer. Det er karakteren de har fortjent. Ifølge sammenlagtscoren i skjemaet vel og merke.

På slutten av dagen kommer kroppsøvlingslæreren inn i klasserommet for å informere litt om neste uke. De skal ha friluftsliv for første gang. Sofie får inntrykk av at det kun er et fåtall i klassen som har erfaring med friluftsliv fra tidligere. Jonas har vært en del på tur med foreldrene sine, men de aller fleste sier de kun har vært på dagsturer på fjellet når de har vært på hyttene sine, eller på kortere turer i marka. Det føles godt at de nå som klasse skal gjøre noe ingen er overlegne i. Thomas, Karoline, Siri, Lars, Simen og flere av de som er aktive i ballspport på fritiden uttrykker tydelig misnøye med at de nå

skal ut av gymsalen og inn i skogen. Dagen kommer hvor de skal ut i skogen og Sofie møter spent opp. Hun har kledd seg godt, for det er meldt litt småregn. Mange gidder ikke engang å skifte, de *skal jo bare ut i skogen en liten tur*. Ute i skogen lager de bål. Eller de lager ikke bål. Læreren lager bål. De koker vann og for de som faktisk har tatt med seg mat som kan tilberedes over varmen gjør det. De spiser mens lærer snakker litt om sporløs ferdsel til de av elevene som sitter rundt bålet. På vei tilbake til skolen ser på ulike trearter før de går inn igjen. For Sofie betyr friluftsliv det å være ute, men i skolesammenheng tenker hun det også omhandler å lære praktiske ferdigheter. Noe som hjelper en med å klare seg i naturen. Det trenger ikke være så komplisert. Også neste uke skal de være i skogen. Da skal de planlegge litt mer, hvor elevene i grupper skal sette opp en «pakkeliste» med ting de skal ha med ut, lage meny og tilberede mat over bål de lager selv. Sofie syntes det er bedre enn å ha håndball eller fotball i gymsalen. I friluftsliv får hun vist litt mer hva hun kan og hvordan hun har løst de ulike oppgavene. Prestasjonen er ikke like tydelig i fellesskapet som når en skyter en ball og den enten går inn i mål eller langt utenfor.

I løpet av årene på ungdomsskolen har de friluftsliv i tre timer, og en håndfull timer med dans. Dans er noe Sofie har erfaring med fra tidligere, og opplever i disse timene en følelse hun ikke pleier å kjenne på i kroppsøvingsfaget. Det er glede. For dans syntes Sofie er gøy. *Det er bare så synd det er så få timer med det*, tenker Sofie. I timene de har dans er det noen, og særlig de som ellers driver med ballsport, som høyløst og tydelig uttrykker misnøye. *Dette er jo ikke noe gøy. Jeg har aldri danset før og det gir ingen mening at vi skal holde på med dette*, sier Konrad når de får beskjed om at de i grupper skal koreografere en dans selv. Dansen skal fremføres for de andre i neste time, og læreren har sagt det skal filmes så læreren kan vurdere dem i etterkant. Veldig mange av de Sofie definerer som «ballsportelevene» virker passive denne timen. De sitter på benken og ser på, og gidder så vidt å lære seg det de andre på gruppen har koreografert. Sofie opplever det meningsfullt og gøy å få jobbe kreativt. Hun føler de andre ser på kompetansen hun har fra tidligere erfaring som verdifull. Sofie er høyst delaktig i å sette sammen ulike trinn, og andre grupper som spør om hun kan hjelpe dem også. *Det er lurt at*



*du står foran, Sofie. For du kan jo dansen veldig godt*, sier Siri. Det føles godt at de andre ser henne, og setter pris på kompetansen hennes. På de ulike gruppene er stort sett jentene som tar regien, men noen av guttene prøver så godt de kan og er med å sette sammen noen trinn. Etter å ha fremført koreografien uken etter skal klassen lære seg pardansen swing. Om bare noen uker er det skoleball. I denne timen er de fleste elevene med. De fleste ser det som meningsfullt. Vertfall mer enn sist. For det er jo greit å kunne noen «turer» så de kan være med på fellesdansen under ballet. Sofie skulle ønske de hadde mer dans. Det er noe hun opplever at hun virkelig mestrer.

#### **4.2.1 Elevmedvirkning og sosial verdsetting**

Læreplanen for kroppsøvfingsfaget (KRO1-04) har tre hovedområder fra og med 8. trinn; idrettsaktiviteter, friluftsliv og trening og livsstil. Hovedområdene har tilhørende kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.2). Selv om det ikke eksplisitt står at det skal gjennomføres spesifikke ballidretter som fotball, volleyball, basket og håndball, kommer det frem av Sofies beretninger at klassen møter dette ofte i undervisningen. Standardiserte regler og ferdighetsprinsipper følger idrettene de møter i faget. I kartleggingsstudie til Moen et al. (2018) vises det til hovedfunn som tyder på at ballsport og grunntrening dominerer hva gjelder innhold i kroppsøvfingsundervisningen. Av samme studie fremkommer også resultater som viser at mange elever ønsker ballspill i undervisningen, men at de tradisjonelle ballsportene som blant annet fotball, innebandy, håndball og basketball vies for mye plass.

Sofie ser ikke meningen med det de gjør. Hun opplever ikke at hun har forutsetningene til å delta i undervisningen fordi hun ikke har kjennet til reglene i idretten som skal gjennomføres. Lærer tydeliggjør verken læringsmål eller hensikt. Elever som i liten grad opplever mestring, mening og glede i møte med kroppsøvfingsfaget har ifølge Andrews og Johansen (2005) og Walseth et al. (2018) mindre engasjement og lavere deltakelse i undervisningen. Om lærer åpner opp for mer elevmedvirkning og aktivt søker dialog med elevene kan det ha positiv effekt på elevenes deltakelse (Abelsen & Leirhaug, 2017; Tangen & Husebye, 2019; Walseth et al., 2018). I timene hvor elevene

selv får velge øvingspartner og det ikke stilles så høye ferdighetskrav opplever Sofie større glede og mestring. Medbestemmelse kan bidra til økt inspirasjon, læringsutbytte og trivsel i faget (Lyngstad et al., 2019), og står i læreplanen som en del av prinsipper for opplæringen. Elevmedvirkning omhandler blant annet om å ta avgjørelser vedrørende egen og gruppens læring, som i inkluderende læringsmiljø har positiv innvirkning på utvikling av sosiale relasjoner og motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015d, s. 4).

Å nyttiggjøre seg av egenskapene, kunnskapen og kompetansen elevene allerede besitter er ifølge Honneth (2008) en måte å la elevene erfare at de blir sosialt verdsatt. Jordet (2020) fremhever viktigheten av å forstå sosial verdsetting som et gjensidighetsforhold mellom deltakerne, hvor elevene må møte sine medelever med samme åpenhet og raushet når deres iboende resurser kommer til syne i undervisningssituasjonen. Sofie opplever dette stort sett kun når de får velge grupper selv. Læreren sier ingenting om det, som da de spilte fotballkamp, er noen som tar full kontroll og uttrykker misnøye med de som ikke presterer på deres nivå. Når elevene i øvingspar, eller mindre grupper, får øve i eget tempo er det også ifølge Sofie enklere å gi hverandre positive og konstruktive tilbakemeldinger. For Sofie betyr det at hun faktisk opplever at hun lærer noe. Og at hun får vist det til lærer. Det å anerkjenne hverandres iboende kvaliteter og egenskaper kan være berikelse for fellesskapet og klassen (Jordet, 2020). Dette fordrer planlegging og tilrettelegging av lærer, slik at samtlige elever får oppleve at de har iboende ressurser som ses viktige av og for fellesskapet. Lærer har her også et ansvar for å tilrettelegge og hjelpe elever å verdsette medelevers bidrag. På denne måten kan elevene erfare at de er like viktige deltakere i en klasse eller gruppe (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Det å anvende elevenes kunnskap og kompetanse kan være svært gunstig i undervisningssituasjoner, både for fellesskapet og elevens utvikling av selvtillit, selvforståelse og selvrespekt (Jordet, 2020).

Elevmedvirkning kan komme til uttrykk på ulike måter. Simens organisering av laget på fotballbanen kan for noen anses som elevmedvirkning. Selv kan han ha opplevd at han fikk anvendt sin kunnskap og med det subjektivt oppleve sitt bidrag som viktig og nyttig

for fellesskapet. Om lærer i forkant av timen etterspurte spesifikk fotballkompetanse, hvor særlig forståelse av posisjonene ble sett som viktig for at elevene skulle kunne delta i timen vites ikke. Sofie forteller dog at hun, og flere av hennes medelever, ble tildelt posisjoner på banen de ikke ante hva innebar. De idrettsspesifikke reglene var det heller ikke alle som hadde god kjennskap til. Dette var utslagsgivende for hennes erfaring og læring i timen, da frykten for å gjøre noe galt i posisjonen hun ikke forsto hva innbar gjorde henne passiv i sin deltakelse. Selv om hun ønsket å delta, fryktet hun at hennes deltakelse kunne være ødeleggende for de andre. Dette fordi hun ikke hadde spilt så mye fotball tidligere, og fikk følelsen av at formålet med økten var å vinne kamper. Kunnskapen Simen da bidro med ble dermed noe som kun gagnet de som hadde forkunnskaper og forståelse omkring fotball som idrett. Om lærer mente det var viktig for elevenes læring i emnet at de skulle spille med spesifikke posisjoner på banen kunne lærer brutt inn og bedt Simen forklare hva de ulike posisjonene innebar eller avklart dette selv. Slik var det ofte i kroppsøvingsundervisningen ifølge Sofies historie. Fysiske ferdigheter og spesifikke teknikker innenfor idrettene de ble presentert for var ofte i fokus. I fotball øvde de litt på innsidepasning, føring av ball og skudd, men Sofie så ikke læringen i det. Var det kun for å vinne fotballkampen uken etter? For det å vise eller øve på de ferdighetene eller kompetansen var for mange av elevene umulig i spillsituasjonen da de følte seg overkjørt. Elevmedvirkning ble i stor grad, slik jeg forstår Sofies beskrivelser, tilrettelagt og åpnet for de av elevene som allerede hadde kunnskap og kompetanse innenfor de ulike idrettene. Elevene som da ikke hadde denne forforståelse ble ofte passive deltakere. Slik vil det noen ganger nødvendigvis være i undervisningssituasjoner. Noen elever kjenner til eller har god kunnskap omkring et emne som da kan komme resten av klassen til gode om det åpnes opp for det. Om ikke kan det for en del elever, som Sofie, virke meningsløst å skulle stå på en bane og prøve å gjøre seg så usynlig som mulig. Ikke fordi de ikke ønsker å være med, men fordi de ikke opplever de har kompetansen som skal til for i det hele tatt delta aktivt i undervisningsøkten. Tidligere studier viser til positive resultater på elevenes deltakelse og trivsel når lærer åpner opp for elevmedvirkning (Tangen & Husebye, 2019; Walseth, Engebretsen & Elvebakk, 2018), og så dette i relasjon til tydeliggjøring av formål og innhold. Da kan det tilsynelatende være viktig at lærer har en klar mening og et tydelig

formål omkring innholdet som da må legges frem for elevene. Lærer må da også være bevisst på hva slags elevmedvirkning som kan være nyttig for fellesskapet og hva slags type elevmedvirkning som har mindre positiv effekt på fellesskapet. Det kan også tenkes at noen av de som ikke har tidligere erfaringer med et innhold har gode og nyttige innspill. Derfor bør læreren åpne opp for disse perspektivene også. Inntar lærer en passiv rolle i tilretteleggingen av elevmedvirkning vil det potensielt føre til at de elevene som ofte er høyt oppe i statushierarkiet dominerer med sine stemmer. Faren er da også at elever som selv ikke opplever at de har kompetansen som kreves blir ekskludert og ikke får muligheten til å bli hørt. Det er lærer som har ansvaret for å lede klassen i retning hvor sosial verdsetting erfares av hver eneste elev (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I de få timene klassen hadde dans opplevde Sofie noe nytt. Hennes erfaring med dans fra tidligere gjorde at hun ble møtt med anerkjennelse av sine medelever. Sofie uttrykker at hun ble sett fordi hun kunne bidra med noe konkret til fellesskapet. Dette omtaler Honneth (2008) som anerkjennelse i den sosiale sfære. Gjennom denne formen for anerkjennelse muliggjøres også utvikling av Sofies selvtillit, selvfølelse og selvspekt (Jordet, 2020), noe som også er sentralt i kroppsøvingsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2020b). Medelevene Sofie omtaler som «ballutøvere» uttrykte misnøye i begge timene de hadde dans, fordi de ikke så meningen. De hadde jo aldri danset før, og opplevde det nærmest som urettferdig at de skulle gjøre noe de ikke selv følte de mestret. I friluftsliv virker det ikke som elevene fikk klarhet i hva de skal lære. Sofie omtaler det nærmest som et pusterom i en ellers idrettssentrert undervisning i gymsalen. Dette viser på mange måter at elevene ikke har tilegnet seg, eller blitt presentert, forståelse av fagets formål og undervisningstimenes læringsmål. Sofie uttrykker at hun håpet friluftslivundervisningen skulle gi læring omkring hva som skal til for å klare seg i naturen. I arbeidet med oppgavene de får i andre økt med friluftsliv opplever hun en mindre prestasjonssentrert atmosfære i klassen. Jeg forstår det på Sofie som at det kan være fordi de i større grad møter innholdet på «lik linje». Få har erfaring med friluftsliv fra tidligere og det skaper ikke de store prestasjonsforskjellene som ofte virke å oppstå i gymsalen. Et miljøskifte, hvor de nå er et annet sted enn gymsalen,

virker også å ha god innvirkning på klassemiljøet ifølge Sofie. Det er større fokus på det å utforske, øve og mestre sammen i grupper når de arbeider med oppgavene i friluftsliv. Dette står i kontrast til hvordan det var beskrevet i ballidrettene som for eksempel fotballkampen. Meld.St.28 (2015-2016) (2016) fastslår at kroppsøvningsfaget ikke skal ses som et pausefag, men at fagets egenart muliggjør innlæring og arbeidsmetoder i arbeidet med kompetanseutvikling hos elevene.

Ut fra det Sofie forteller om sine erfaringer kan det virke som at elevene kan være «heldige» å møte noe i kroppsøvningsundervisningen de har kjennskap med fra tidligere, og dermed får mulighet til å anvende iboende kompetanse, kunnskap og egenskaper. Slik jeg forstår det virker det som Sofie og klassen opplever at elevmedvirkning skjer på bakgrunn av prestasjonspotensialet og konkrete ferdigheter i de ulike aktivitetene og idrettene de møter i faget. Lærer som klasseleder har det overordnede ansvaret i å tydeliggjøre og tilrettelegge for at elevene, som aktive deltakere, skal ha forståelse for formål med undervisningsøktene. Ved å tydeliggjøre læringsmål og aktivt søke forståelse, samt åpne opp for innspill og dialog med samtlige elever, vil det være enklere for samtlige elever å erfare å bli sosialt verdsatt basert på egen deltakelse. Videre ønsker jeg å belyse hvordan et kroppsøvningsfag preget av prestasjon og fysiske ferdigheter kan erfares av elever som gjør så godt de kan, men ikke føler mener det nytter.

#### **4.2.2 Prestasjonsrettet undervisning – veien til pasifisering av elever?**

Noe annet som gjentar seg i Sofies kroppsøvningshistorie fra ungdomsskolen er at det ofte var konkurransepreget- og ferdighetsbasert undervisning. Elevene skulle lære seg spesifikke idretter hvor de i stor grad skulle lære seg tilhørende teknikker og regler. Jordet (2020) peker på at et for konkurranse- og prestasjonsdrevet fokus i undervisningen, hvor karakter og sammenligning blir sentralt, kan være svært uheldig for elevene. Det kan føre til utenforskap og marginalisering, og på mange måter vil dette også hemme utviklingene av selvtillit, mestringsfølelse og selvforståelsen hos elevene som ikke føler de mestrer. Sofie mener lærerne på ungdomsskolen i stor grad knyttet hennes deltakelse opp mot prestasjoner. Særlig i møte med ballidrettene de har i gymsalen. Jeg forstår det slik at Sofie opplever at kroppsøving er et fag hvor

prestasjoner verdsettes, og læring er sekundært. Skaalvik og Skaalvik (2018) understreker at det ønskelige i kroppsøvningsundervisning er et mestringsorientert læringsklima, hvor læring er et mål i seg selv. Er læringsklimaet mer orientert rundt elevenes prestasjoner kan læring utbli til fordel for fokus på karakter, sammenligning og resultater. Et eksempel Sofie trekker frem er friidrettsundervisningen, hvor emnet avsluttes med en friidrettsdag alle elevene må delta på. Skjemaet elevene skal fylle ut sine resultater forteller lite, mot ingenting, av det elevene faktisk har lært. Det forteller kun hvor godt de presterer på de ulike øvelsene akkurat den dagen, og det er dette skjemaet som ligger til grunn for læreren vurdering av elevene i dette emnet. Selv om lærerne Sofie har på ungdomsskolen sier at innsats teller, så oppleves det ikke slik av Sofie. Hun deltar, øver og gjør så godt hun kan, men får allikevel kun karakter basert på prestasjon. Testing er et omdiskutert tema i kroppsøvningsfaget. Det finnes ingen kompetansemål i verken læreplan KRO-04 eller den nye KRO01-05, som tilsier at elevene skal vise fysiske ferdigheter i form av utholdenhet, styrke eller teknikk (Utdanningsdirektoratet, 2015a; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dermed er det forunderlig at dette skal ligge til grunn ved vurdering av elevenes kompetanse. Ved å rangere elever ut fra fysiske prestasjoner kan elevene som anser seg selv som underlegne og lavt presterende i sammenligningen med andre trekke seg unna i undervisningssituasjoner fordi blant annet mestringsfølelse uteblir (Utdanningsdirektoratet, 2016). Sofie opplever ofte at karakter, vurdering og tilbakemeldinger er basert på hennes fysiske egenskaper og prestasjoner. I frykt for å ødelegge for andre, lærerens manglende tydeliggjøring av innhold og læring og opplevelsen av at faget kun ble tilrettelagt elever som var gode i ballspport, var med å gjøre Sofie passiv i sin deltakelse.

Sofie og Janne har nå gått tre år på ungdomsskolen og gjort seg mange erfaringer med blant annet kroppsøvningsfaget, skolen, lærere og medelever. Nå venter sommerferien før et nytt kapittel begynner for de begge. Videre presenteres historien som omhandler deres erfaringer med kroppsøvningsfaget i videregående skole.

### **4.3 Videregående og møtet med et anerkjennende kroppsøvingfag**

Sommerferien har vært lang og deilig. Det å få slappet av med familie og venner har vært viktig for Janne. Kalenderen viser august måned. Luften er varm og klam. Pappaen til Janne kommer inn fra postkassen med et brev. Jannes hjerte gjør et hopp idet hun ser det er fra den videregående skolen hun skal starte på. Klasselisten. Den er fylt med ukjente navn. Eller vent. To navn kjenner hun igjen fra 10. klasse. Det er to gutter hun har et helt greit forhold til. De hang ikke så mye sammen på ungdomsskolen, men det var ikke noe problemer mellom dem heller. Sofie får samme brev i sin postkasse, et annet sted i byen. Med nøyaktig samme klasseliste som Janne nettopp har sett på. Også hun leser to hun navn hun kjenner igjen fra ungdomsskolen. Ikke noen av hennes nærmeste, men det hun har helt greit forhold til dem.

Janne har klart å legge fra seg alt som handler om skole i sommerferien. Nå er det ikke mange dagene til skolestart, og hun kjenner hodet fylles opp av forventninger og tanker. Gym. Hun gruer seg til gymmen. Janne lurte på hvordan klassemiljøet kommer til å bli. Kommer hun til å få seg venner? Kommer hun til å føle seg trygg? Blir det som i 8. og 9. klasse? Eller som i 10. klasse hvor hun i det minste hadde fått et godt forhold til de i klassen? Den dumme gymmen. Hun kjente små deler av klumpen i magen samle seg. *Nei, ikke nå igjen.* Sofie kjenner sommerfugler i magen. Sofie er hun spent på hvordan klassen vil bli. Sofie gruer seg ikke like mye som Janne, men tenker mye på gymmen i ukene før skolestart. Hun håper så inderlig at det ikke blir som på ungdomsskolen.

Første skoledag på videregående er overstått. Førsteintrykket av klassen er bra. Det er enkelt å komme i prat med folk, og de fleste virker inkluderende og interessert i å bli kjent. De påfølgende dagene bruker klassen mye tid på aktiviteter som gjør at de blir kjent med hverandre. De får vite at de skal ha gym på fredag. Ingen vet om erfaringene Janne og Sofie har fra kroppsøvingstimene på ungdomsskolen. Janne vil gjerne starte med blanke ark. Hun lurte på om det i det hele tatt er mulig når gymfaget har vært så psykisk og fysisk belastende tidligere. Janne og Sofie møter opp i første

kroppsøvingstime på videregående. Kroppsøvingslæreren presenterer seg og oppstarten av timen til å prate om forventninger elevene har til faget og hvilke forventninger lærer har til dem. Sofie og Janne opplever at læreren er opptatt av å se og lytte til elevene. Mot slutten av første time får klassen vite at de skal ha langkjøring og løpe 3000-meter-test om få uker. Det knyter seg i magen til Janne. *Dette blir jo helt likt som på ungdomsskolen. Gym er jo akkurat det samme her.* Sofie får litt den samme følelsen som Janne. *Prestasjoner og resultater blir viktig også her.* Tankene til Janne farer av sted. Skal hun fortelle læreren om erfaringene hun har med seg fra ungdomsskolen? Vil det hjelpe? Eller vil det trekke henne ned? Kommer lærer til å forstå henne? Er det noe poeng i det hele tatt å prøve å gjøre seg forstått? Hun har jo prøvd det utallige ganger på ungdomsskolen uten hell.

Før de skal ut å løpe uken etter bestemmer Janne seg for å snakke med læreren. Hun tenker det får briste eller bære. Hun forteller om plagene hun har med knærne og at fører til at det er vanskelig for å henne å prestere i løping. Videre forklarer Janne at hun har legeerklæring på dette som hun gjerne tar med til læreren om det er ønskelig. Janne kjenner klumpen i magen knyter seg litt når hun forteller det. Læreren begynner å snakke. Janne opplever noe hun ikke har kjent på i møte med kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærere tidligere. Lærer viser forståelse. Læreren forteller at det selvfølgelig skal tas hensyn til og at det vil legges opp til et alternativt opplegg for de som ikke kan være med å løpe. Det høres flott og fint ut, men Janne har hørt det tidligere. På ungdomsskolen sa også lærerne at de skulle legge opp alternativ eller tilpasse for de som ikke kunne delta på ordinær undervisning, men det ble aldri noe av. Så er det noe med det at det blir tydelig hvem som «ikke får til» om hun skal stå på sidelinjen å gjøre helt andre ting. Janne får likevel følelsen av at denne læreren faktisk mener det som blir sagt. Det var noe med måten læreren snakker til henne på. Med respekt og forståelse. Hun opplever at læreren faktisk ser henne. Det er flere av Jannes og Sofies medelever som av ulike årsaker ikke kan være med på langkjøringen og 3000-meter-testen. De får et annet opplegg. De blir ikke plassert på et bibliotek, på benken eller på sidelinjen for å gjøre knebøy og pushups bak ryggen til læreren. Hele klassen er faktisk med i gymtimen.



Janne tenker i et øyeblikk at gym på videregående kanskje ikke blir så ille likevel. Klumpen er litt mindre, men den slipper ikke helt taket. Ikke riktig enda.

#### **4.3.1 Betydningen av hvordan lærer møter elevene**

Sofie og Janne frykter i forkant av skolestart at kroppsøvningsfaget vil bli akkurat det samme som på ungdomsskolen. De har forventninger basert på sine subjektive erfaringer med faget. Tryggheten jentene opplever i møte klassen kan virke å bero på opplevelse av åpenhet og ønske blant medelevene om å bli kjent med dem som individer. Med de kvaliteter og egenskaper de besitter. I den første timen av kroppsøvningsfaget virker det for Janne som at hennes frykt skal bli til virkelighet. At faget kommer til å bestå av uvisshet, prestasjonsrettet undervisning og innhold Janne ikke opplever hun kan delta på. Selve løpingen som innhold vekker vonde minner fra ungdomsskolen. Ut fra hva Jane forteller virker det som det hun frykter mest er at læreren ikke skal forstå at skadene hennes påvirker prestasjonen hennes. Det tyder på at måten læreren på ungdomsskolen mottok hennes erfaringer på var av større betydning enn selve løpingen som tema for undervisningsøkten. Jeg forstår det også som at erfaringene Janne har fra tidligere gjør at hun tenker prestasjonen, altså hvor fort hun løper, er det som vektlegges. Læreren på videregående imøtekommer Jannes førstehåndserfaringer med det Jordet (2020) beskriver som dyp kommunikasjon, ansikt til ansikt. I dialogen som oppstår mellom læreren og Janne, opplever hun at hun blir lyttet til. Hun ble sett, forstått og hennes forutsetninger for deltakelse akseptert og imøtekommet. Ifølge Jordet (2020) er denne væremåten essensiell for at elevene skal føle seg anerkjent og bekreftet. Janne opplevde at læreren tilrettela undervisningen for de elevene som av ulike årsaker ikke kunne delta på løpetesten. Dette er i tråd med hva opplæringsloven sier om tilpasset undervisning ut fra egne forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, §1-3). Hva resultatene og formålet med å teste elevene på 3000-meter nevnes ikke av Janne eller Sofie, men Janne erfarer at deltakelse på akkurat denne testen ikke blir utslagsgivende på verken karakter eller læringsprosess. Hun får, sammen med sine medelever som heller ikke kunne løpe, et undervisningsopplegg som følges opp av lærer. Deres deltakelse på det alternative opplegget medfører dermed ikke opplevelsen marginalisering og utenforskap da de fortsatt føler de er en del av klassen.

Det tar ikke mange ukene før kroppsøvingslæreren kommer med en nyhet som vil være av stor betydning for Sofies og Jannes forhold til kroppsøvingsfaget gjennom hele videregående. *Klassen vår, jeg som lærer og dere som mine kroppsøvingselever, skal være med i et prosjekt.* Lærer informerer om prosjektet som har tittelen «Et annerledes kroppsøvingsfag». De skal i løpet av året ha 12 timer dans og 12 timer friluftsliv i de ordinære kroppsøvingstimene. Det vil si at i 24 av de 56 klokketimene skal de ha undervisningsinnhold som er øremerket dans og friluftsliv. Responsen er blandet etter at læreren har informert ferdig. Det høres ut som det kommer til å bli annerledes, og det er Sofie og Janne glade for. De får utdelt en plan over halvåret hvor det står hva de skal ha i de forskjellige ukene. Noe ballspill, mye friluftsliv, mye dans og noe alternative aktiviteter og lek. Sofie og Janne ser at planen er inndelt i bolker, hvor de holder på med en aktivitet eller idrett over flere uker. For Janne og Sofie betyr det mye å få en slik plan. Det er nå mulig å forberede seg litt. Særlig mentalt. Janne håper klumpen i magen ikke blir så stor og tung å bære for hver uke som går. På ungdomsskolen ble den så overveldende og voldsom at den overskygget alt annet. Janne blir litt overrasket. Faktisk merker hun at det å lese av planen at de skal ha basket og innebandy ikke gjør at kroppen spenner seg av usikkerhet. Det å vite hva som kommer gjør at hun ikke trenger å gå flere dager med uvisshet og ubehag. Janne håper bare det oppleves bedre i timene også.

Elevene er på sopptur og lærer om hvilke sopper som er spiselig og hvilke som er giftige. De tilbereder soppen de selv har plukket over et bål de selv er med å lage. Lærer viser og forklarer litt om ulike båltyper og gjennom refleksjon med hverandre finner elevene ut når det kan være lurt å anvende av de forskjellige variantene. I friluftsliv viser ofte lærer før elevene selv får prøve seg i mindre grupper. Lærer veileder, men lar elevene i stor grad finne ut løsninger sammen i gruppene før lærer bryter inn. De bygger gapahuk, lærer seg ulike knuter, lærer om hvilke utstyr og bekledning som er hensiktsmessig på ulike turer og årstider. De lærer å bruke kniv og øks på en sikker måte samt hva en skal tenke på for ferdes sporløs i naturen. De jobber

ofte i små grupper. I forkant av hver bolk med friluftsliv får elevene sende inn gruppeønske. For Janne og Sofie betyr det at de kan komme på gruppe med noen de føler seg trygge med. Da tør de å prøve nye ting, er ikke så redde for å prøve og feile. Sofie og Janne føler de i større grad får vist kompetansen de tilegner seg til lærer etter å samarbeidet med sine medelever. *Er det ikke best om vi først samler sammen nok småkvist før vi tenner på neveren vi har lagt i bunn? Vi får ikke de store kubbene til å brenne med så lite å tenne opp.* Janne skvetter litt til da hun innser at det er hennes egen stemme som fyller luften. Det stilner rundt henne. De andre på gruppen hennes vrir hodene mot henne. *Jo, det må vi gjøre. Ha ha, barken hadde jo brent opp før vi hadde blunket. Bra tenkt Janne!* Det er Jan som sier det. De andre på gruppen er helt enig.

I klassen til Janne og Sofie er det ikke så mange som har erfaring med friluftslivet, og de opplever at de fleste i klassen møter mye av innholdet for første gang. Sammen. Det er ingen som «regjerer» og de føler det å være ute, i et annet miljø enn gymsalen, har stor verdi for samholdet og fellesskapet i klassen. En del av de som driver med ulike ballidretter på fritiden klager ofte i forkant av timene de skal ut i skogen. *Friluftsliv igjen? Det er jo ikke gym. Hvorfor skal vi ikke ha ordentlig gym? Når skal vi ha fotball da? Det står jo ikke på planen engang. Vi må jo ha fotball i gymmen?* Sebastian er misfornøyd. En del av de andre elevene henger seg på. Sofie ser at læreren ikke bryr seg nevneverdig om denne misnøyen. Når de kommer ut i skogen er Sebastian og de andre «ballspillerne» ivrige etter å komme i gang. De tar ofte initiativ vil gjerne komme i gang så fort som mulig. *Lærer, kan vi få bruke øksen? Var det slik tømmerstikk er? Hvordan skal vi lage bål her, det er jo så mye mose på bakken. Den blir vel ødelagt om vi laget bålet rett oppå?* Sofie merker at konkurranseinstinktet en del har inne i gymsalen ikke er så fremtredende når de er i skogen. Det er ingen konkurranse om for eksempel å lage bålet raskest mulig. Alle får bidra, det er i større grad rom for alle å komme med meninger og innspill. Det er en arena hvor alle elevene er enige om at her skal det være rom for å prøve og feile. For dette gjør de sammen som klasse.

### 4.3.2 Å bære med seg erfaringer

Janne og Sofie bar med seg erfaringer fra ungdomsskolen i møte med kroppsøvningsfaget i videregående. Dette er i tråd med forståelsen Dewey (1938) har av erfaringsbegrepet, hvor individet gjør koblinger mellom situasjoner som er erfart i fortid og det som erfares i nåtid. Negativ erfaring fra fortiden kan påvirke fremtidige erfaringer på en negativ måte (Dewey, 1938). Dette gjaldt også hva slags forståelse de har ervervet omkring fagets innhold og formål. Janne sier blant annet «[...] vi fikk vite at vi ikke skulle være den klassiske klassen med masse ballspport og løping etter bare noen uker[...]». Med bakgrunn i sine erfaringer virker det som hennes forståelse av kroppsøvningsfaget er at faget skal bestå av klassiske ballspporter og løping. Dette synliggjøres også blant deres medelever ved at flere uttrykte misnøye da de fikk beskjed om friluftslivets og dansens plass i kroppsøvningsfaget det første året. Flere medelever mente friluftsliv ikke var «ordentlig gym», og etterspurte ballidretter. Dette til tross for om det ikke står skrevet noe sted i læreplanen at dette skal være hovedelementene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det kan tyde på at flere manglet forståelse omkring kroppsøvningsfagets formål og innhold, samt at innholdet de møter er knyttet opp til konkrete kompetansemål. I så måte virker det som at flere elever har tidligere erfaringer med et kroppsøvningsfag hvor formål, innhold og kompetansemål i liten grad har vært tydeliggjort for elevene. Andrews og Johansen (2005) viser i sin studie at nettopp tydeliggjøringen av dette kan bidra til at flere elever opplever glede, mestring og mening i og med faget.

Forskning har vist at friluftsliv vies liten plass i norske skole (Abelsen & Leirhaug, 2017; Fjørtoft & Reiten, 2003), noe som virker gjeldende også for mange av elevene i klassen til Sofie og Janne. Elever som har møtt et kroppsøvningsfag preget av for eksempel mange klassiske ballidretter vil kunne ha en subjektiv forventning om at kroppsøvningsfaget skal inneholde nettopp dette også på videregående. For disse elevene kan møte med friluftsliv innebære utfordringer de tidligere ikke har opplevd. Slik Dewey (1938) beskriver det vil elevenes erfaringer følge individets mottakelse og møte med nye erfarings situasjoner. Av jentenes beretninger om medelevenes tilbakemeldinger vedrørende deltakelsen i prosjektet *Et annerledes kroppsøvningsfag*, og elevenes subjektive formeninger omkring hva kroppsøvningsfaget skal inneholde, tydeliggjøres viktigheten av at lærer må være bevisst på å formidle formålet med det som skal gjennomføres i timene. Det er også viktig

å knytte dette opp mot læringsmål og kompetansemål, slik at elevene erverver større forståelse og læring med det de gjør. Hva elevene skal lære, hvordan de skal tilegne seg kunnskapen og hvorfor. Jeg refererer igjen til Standal (2015) som sier at skolen, og kroppsøvningsundervisningen, skal være en arena hvor elevene skal lære, ikke bare være. Dette er også i tråd med det som står i Meld. St. 28 (2015-2016) (2016 s.48) som sier at faget ikke skal ses som et pustehull for elevene. Sofies forteller at det virker som det er elevene som ikke har sjekket hva de skal ha i forkant som proklamerer at ikke ønsker ut i skogen «igjen». Til tross for at flere av elevene ytrer misnøye i forkant av friluftslivundervisningen, oppfatter hun at samtlige i klassen arbeider motivert og strukturert med læringsoppgavene når de først er kommet i gang med opplegget. Det hadde vært interessant å få innsikt i hva slags læringsoppgaver lærer hadde utarbeidet, men ut forståelsen av Janne og Sofies fremstillinger var hver time godt planlagt og læringsoppgavene strukturert for å fremme samarbeid og mestringsopplevelser. Undervisningsopplegget virket også å være lagt opp med hensikt for progresjon, hvor kunnskapen de tilegnet seg skulle anvendes i videre læringsarbeid. Også i møte med nye temaer. Janne erfarte at hun fikk anvendt kompetansen hun hadde tilegnet seg i timene. Kompetansen fikk hun anvendt i samarbeid med sine medelever, og måten hun uttrykker seg på tyder på at det var en ny opplevelse å ytre forslag til løsning i plenum. En viktig årsak som Janne selv trekker frem var at hun kjente seg trygg i klassen, at hun fikk medvirke i gruppeinndelingen. Hun ytrer også at elevene virket å møte innholdet på «lik linje», og dermed ble samarbeidet basert på det å utforske innholdet sammen. Gjennom å mestre oppgaver sammen fikk både Janne og Sofie en opplevelse av anerkjennelse. De var en del av klassen, hvor deres bidrag og ressurser ble verdsatt og møtt med respekt, slik Jordet (2020) skriver dette er en grunnleggende samværsform i et demokratisk fellesskap. Når elevenes ressurser blir etterspurt og verdsatt av fellesskapet, vil elevene også i større grad kunne utfolde sine individuelle og unike egenskaper, kompetanse og kunnskap (Honneth, 2008, s.138). De elevene Sofie og Janne kaller «ballsporelever» virket å oppleve mestring i friluftslivundervisningen. Sofie mener dette kan være fordi de i friluftsliv møter utfordringer de må legge en innsats i å mestre. Jeg forstår det slik at opplegget i friluftsliv er tilrettelagt slik at elevene møter utfordringer de kan mestre. Elevene får mulighet til å sanse, oppleve, lære og skape, noe som også står i formålsbeskrivelsen til kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Måten undervisningen i friluftsliv var lagt opp på var ifølge Sofie og Janne av stor betydning for deres aktive deltakelse.

Å velge grupper selv får de også ofte gjøre i kroppsøvingstimene de har i gymsalen. De har blant annet basket, volleyball, innebandy og badminton i løpet av det første året. Janne og Sofie opplever gruppene ofte naturlig deles inn etter nivå, av elevene selv. De som er komfortable og «gode» i en idrett øver sammen i en del av gymsalen, mens de som er litt mer usikre er i den andre delen. Janne kjenner trygghet ved denne inndelingen som gir rom for øving og utvikling. Sofie mener dette har mye å si for egen kompetanseutvikling samt at kroppsøvingfaget nå er noe hun gleder seg til og ikke er redd for. Redselen for å komme på gruppe eller lag med noen som Sofie og Janne opplever ser på dem som en belastning er ikke å like fremtredende. *I dag skal vi ha basketball. Husker dere hva vi gjorde i forrige time?* Læreren smiler og ser på elevene. Kari rekker opp hånden og sier: *ja, vi øvde på å sprette ballen på forskjellige måter. Med øynene åpne og lukket. Også øvde vi på pasninger.* Læreren nikker og forklarer dagens opplegg. Når lærer er ferdig med å forklare kan elevene gå i grupper selv. Helst fire og fire, men lærer er ikke så streng på antallet. Om en gruppe er fem eller seks går det også fint når de øver. Sofie og Janne syntes det er fint at læreren er opptatt av at alle elevene skal føle seg trygge og komfortable i klassen. Ofte ender det opp med «guttekurver» og «jentekurver». Sofie kjenner at hun er mer komfortabel med ballen nå. Den «lystrer» på en helt annen måte enn tidligere. Hun får til å sprette, sende pasning fra brystet og treffer kurven oftere når hun kaster med «svanehånden» som læreren så fint kaller det. Janne opplever det samme. At det de har øvd på og lært i de to ukene tidligere faktisk gjør at det føles mer komfortabelt nå. Som om hun kan bygge på det hun har lært, fordi det de lærte i forrige time er noe kroppen og hodet faktisk husker. Ballen er ikke like skummel som på ungdomsskolen. Samuel kommer bort og stiller seg litt utenfor gruppen til Janne. Han observerer de andre før han blir stående å se ned i bakken. *Vil du bli med oss?* spør Janne. Hun går bort og prater med Samuel. *Er ikke så fan av ballen egentlig.. er litt redd den skal treffe meg i ansiktet* sier Samuel. Janne viser forståelse og klarer å overbevise han om å bli med litt. I gruppen til Janne er de fleste opptatt av «å gjøre ting riktig». *Hvordan var det med de stegene? Kan jeg ta ballen opp med begge hendene*

*for så å sprette den igjen?* Karianne ser på Janne. *Hm, husker ikke helt jeg sier Janne. Skal vi spørre lærer?* En ball kommer susende fra den andre banehalvdelen. Den treffer nesten Sofie i hodet, men hun klarer å dukke unna. Guttene på den andre siden ler og strekker opp en hånd som for å si «unnskyld». Det dirrer i kurvene på den andre siden. Guttene roper til hverandre og lager et voldsomt leven mens de takler, løper i hverandre og dunker ballen i kurven. Lærer går rundt og tar imot spørsmål og veileder om noen trenger hjelp. Etter en stund får de beskjed om at de skal spille kamp. *Shit, da var moroa over,* tenker Janne. *Dere skal altså være fire til seks personer på hvert lag, så nå gir jeg dere alle et tall dere må huske. Dere skal spille fem mot fem. Alle på laget må ha hatt ballkontakt før det kan scores mål.* Læreren retter ut en pekefinger og hever stemmeleiet på den siste delen. Alle forstår regelen og ingen elever kommenterer den. Læreren deler inn lagene, og alle de allerede etablerte gruppene deles i to. Videre settes parene fra hver gruppe sammen til nye lag på tvers av øvingsgruppene. Sofie syntes ikke det er så skummelt å være på lag med noen av de som har mye erfaring eller som hun anser som «gode» i basketball. Hun har fått øvd med noen hun føler seg trygg, og kjent at hun er mer komfortabel med ballen.

Alle fire banene settes i gang samtidig. På laget til Janne sendes ballen til alle på laget. Ingen beveger seg noe særlig med den. Janne får ballen av Kari. Hun spretter den noen ganger før tar den opp med begge hender. *Kan jeg gå nå eller må jeg stå og sende videre? Hvordan var den regelen igjen?* Hun tar et par skritt mens hun stusser ballen og sender den videre til Heidi. Ingen protesterer og læreren blåser ikke i fløyta for å be henne skjerpe seg. Sivert, som er på motstanderlaget, kommer bort til Janne og sier forsiktig; *sånn til neste gang bare.. så.. ehm.. når du har tatt ballen opp i begge hendene så kan du ikke gå med ballen etterpå, da må den sendes videre..men det går fint nå altså.* Han gir henne et smil hun opplever som ektefølt. Ballen er fortsatt i spill. Janne har fått svar på usikkerheten uten at det oppleves ubehagelig. De hjelper hverandre underveis. Alle på laget må jobbe sammen både opp i angrep og tilbake i forsvar. Med så få spiller på banen samtidig, opplever Sofie og Janne at alle anses som like viktige deltakere. Også deres egen deltakelse. Alle får ballen. Det er ikke så strengt med reglene, og dermed blir

det heller ikke skummelt å få ballen. Ei heller å miste ballen. Alle hjelper hverandre og det føles godt. Janne kjenner at klumpen hun har båret gjennom tre år på ungdomsskolen sakte, men sikkert, går i oppløsning. Det føles deilig. Og trygt. Ikke minst.

### **4.3.3 Trygg deltakelse**

Sosiale relasjoner og aksept i klassen skjer gjennom sosialt samspill mellom elevene. Det kan foregå på klassenivå, eller på gruppenivå innad i klassen. Et godt sosialt samspill fordrer en aktiv deltakelse hos elevene. Tidligere i dette kapitlet er det kommet frem at lærerne og medelevene på ungdomsskolen hadde mye å si for Sofie og Jannes varierende aktive deltakelse i kroppsøvningsfaget. Blikk, negative ladete kommentarer, avvísninger og fraværende opplevelse av mestring og tilhørighet er noen av det som fremkom. For Janne og Sofie opplevde de på mange måter motsatsen på videregående. Deres aktive deltakelse i kroppsøvningsfaget er ifølge dem selv et resultat av anerkjennelse fra lærer og medelever. De erfarte at deres iboende kunnskaper, egenskaper og kompetanse ble verdsatt og imøtekommet med positivitet av klassen og læreren. Og visa versa. Dette har ifølge Jordet (2020) positiv effekt på aktiv deltakelsen i læringsaktiviteter. Både Sofie og Janne trekker frem lærerens evne til å tilrettelegge for læring i trygge omgivelser. Konkret trekker de begge frem at det å få medvirke i inndeling av øving- og læringsgrupper i både friluftsliv og annet innhold i gymsalen har vært av stor betydning for deres deltakelse. I friluftsliv fikk de sende gruppeønsker inn til lærer for godkjenning. Det er nærliggende å tro at godkjenning på forhånd var begrunnet i at lærer da kunne kontrollere at samtlige da fikk noen de ønsket samtidig som ingen fikk følelsen av å stå igjen sist eller alene om gruppeinndelingen hadde skjedd før hver time. I kroppsøvningsundervisning inne fikk også elevene i stor grad ønske seg øvningspartner. Jeg forstår det av utsagnene til Janne og Sofie at lærerens tilrettelegging for dette la grunnlag for større deltakelse. Verdsetting gjennom anerkjennende væremåter skjer blant annet ved å verdsette det unike individ og egenskaper individet besitter (Jordet, 2020). Tryggheten Janne og Sofie hadde da de fikk øve i selvvalgte grupper forstår jeg som et resultat av at deltakerne uttrykte gjensidig respekt og verdsetting av deres deltakelse. Det var ingen stygge blikk og kommentarer fra medelever og lærer om de ikke mestret innholdet med en gang eller hadde samme forståelse for øvelsesutvalget som ble presentert. Gjennom nettopp å kjenne seg anerkjent



som individ, hvor deres rettigheter blir ivaretatt, de blir sett, forstått og akseptert, samt opplever at deres iboende kvaliteter er etterspurt og verdsatt erfarte begge jentene at kroppsøving ikke omhandler kun det å prestere på et forhåndsdefinert nivå. Læreren la også opp til at elevene kunne velge hvilken side av gymsalen de ønsket å øve. Sofie og Janne forteller elevene selv ofte endte opp med inndeling basert på kjønn eller basert på erfaring med det aktuelle emnet. Opplevelsen Sofie og Janne hadde var at dette var svært positivt. I gruppene fikk de inntrykk av at dette muliggjorde utforskning og høyere aktiv deltakelse fordi ingen var redd for å gjøre feil. Særlig gjaldt dette i gruppen med elever som møtte et tema eller idrett for første gang. Videre uttaler Sofie at det var enklere å vise kompetansen sin ved en slik inndeling fordi «en føler seg ikke like dum, på en måte». Sofie trekker frem at hun forsto det som at gruppen som ønsket mye spill og fokus på riktig teknikk, regler og tempo følte de fikk vist hva de kunne ved en slik inndeling. At de som var mindre gode eller som ikke hadde samme erfaring med aktiviteten eller idretten da ikke trakk dem ned. Dette viser hvordan selve undervisningen og vurderingsformer kan påvirke muligheten av anerkjennelse og verdsetting fra medelever, noe som i forlengelsen av Honneths (2008) perspektiver er helt grunnleggende for erfaring av sosial aksept i en klassesituasjon.

Sofie reflekterer omkring det å dele inn etter nivå, og sier faren kan være å ødelegge selvtilliten til de som da kommer i den mindre «gode» gruppen. Samtidig poengterer hun at det og ikke delta i undervisningen fordi gruppen en kommer med er så mye bedre også er med å ødelegge selvtilliten. For lærer kan det å dele inn elevene etter nivå virke å ha positiv effekt fordi nivå kan tilpasses den enkelte elev på en enklere måte. Ved å gjøre dette blir medeleveeffekten, hvor elevene lærer av hverandre, kun basert på arbeid med de som ligger på nokså samme faglig nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Ifølge veilederen om organisering av elevene i henhold til opplæringsloven, indikerer kunnskapsoversikten om empirisk forskning at differensiering ut fra faglig nivå gir en negativ selvoppfyllende profeti da elevene over tid kan bli lite læringsfremmede (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det skal også sies at denne veilederen ikke kun er gjeldende for kroppsøvingfaget, men skolen sett under ett. Av fortellingene kommer det frem at denne formen for inndeling ikke forekom på regelmessig basis, og at det ble gjort i kombinasjon med annen inndeling i løpet av ulike undervisningsøkter. For Janne og Sofie virket det å øve sammen med noen som lå på sitt eget nivå svært positivt, og gjorde møte med spillsituasjoner hvor klassen var blandet på tvers av nivåer mindre skummelt.

Janne og Sofie opplevde de i større grad turte å delta aktivt da klassen var blandet etter å ha øvd i mindre grupper i forkant. Denne positive effekten er også noe veilederen peker på som funn i visse empiriske studier om nivå-differensiering (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er nærliggende å tro beror på forskjellen hva gjelder gjennomføring. Av fortellingene er dette mer et resultat av at elevene selv får velge hvilken side de ønsker å øve på. Det er lærer som med sitt handlingsrom tar i bruk de ulike metodene som til slutt avgjør. Da virker det å være viktig at de potensielle fallgruvene ved en slik inndeling er reflektert over, og at metoden ikke anvendes på en regelmessig basis.

Første året på videregående er snart tilbakelagt og Janne og Sofie har for første gang siden barneskolen erfart at kroppsøvingfaget kan være gøy. De gleder seg nå til undervisningstimene. Heller ikke ballspill eller andre idretter er så skummelt lenger. Det er blant annet fordi lærer ikke er så pirkete på regler. Lærer henger ikke ut elever som ikke mestrer de ulike elementene med en gang, og det virker som lærer ikke er så opptatt av ferdigheter. Vertfall ikke *bare* ferdigheter. Lærer har snakket mye om samarbeid, innsats, inkludering og fair play. Det nevnte jo også lærerne på ungdomsskolen, men der syntes ikke Janne og Sofie det kom til uttrykk i timene. Det virket som noe de sa, men ikke vektla eller gjorde noe ut av i praksis. Janne syntes det er fint å ha en lærer som ser elevene for dem de er, og som respekterer dem som individuelle individer. Lærerens bevissthet og implementering av samarbeid, inkludering, elevmedvirkning, trygghet og framovermeldinger har hjulpet elevene til å bli mer opptatt av å hjelpe hverandre i utvikling- og læringsarbeidet i timene. Sofie mener læreren pusher på helt riktig måte. Janne håper så inderlig at det skal bli like bra resten av videregående, men de vet fortsatt ikke om de skal ha like mye friluftsliv og dans som de har hatt i første klasse. Det er synd, for Janne har satt skikkelig pris på de timene. Der har ikke fokuset vært rettet mot ferdighetene. Det er i det minste ikke oppfattet slik av elevene. I de timene har elevene møtt nye temaer de sammen kan utforske og utvikle. Det har ikke vært to streker under svaret, eller blitt gitt ut et tall som skal fortelle hvor god du er i kroppsøving basert på hvor fort du løper, hvor langt du kaster eller hvor mange mål du scorer. Det er heller ingen

konkrete timer hvor elevene er blitt testet. Janne og Sofie opplever det som at lærer hele tiden har vært opptatt av helheten. Alle elevene har skrevet en utfyllende rapport fra friluftslivsundervisningen som de har fått tilbakemeldinger på. Janne og Sofie syntes det er fint å se at læreren også har sett mye av det de selv har opplevd og erfart. De er glade for at deres erfaringer som er skrevet i rapporten også reflekteres i kommentarene fra lærer. Læreren har sett dem.

I starten av andreklasser kommer lærer med en nyhet som tas godt imot av Janne og Sofie. Og flere av deres medelever. Prosjektet de var en del av i første klasse skal forlenges, og klassen skal også de to neste årene ha mye friluftsliv og dans. Janne ser at særlig de som driver med ballidrett sukker tungt. Jan og Sebastian uttrykker seg høylytt. *Hvorfor skal vi det? Det er jo ikke slik kroppsøving skal være?* Sofie lurer på hvordan kroppsøving «skal» være? *Nå kan dere kjenne litt på hvordan det er for oss,* tenker Sofie. Alle elevene virker å være fornøyd med at de skal ha samme lærer. De får utdelt en plan hvor de ser at de skal ha mange av idrettene og aktivitetene de hadde i første klasse. Janne kjenner litt etter. Hun leser planen en gang til. *Basketball, badminton, spikeball, friluftsliv og dans.* Janne legger en hånd på magen. Klumpen. Det er ingen klump der, men det var noe annet. Så uvant og ukjent følelse. Hva kunne det være? Janne kjente litt bedre etter. Kunne det være... ja, det måtte det være. Det var glede. Hun gledet seg til kroppsøvingsundervisningen. Beretningene til både Janne og Sofie viser hvordan de erfarte en form for glede i møte med kroppsøvfaget gjennom hele videregående og at dette hadde innvirkning, ikke bare på lysten til å delta, men også på hvordan de deltok.

## 5. Oppsummering

I dette avsluttende kapittel vil jeg presentere en oppsummering av arbeidet og tanker omkring den narrative tilnærmingen. Deretter ønsker jeg å reflektere over hvilke og løfte fram de sentrale funnene fra kroppsøvingshistoriene og drøftingene i foregående kapittel. Da med utgangspunkt i hva som anses å være innganger til en anerkjennende kroppsøvingsspraksis. Jeg avrunder med noen refleksjoner omkring veien videre basert på problemstillinger og tanker som har dukket opp underveis.

### 5.1 Oppsummering av arbeidet med en narrativ tilnærming

Oppgaven har tatt utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan beskriver elever som nå deltar i kroppsøving, men som tidligere har hatt varierende deltakelse i faget, sine egne kroppsøvingshistorier og betydningen av erfaringer med faget?». Formålet er at oppgaven skal kunne bidra ny kunnskap ved å erverve innsikt og forståelse omkring elevers erfaringer med kroppsøvingsspraksis. Som belyst i kapittel 1.2 virker denne type kunnskap, altså kunnskap som kommer når vi lytter til elevenes erfaringer, lite vektlagt i tidligere forskning. Særlig hva gjelder elever i videregående opplæring. Det er i denne oppgaven synliggjort hvordan Sofie og Jannes beskriver sin deltakelse i faget på ungdomsskolen som varierende og deres erfaringer mindre gode. Dette i kontrast til hvordan de omtaler sine erfaringer og aktive deltakelse i videregående skole. Ved å utforske ulike deler av elevenes kroppsøvingshistorier er intensjonen at kunnskapen som skrives frem kan bidra til forståelse og utvikling av praksis som kan anvendes for å skape et anerkjennende og deltakende kroppsøvingsspraksis for samtlige elever.

Oppgaven har vært tuftet på erkjennelsen av at elevenes subjektive erfaringer med og i kroppsøvingsspraksis har vært av betydning for deres grad av deltakelse. En narrativ tilnærming til materialet har for mitt vedkommende vært en ny erfaring, og prosessen har vært svært lærerik. Det ligger ifølge Dowling et al. (2013) et stort potensial i en slik tilnærming, og for min del har det ukjente ved en slik tilnærming vært en styrke da det har bidratt til nye og dypere refleksjoner omkring særlig etiske og moralske problemstillinger. Det har også ført til et stort fokus rettet mot å skrive historiene så empirinære som mulig. Ifølge Dowling et al. (2013, s. 18) vil noen forskningsmiljøer ikke anse en narrativ tilnærming som vitenskapelig nok eller hevde at den ikke kan

produsere ny kunnskap. Dowling et al. (2013) skriver videre at narrativ tilnærming kan være en berikelse og medbringe mangfold i forskningssammenheng, og dermed bør anvendes i større grad når formålet er å belyse elevenes erfaringer og perspektiver. Underveis har veileder, medstudenter og kollegaer lest gjennom utkast hvor direkte sitater fra elevenes beretninger var inkludert. Deres tilbakemeldinger har vært positive og bekreftet at historiene som er presentert i denne oppgaven videreformidler elevenes stemmer uten at det legges til «lag» eller forvrenger innholdet i elevenes kroppsøvningshistorie. Jeg anser formidlingen av elevenes erfaring i og med kroppsøvningsfaget med en narrativ tilnærming som nyttig også fordi dens form kan bidra til å berøre leseren både emosjonelt og kognitivt. Dette kan ifølge Dowling et al. (2013) føre til økt bevisstgjøring, refleksjon og eventuelle endringer i praksis hos vedkommende som skal bidra i lærings- og utviklingsarbeidet av og med barn og unge i skolen. I denne oppgaven vil dette særlig være rettet mot kroppsøvningslærere.

## **5.2 På vei mot en formel for deltakelse i kroppsøving?**

Honneth (2008) skriver at en gjennom gjensidig anerkjennelse kan utvikle et helhetlig selvforhold. Hvordan vi ser hverandre, lytter til hverandre og møter hverandre er da av betydning. Ved at elevene erfarer seg sett, lyttet til, forstått og akseptert dannes også grunnlaget for vekst og utvikling (Jordet,2020, s.229). Dette fordrer at eleven deltar i faget. Gode erfaringer kan bidra til deltakelse, mens det dårlige erfaringer kan medføre lavere eller fraværende deltakelse.

### **5.2.1 Å se elevene**

For at elevene skal erfare å bli sett i kroppsøvningsundervisning viser historiene at det ikke er tilstrekkelig at læreren står på utsiden og observerer det elevene gjør eller sier. Lærere kan hevde de ser elevene i aktivitet, og at dette synliggjøres for elevene gjennom kommentarer og tilbakemeldinger under og etter undervisningsøkten. Det fremkommer av funnene i denne oppgaven at det *å bli sett* er mer komplekst enn som så. For å erfare seg som sett fremkommer det av resultatene at forståelse og innsikt omkring elevenes unike eksistens må ligge til grunn. Disse individene er satt sammen i en klasse som skal gjennomføre et undervisningsopplegg som er tuftet på læreplanen i kroppsøving og kroppsøvningslærerens kompetanse og profesjonalitet til å forvalte handlingsrommet som ligger i de styrende dokumentene. Begge elevenes kroppsøvningshistorie tegner et skille vedrørende deres erfaringer og grad av deltakelse i skiftet fra ungdomsskole til

videregående opplæring. Historiene og drøftingen viser hvordan dette i større grad beror på hvordan de ulike lærerne forvalter sin rolle og væremåte, enn at det er *ungdomsskole versus videregående*. Resultatene bekrefter det Jordet (2020) skriver om viktigheten av å se elevene gjennom anerkjennende væremåter for å fremme deltakelse, opplevelse av tilhørighet, mestring og glede i faget. Kroppsøvingshistoriene viser at elever med varierende mot lav deltakelse i faget som møtes med avvisning fra lærer i forsøk på dialog og verbal kommunikasjon kan oppleve forsterkende negativ effekt på egen deltakelse og opplevelse av tilhørighet og mestring. Dette samsvarer med funnene i studiene til Walseth et al. (2018), Tangen og Husebye (2019) og Lyngstad et al. (2019). Avvisningen kom til syne gjennom blant annet fravær av rom for dialog mellom lærer og elev. Oppgaven viser at enveiskommunikasjon fra lærer, hvor det som blir sagt og kommentert er basert på deres subjektive opplevelse av elevenes deltakelse, innsats, prestasjon og ferdigheter, også gjenspeiles i elevenes interaksjon med hverandre. Åpnes det opp for aksept og rom for at medelever kan komme med negative bemerkninger og kommentarer til hverandre uten at det får konsekvens fra lærer, kan dette forsterke de negative erfaringene. Et resultat av denne negative forsterkningen er at elever med allerede lav deltakelse blir enda mer passive i sin deltakelse og tilstedeværelse i undervisningen. Medelevenes kommunikasjon med hverandre virker i stor grad å bero på hvordan lærer forholder seg til og kommuniserer med ulike elever. Lærerens rolle virker dermed å være av stor betydning for hvordan elevene oppfatter seg selv og andre (Honneth, 2008; Utdanningsforbundet, 2016).

De negative erfaringene Sofie og Janne gjorde seg i og med kroppsøvingfaget på ungdomsskolen hadde innvirket deres syn på kroppsøvingfaget generelt. For Janne hadde erfaringene fra faget på ungdomsskolen sterk innvirkning på skolehverdagen generelt, og hennes syn og tillit med skolen på systemnivå. Dewey (1938) hevder handling, erfaring og læring forstås kontekstuell. Erfaringer gjøres «der og da» i en spesiell situasjon. Læringen av erfaringen røre ved den som erfarer. Videre skriver Dewey (1938) at erfaringene vil ha innflytelse på senere erfaringer. Jannes gjentatte negative erfaringer fra ungdomsskolen bar hun meg seg og anvendte som en slags referanse i møte med faget på videregående. I stor grad omhandlet dette interaksjonen Janne erfarte. Både med miljø og omgivelsene i kroppsøvingundervisningen og sitt eget møte med kroppsøvingslærer og medelever. Dette samsvarer med funn i studiene til Johansen og Andrews (2005), Lyngstad et al. (2019) og Säfvenbom et al. (2014),

hvor elever som opplevde fravær av positive erfaringer fra kroppsøvningsundervisningen så faget som helhet som negativt.

Jentene opplevde først på videregående å bli møtt av en lærer som lyttet, uttrykket forståelse samt aksepterte og bekreftet elevenes eksistens. Dette er også slik Jordet (2020) omtaler de anerkjennende væremåtene som bør ligge til grunn for å øke deltakelse og engasjement i skolen. Læreren på videregående var også opptatt av å gi elevene innsikt og forståelse omkring fagets innhold og planer for gjennomføring av undervisning. Denne forutsigbarheten virker å tilrettelegge for at elever kan møte faget uten unødvendig usikkerhet, og gir elevene mulighet til å være mentalt forberedt på innholdet de skal møte. For Janne og Sofie ser dette ut til å ha vært av stor betydning, da usikkerheten vedrørende innhold påvirket både undervisningsøkten og skolehverdagen generelt.

Å bli sett kan virke anerkjennende om det enkelte individs eksistens vises respekt og aksept, samt får rom til å utforske og utvikle sine unike kvaliteter og iboende ressurser. Det må gjøres via kommunikasjon ansikt til ansikt. Ifølge Honneth (2008) er dette essensielt for at individet skal bygge opp en autentisk og hel identitet, hvor forståelse og utvikling av selvforståelse, selvtillit og selvbylde står sentralt. Dette er også noe som ses som vesentlig i formålsbeskrivelsen av faget i den tidligere og nye læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2; Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.2). I kroppsøvningsfaget og som kroppsøvningslærer kan det virke utfordrende å se og snakke med samtlige elever i løpet av en undervisningsøkt. Men ut fra Janne og Sofies beretninger virker det i større grad å omhandle måten læreren kommuniserer med elevene på. Både en-til-en, i grupper og klassen som helhet. At lærer lykkes med å signalisere verdsetting, og selvsagt faktisk verdsetter, hver eneste elev som likeverdige medlemmer av klassen, møter elevene med respekt og omsorg, og imøtekommer elevenes erfaringer med forståelse og dialog virker å være avgjørende for elevenes deltakelse i kroppsøvningsundervisning. Det tyder på at dette også styrker elevene i møte med faglige og sosiale utfordringer.

### **5.2.2 En symbiose av kontinuitet og variasjon gir mestring, glede og forståelse også i møte med faglige utfordringer**

Janne og Sofie beskriver begge kroppsøvingfaget på ungdomsskolen som idretts- og prestasjonspreget, hvor forhåndsdefinerte krav basert på idrettens regler og teknikker var i fokus. Jentene forteller begge om et ferdighetssentrert fokus i undervisningsøktene på ungdomsskolen, og at de ikke opplever seg som «god nok» til å delta da de sammenligner seg med sine medelever. De hyppige skiftene av aktiviteter og idretter i faget oppleves av Janne og Sofie som et av de fremtredende perspektivene som avgjør deres opplevelse av mestring, glede og deltakelse. Janne sier for eksempel «[...] når vi da byttet idrett annen hver uke blir en jo ikke bedre på den korte tiden. Da føler man jo at man ikke mestrer det». Elevenes forståelse av innhold og undervisningsopplegg virker å bero på at fysiske ferdigheter og prestasjon er det som vektlegges i undervisningen. Dette er også med å forme hvordan de erfarer egen og andres deltakelse. Av både rapporten til Moen et al. (2018) og studiene til Andrews og Johansen (2005), og Tangen og Husebye (2019) fremkom det funn som peker på det samme som Janne og Sofie erfarte, nemlig et kroppsøvingfag som av elevene oppleves som idrettssentrert, med særlig fokus på tradisjonelle ballidretter. På videregående møter de noen av de samme ballidrettene de hadde på ungdomsskolen. Erfaringene deres med dette møtet beskriver de dog annerledes. De forteller om mestring, glede, forståelse for spill og at de selv opplever læring og utvikling. Dette kan være tuftet på flere ting. Blant annet kan det være en indirekte følge av trykksfølelsen jentene opplever i møte med sine medelever, en anerkjennende og inkluderende lærer og metodevalg for undervisning, for å nevne noe. Disse resultatene viser viktigheten av at elevene opplever at deres iboende egenskaper, ferdigheter og kunnskaper blir etterspurt og verdsatt av klassen. For Janne og Sofie var dette med å øke deres aktive deltakelse i kroppsøvingfaget. Honneth (2008) beskriver det som anerkjennelse i den sosiale sfære. Kroppsøvingfaget bygger på erkjennelse av allerede fastsatte læreplan- og lovverk, men innunder dette har lærere stort handlingsrom (Aasen et al., 2015). Ved at lærer legger opp til undervisningsopplegg, hvor øving- og handlingsrommet for elevene er bredere enn fastsatte tradisjonelle regler med tilknyttede ferdighetsprinsipper, muliggjøres i større grad en anerkjennende praksis i den sosial sfære.



Det er interessant å se hvordan både Janne og Sofie ønsket mer variasjon av innhold på ungdomsskolen, samtidig som de verdsatte kontinuiteten i arbeidet med aktiviteter og idretter på videregående. Konteksten omkring Janne og Sofies beskrivelser av sine erfaringer med innholdet virker å være mer avgjørende enn innholdet selv. Lærerens didaktiske arbeid, hvor innholdet tydeliggjøres og begrunnes for elevene, lærerens anerkjennende væremåte og pro-aktiv klasseledelse viser seg å være av stor betydning for elevenes aktive deltakelse og gode erfaringer. I videregående ble ikke faget sentrert omkring elevenes prestasjoner og fysiske ferdigheter på samme måte som Janne og Sofie erfarte på ungdomsskolen. Det virker som dette var av stor betydning for at de i større grad turte å utforske, medvirke, danne seg forståelse og anerkjenne sin egen og andres deltakelse i møte med fagets innhold. Også når det gjelder tradisjonelle ballidretter. Dette kan være et særlig viktig perspektiv å ta med seg videre i praktiseringen av kroppsøvningsfaget, da også den nye læreplanen (KRO01-05) vektlegger disse perspektivene i formålsbeskrivelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Introduksjonen med «annerledesheten», hvor de to elevene møtte friluftsliv, dans og andre alternative bevegelsesaktiviteter virker å ha ført til større trygghet omkring egen aktive deltakelse. Janne og Sofies forteller deres deltakelse da var basert på ønske og fokus omkring egen utvikling og læring i faget. Jentene beretter om en friluftslivundervisning hvor innhold og struktur ikke virket å være sentrert omkring de elevene som allerede hadde god kjennskap og kunnskap fra før. Janne og Sofie beskriver begge at de fleste elevene i klassen opplevde å møte innholdet på «lik linje». Gjennom flere slike møter med fagets innhold, hvor fokus hos lærer og medelever ikke var prestasjon eller fysiske ferdigheter, fikk Janne og Sofie en opplevelse av at egen kompetanseutvikling førte til større deltakelse. Deres iboende ressurser ble etterspurt og anerkjent av både lærer og medelever, hvor de sammen jobbet for å skape og erverve kunnskap.

Det er også interessant å se at deres erfaringer med blant annet friluftsliv, dans og andre bevegelsesaktiviteter virker å ha positive ringvirkninger i møte med ballidretter og andre tradisjonelle idretter i videregående opplæring. Kroppsøvningshistoriene viser at ballidretter i seg selv ikke er hovedårsaken til at elevene ikke ønsker å delta. I større grad omhandler det måten innholdet arbeides med i kombinasjon med hvordan lærer møter elevene i undervisningssituasjoner og dialog. Variasjon innenfor metodisk og didaktisk arbeid med innhold, og valg av aktiviteter og idretter viser seg nyttig for at

samtligge elever skal erfare dette. Slik som formålet med faget sier, er dette noe som bør ligge til grunn for at elevene skal inspireres til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Begge jentene ytrer stort sett negative erfaringer med kroppsøvningsfaget fra ungdomsskolen, mens de forteller de på videregående opplevde mestring, samhold og glede, også da de hadde tradisjonelle idrettsaktiviteter. En kan se på det som en slags symbiose av blant annet to perspektiver. Det ene er at Sofie og Janne i faget møter aktiviteter hvor de opplever mestring, tilhørighet, anerkjennelse og glede gjennom egen deltakelse. Både i møte med faglig innhold, lærer og medelever. For det andre virker det som at kontinuiteten og den didaktiske tilnærmingen til idrettene er med å utvikle elevenes forståelse og refleksjon omkring egen læring og utvikling. De tar med seg erfaringer de kan utvikle i nær fremtid, mens de enda er «ferske». Dette er helt i tråd med hvordan Dewey (1938) forstår erfaring som en kontinuerlig prosess som utvikles over tid. Positive erfaringer vil påvirke fremtidig erfaringer på en positiv måte. Av historiene ser vi at dette også er gjeldene for faglige utfordringer og møter med innhold de på ungdomsskolen beskrev som skummelt og vanskelig.

### **5.2.3 Kan en driste seg til å si: gode erfaringer i faget + mulighet for utvikling av ervervet kompetanse gjennom en kombinasjon variasjon og kontinuitet = økt deltakelse?**

Mulig formelen ikke er like enkel som den fremstilles her, men en formel er alltid en forenkling av virkeligheten. Dewey (1938) knytter kontinuitet til erfaringsprosessen hvor kobling mellom nåtid og fortid er av betydning for fremtidige erfaringer. Får elevene gode erfaringer med og i faget, kan det virke som det er belegg for å si at de tar med seg dette i møte med nye situasjoner og utfordringer. Brutt ned til kroppsøvningshverdagen forteller Janne og Sofie hvordan de selv opplevde som viktig å øve og gjennomføre aktiviteter og idretter i mindre grupper, før klassen dannet større grupper til spill eller konkurranser. Det var først da de ble delt opp i små læringsgrupper Sofie og Janne opplevde at læreren så dem og turte å stole på egne ferdigheter og iboende egenskaper. Gjennom kontinuitet av utvalgte aktiviteter og idretter forteller jentene de opplevde muligheten til å øve, utvikle og videreutvikle ervervet kompetanse og kunnskapen i faget. Det kommer frem at dette har bidratt med at de nå på videregående ønsker å delta i undervisningen fordi de finner glede meg mening i faget.

Også i møte med idretter og aktiviteter de tidligere har mindre gode erfaringer med, eller ingen erfaring med i det hele tatt. *Øving gjør mester* heter det i dagligtale. Verbet *øving* er sentralt i faget, og implementert i fagets navn – kroppsøving. Hva *mester* innebærer er et definisjonsspørsmål, men at øving kan gi mestringsopplevelse som er av betydning for deltakelse og læringsutbytte demonstreres i elevenes kroppsøvingshistorier.

Sofies og Jannes erfaringer er unike for dem, slik samtlige elever i norsk opplæring møter og bærer med seg sine egne subjektive erfaringer. Lærere er tilsvarende ulike og unike individer. I lys av idrettens sentrale plass i faget over lengre tid, kan det for mange lærere og skoler være utfordrende å endre retning. Sofie og Janne mener begge lærerne på ungdomsskolen i stor grad er styrt av egen idrettsbakgrunn i valgene av fagets innhold. Dette kan være et eksempel på at idrett- og prestasjonsdiskursen understøttes av kroppsøvingslærere som rekrutteres til læreryrket på bakgrunn av sin fysiske kapital og idrettslige egenskaper og interesser (Mordal Moen, 2011, s.2). I læreplanen står det at elevene skal møte friluftsliv, dans, leik, svømming og idrett (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Bredden av aktiviteter elevene kan møte i kroppsøvingsfaget virker å bli videreført og tilsynelatende styrket i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Ved å få anledning til å lytte til to elever og fortelle deres kroppsøvingshistorier står det klart for meg at vi trenger å høre flere slike historier. Her har kroppsøvingsforskningen fortsatt et arbeid å gjøre. Det er mitt håp at denne oppgaven er et steg på veien i videre leting etter ingrediensene i en «formel for anerkjennende kroppsøvingspraksis». Helt sentralt for økt deltakelse virker å være at elevene erfarer seg verdsatt som unike og viktige individer i klassen. Dette beror på en kontinuerlig prosess hvor refleksjon og bevisstgjøring hos lærer virker å være av stor viktighet. Om elevenes erfaringer får komme i forgrunn, hvor elevene blir lyttet til med respekt og åpenhet, vil deres eksistens også bli anerkjent. Dette virker å øke elevenes meningsforståelse omkring arbeidet med fagets innhold, og deres ønske og iver til selv å utvikle seg i eget læringsarbeid gjennom aktiv deltakelse.

Det å få slik innsikt i hvordan den unike og individuelle elev oppfatter og erfarer faget har gjort inntrykk på meg som person og som kroppsøvingslærer. Gjennom å få fortelle og reflektere over kroppsøvingshistoriene til de to eleven jeg har kalt Sofie og Janne,

mener jeg å ha svart på hovedspørsmålet i denne oppgaven, presisert til hvordan de to elevene som tidligere har hatt varierende deltakelse i faget, men som nå deltar i kroppsøving, beskriver sine egne kroppsøvingshistorier og betydningen av erfaringer med faget. Janne, som var den første du møtte i denne oppgaven, skal nå få markere dens avslutning. Janne sa nemlig noe til meg da vi avsluttet intervjuet som ga meg en enda sterkere motivasjon til å skrive denne oppgaven. Det hun sa understreker også hva denne oppgavens intensjon har handlet om. Hun sa:

*«Og det [kroppsøving] er viktig hele livet, så gym er et viktig fag. Du skal ha med deg kroppen hele livet, så kompetansen du lærer i gym er jo viktig. Jeg har jo erfart at det [kroppsøving] ikke er så skummelt som man tror da. Og at jeg har erfart at gym er som andre skolefag, hvor du jobber med deg selv for å oppnå det du vil. Først på videregående forsto jeg hva vi skulle lære. At det ikke bare er sånn at en skal måle deg med en målstrek. Også at jeg har erfart at en oppnår mer i fellesskap, og respekt fra medelever og lærere ved å delta selv om man ikke er best liksom. Det største er at jeg har erfart at jeg kan gå inn i det selv og bli bedre, og fokusere på det jeg selv ønsker å forbedre og utvikle. Og ikke bare gjør ting slik at læreren skal være fornøyd akkurat den timen, og det å føle at en da gjør feil, men at en faktisk kan oppnå mestringsfølelse og at man har lært noe. Nå [på videregående] ser vi hvordan vi kan bruke det og hva man har lært har vært morsommere generelt. Jeg har faktisk syntes at gym har vært gøy alle tre årene [videregående opplæring].»*

## Litteraturliste

- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (06), 417-433.  
[https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal\\_laereplan\\_som\\_utdanningspolitisk\\_dokument](https://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument)
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Anderssen, S. A. & Strømme, S. B. (2001). Fysisk aktivitet og helse – anbefalinger. *Tidsskr Nor Lægeforen* 121:2037-41
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 302-314.  
[https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym\\_er\\_det\\_faget\\_jeghatermest](https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest)
- Blix, B. H. (2017). Narrativ: Store og små, og på ulike nivå. I Sørly, R. & Blix, B. H. (red.). *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s.47-69). Stamsund: Orkana Akademisk.
- Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*.  
<https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- Brottveit, G. (2018a). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I Brottveit, G. (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-31). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Hermeneutikk og vitenskap. I Brottveit, G. (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.32-45). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Brottveit, G. (2018c). Om forskningsdesign. I Brottveit, G. (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s.62-73). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cothran, D. J. (2013). “And I Hope You See Things That Startle You”: What Students Can Teach Us About Physical Education. *Kinesiology Review*, 2(1), 76-80.  
DOI:10.1123/krj.2.1.76
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Datatilsynet. (2019, 17. juli). *Hva er personopplysning?*.  
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Del Busso, L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I Brottveit, G. (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 46-55). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dowling, F. J., Garrett, R., Hunter, L., Wrench, A. (2013). Narrative inquiry in physical education research: the story so far and its future promise. *Sport, Education and Society*. Vol. 20, pp. 924-940 <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.857301>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, I. & Reiten, T. (2003). *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv. En kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Telemark. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439174/skrift2003\\_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439174/skrift2003_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fredricks, A. J., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of education research*, Vol. 74, No. 1, pp. 59–109 <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax
- Hofmann, B. & Holm, S. (2013). Forsknings- og vitenskapsetikk. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. Utg., s. 66-86). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. H. Hansen, Overs.). Oslo: Pax Forlag AS
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Veiledning om organisering av elevene*. Regjeringen.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne\\_opdatert-april-2017.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne_opdatert-april-2017.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.ed). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ligestad, P. (2019). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life - learning or just fun? *Sport, Education and Society*, 25(2), 230-241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>
- Mejlbo, K. & Vedvik, K. O. (2019, 25. november). Mer lek, praktisk læring, kritisk tenkning og dybdelæring. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-jan-tore-sanner->

kunnskapsdepartementet/mer-lek-praktisk-laering-kritisk-tenkning-og-dybdelaering/220236

Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 14 (2019-2020). (2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. Oppdragsrapport nr.1- 2018. Høgskolen i Innlandet.  
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Mordal Moen, K. (2011). *Shaking or stirring”? A case-study of physical education teacher education in Norway*. [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. NIH Brage unit <http://hdl.handle.net/11250/171359>

Nasjonal digital læringsarena. (NSD). (2018, 28. juni). *Den didaktiske relasjonsmodellen*. <https://ndla.no/nb/subject:40/topic:1:195925/topic:1:62513/resource:1:62998?filters=urn:filter:8c230faa-c1b1-4c16-b47a-490d8d7247cf>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Rienecker, L., Jørgensen, P. S. & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole (2. utg. ed.)*. Bergen: Fagbokforlag

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646 <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>



- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, B. (2010). Narrative inquiry: Ongoing conversations and questions for sport and exercise psychology research. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. (87-107). <https://doi.org/10.1080/17509840903390937>
- Standal, Ø.F. (2015a). Evner og føresetnader i kroppsøving. I Ø.F. Standal. & G, Rugseth. (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Cappelen Damm Akademisk.
- Standal, Ø.F. (2015b). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø.F. Standal. & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-23). Cappelen Damm Akademisk.
- Sørly, R. & Blix, B. H. (2017) *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Stamsund: Orkana Akademisk.
- Sørly, R. (2017). Narrativ analyse og innhold. I Ø.F. Standal. & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 99-108). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendby, E. B. (2013) `Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn`. [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/171353>
- Tangen, S. & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget. Brage
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Endringer i faget kroppsøving. Udir-8-2012*.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Prinsipper for opplæringen*.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06\\_nn.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06_nn.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjon mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/deltakelse-tilhorighet-og-vennskap/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*.  
<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 3. juni). *Hva er fagfornyelsen?*.  
<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving. KRO01-05*.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsforbundet. (2018, 15. januar). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/materiell-og-brosjyrer/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3/>
- Vaage, S. (2001). *Utdanning og demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: An activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: NSD sin vurdering

Vedlegg 3: Intervjuguide

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***Elevens kroppsøvingshistorie?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor målet er å bidra med kunnskap som kan utvikle kroppsøvingfaget gjennom elevenes beretninger om egne opplevelser og erfaringer med faget. Prosjektet gjennomføres i forlengelse av at din skole har vært med i «Et annerledes kroppsøvingfag» med ekstra fokus på friluftsliv og dans. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Hvem spør?**

Jeg, Katrine Hovi-Gulowsen, holder nå på med min avsluttende masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Målet i oppgaven er å få innblikk i elevens erfaringer, opplevelser og refleksjoner om kroppsøvingfaget. Gjennom intervjuer kan dine, og andre elevens, egne beretninger fra kroppsøving bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av faget. Jeg er altså interessert i å høre om deres egne møter og erfaringer med faget, og friluftsliv og dans, nå i videregående, men også tidligere i grunnskolen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Min veileder Petter Erik Leirhaug er ansvarlig for prosjektet. Han er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier ved Norges Idrettshøgskole.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har henvendt meg til deg fordi jeg ønsker å lytte til dine erfaringer og opplevelser med kroppsøvingfaget. Det er spennende og viktig for utviklingen av fag og skole at dere som elever blir hørt. Din stemme kan bidra med unike innblikk i opplevelser og

erfaringer med kroppsøvningsfaget, kanskje spesielt i forlengelsen av at du har vært med på «Et annerledes kroppsøvningsfag». Det er faglig interessant og viktig å få del i tanker om og erfaringer fra elever som av ulike grunner har hatt varierende deltakelse i kroppsøving, kanskje også mindre gode erfaringer med faget, men som nå deltar jevnt i kroppsøving. Siden din klasse har hatt et kroppsøvningsprosjekt med vektlegging av dans og friluftsliv innenfor faget, er jeg også interessert i å høre om hva dette har hatt å bety.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Intervjuene vil bli gjennomført individuelt med bare deg og meg til stede, og det er helt frivillig å delta. Det vil være mulig å gjennomføre første intervju i par/gruppe. Samtalen og spørsmål vil være tematisert og i hovedsak omhandle opplevelser og erfaringer i og med kroppsøvningsfaget. Et fokus er som nevnt dans- og friluftslivsundervisningen som er gjennomført i de tre årene du/dere nå har vært i videregående opplæring. Jeg vil benytte lydopptaker under intervjuet, hvor både data fra intervju og annen informasjon blir anonymisert og lagret i henhold til reglementet fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). Vi blir sammen enige om tid og sted for gjennomføring av intervjusamtaler.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Intervjuene og andre data vil bare være tilgjengelig for meg og min veileder, Petter Erik Leirhaug. Opptakene vil oppbevares innelåst og slettes når oppgaven er ferdig. Alle data som innhentes vil ved formidling og publisering være anonymisert. Du har anledning til å få innsyn i alle personopplysninger som er registrert om deg, og kan når som helst etterspørre, få rettet og eventuelt slettet personopplysninger.

Deltakelse eller ikke-deltakelse i prosjektet er som sagt helt frivillig og vil på ingen måte virke inn på kroppøving for deg. Jeg vil at du skal svare ærlig og oppriktig. Det er fagutvikling og forståelse som er målet, og jeg understreker at svarene ikke vil bli kjent for din lærer.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er

juni 2021. Ved forsinkelser av innlevering vil alle personopplysende data bli slettet innen 31.12.2021. Prosjektet er i alle faser basert på informert samtykke ved datainnsamling og følger vanlige forskningsetiske retningslinjer.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har noen spørsmål eller ønsker mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt. Jeg setter stor pris på at jeg kan gjennomføre prosjektet ved deres skole og håper du ser mulighet til å bidra.

- Norges Idrettshøgskole ved Førsteamanuensis Petter Erik Leirhaug via e-post: [p.e.leirhaug@nih.no](mailto:p.e.leirhaug@nih.no)
- Eller til meg, Katrine Hovi-Gulowsen, på [katrinemh@student.nih.no](mailto:katrinemh@student.nih.no) eller på telefon 48159637
- Vårt personvernombud: Ønsker du å vite mer om dine rettigheter, kan du ta kontakt med personvernombud for forskning på NIH som er Karine Justad ([karine.justad@nih.no](mailto:karine.justad@nih.no)) eller [personvernombud@nih.no](mailto:personvernombud@nih.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Førsteamanuensis Petter Erik Leirhaug

(Forsker/veileder)

Katrine Hovi-Gulowsen

Masterstudent

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevers kroppsøvingshistorie», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i prosjektet og mer presist til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2: NSD sin vurdering

16.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Elevs kroppsøvingshistorie

### Referansenummer

568597

### Registrert

01.04.2020 av Katrine Hovi-Gulowsen - [katrinemh@student.nih.no](mailto:katrinemh@student.nih.no)

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Petter Erik Leirhaug, [p.e.leirhaug@nih.no](mailto:p.e.leirhaug@nih.no), tlf: 23262257

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Katrine Hovi-Gulowsen, [katrine\\_kmh@hotmail.com](mailto:katrine_kmh@hotmail.com), tlf: 48159637

### Prosjektperiode

08.04.2020 - 31.12.2021

### Status

30.04.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 30.04.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.04.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Semistrukturert intervjuguide

#### Introduksjon

- Presentere meg og kort gjennomgang av mitt forskningsprosjekt, og prosjektets formål.
- Informere igjen om bruk av lydopptak og lagring – hvordan intervjuet gjennomføres.
- Repeterer punkter i informasjonsskrivet (taushetsplikten min, konfidensiell behandling av data som kommer inn, frivillig deltakelse, anonymisering, lagring av data og at dette slettes ved prosjektslutt).
- Gjør elevene oppmerksomme på at noen spørsmål komme flere ganger – det er da bare at jeg ønsker å høre mer om akkurat dette.
- Åpner opp for spørsmål fra informanten.

	Hovedspørsmål	Oppfølging/utdyp
«Oppvarming»	<p>Hvordan vil dere beskrive kroppsvøingen dere har på skolen?</p> <p>Kan dere fortelle litt om deres erfaringer med undervisningen? (Videregående og eventuelt ungdomsskolen om det nevnes).</p> <p>Har dere hatt ulike kroppsvøingslærere (i løpet av tiden på ungdomsskolen og videregående)?</p> <p>Kan dere si noe om hva dere likte best/ hva som var morsomst med kroppsvøing på ungdomsskolen? → Gode erfaringer?</p> <p>Kan dere si noe om hva som var og/eller er det dere liker best/ syntes er morsomst med kroppsvøing på videregående? → Gode erfaringer?</p>	<p>Innholdet i timene (er det annerledes enn det dere møtte på ungdomsskolen) – på hvilken måte er det annerledes?</p> <p>Har dette innvirket på deres opplevelser og erfaringer tror dere? På hvilken måte?</p> <p>Hvorfor? Kan du utdype? Kommer det også frem mindre gode? Følge opp varsomt (obs – ta mer under individuell)</p> <p>Spørsmål omkring ulikheter og eventuelt likheter.</p> <p>Hvilken betydning tror dere dette har hadde for skolestart</p>

	<p>Gikk dere på ungdomsskole med mange av de dere når går i klasse med?</p> <p>Hva mener dere er viktig i en kroppsøvingstime? (fra ditt synspunkt, og hva opplever dere selv læreren mener er viktig).</p> <p>Hvordan vil dere beskrive egen deltakelse i kroppsøvingstimene på ungdomsskolen – og nå videregående?</p> <p>Ulik? → Når endret det seg? Hva mener dere har bidratt med dette «skifte»?</p>	<p>på videregående for deres del?</p> <p>Særlig omkring</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Friluftsliv</li> <li>- Dans</li> </ul> <p>Noen likheter og/eller ulikheter – utdyp.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor tror dere det er slik?</li> <li>- Innsats</li> <li>- Kompetanse</li> <li>- Motivasjon</li> <li>- Tilhørighet</li> </ul>
<p>Motivasjon, erfaring og deltakelse</p>	<p>Syntes dere kroppsøving er et viktig fag å ha på skolen?</p> <p>Hvilken betydning har kroppsøving hatt for deres skolehverdag på videregående?</p> <p>Hvilke ord vil dere bruke for å beskrive hva friluftslivsundervisningen i kroppsøving har betydd for deg?</p>	<p>Hvorfor eller hvorfor ikke?</p> <p>Mener dere det like viktig på ungdomsskolen som videregående?</p> <p>– Utdyp. Egne erfaringer.</p> <p>Var betydningen av faget den samme på ungdomsskolen?</p> <p>Hvilke tanker gjør dere rundt det?</p> <p>Oppfølging – utdyp, hvorfor...?</p>

	<p>Læring, erfaring, kompetanse, tilhørighet, sosialt miljø..</p> <p>Hvilke ord vil dere bruke for å beskrive hva danseundervisningen i kroppøving har betydd for dere?</p> <p>Hvordan har dere opplevd friluftsliv- og danseundervisning gjennom deres tre år på videregående? – mtp. prosjektdeltakelsen og 12+12 «øremerkede» timer til dette.</p> <p>Var det noe dere satt særlig pris på med undervisningsopplegget i disse timene?</p> <p>Hvem passer friluftsliv og danseundervisning for mener dere? → Hvorfor mener dere det? Hva skal til for at dette er undervisning dere har glede av? Hva skal til for at dette er undervisningsinnhold Hvorfor mener dere det?</p> <p>Hvordan var friluftsliv- og/eller danseundervisning på ungdomsskolen?</p>	<p>Oppfølging – utdyp, hvorfor?</p> <p>Kan dere fortelle meg noe av det viktigste dere har lært av/i disse timene? Hva sitter dere igjen med nå etter tre år?</p> <p>Eks. Opplagg, naturopplevelser, være ute, gruppearbeid/individuell arbeid, læreren, medelever, nærområdet, mestringsfølelse, tilbakemeldinger, arbeidsmetoder etc...</p> <p>Hvordan vil dere beskrive den undervisningen i forhold til undervisningen dere nå har hatt på videregående? Hvordan opplevde dere disse forskjellene? Hva har gjort til at det føles/erfares/oppleves annerledes nå?</p> <p>Utdyp; hvor lenge, hvilken type, med familie/venner,</p>
--	--	---

	Hva slags erfaring med friluftsliv og/eller dans har dere fra tidligere?	organisert/uorganisert, holder dere fortsatt på med noe av dette, hva har det hatt å si for deres hverdag?
Relasjonelle forhold	<p>Hvordan opplever dere klassen i disse timene?</p> <p>Hvordan opplever dere relasjonen/forholdet mellom medelevene deres (i klassen)? Hvordan har deres relasjon vært til medelevene og lærer? – Hvilken betydning har det hatt å si for deltakelsen deres?</p> <p>På hvilken måte har dette preget deres innsats og deltakelse i timene med friluftsliv og dans?</p> <p>Hvilke kroppsøvingstimer har dere likt best?</p>	<p>Stemning, samarbeid, engasjement, mestring, læring, arena, trivsel, kommunikasjon, etc..</p> <p>På hvilken måte har medelever og klassen som helhet betydning for hverandres innsats, deltakelse og tilhørighet ( gjerne inn på hva andre har å si for egen innsats).</p> <p>Mer i det ene eller andre? Hva med kroppsøving generelt?</p> <p>Kan dere utdype hvorfor det er sånn?</p>
Motivasjon og kroppsøvingfaget	Hva er motivasjonen deres for deltakelse i timene? Har det endret seg gjennom skoleløpet? Gjennom videregående.. Hva med fra ungdomsskolen?	Karakterer, samhold, status, mestring, ros, utfordring, tidligere erfaringer en drar nytte av.....?

		<p>(Hvordan opplever dere klassen i andre skoletimer (altså ikke i kroppsøving)?</p> <p>Hvordan trives dere i andre timer?</p> <p>Hvordan trives dere i kroppsøvingsundervisningen ..og særlig i timene med friluftsliv og/eller dans?)</p>
	<p>Hvilken betydning mener dere kroppsøving har for deres skolehverdag?</p> <p>Hvilken betydning har kroppsøving for deres hverdag generelt (utenom skolen)?</p>	<p>Er dette noe av det samme dere opplevde på ungdomskolen og den perioden?</p> <p>På hvilken måte?</p>
Engasjement og deltakelse	<p>Hva er viktig for at dere blir engasjert i undervisningen? → deltakelse.</p> <p>Hva mener dere er viktig for å lære og utvikle deg i kroppsøvingsfaget?</p> <p>Hvordan vil dere beskrive «drømmeundervisning» - hvor dere hadde ønsket å delta. → Om dere var lærer og skulle valgt innhold, metode (altså hvordan timen skulle struktureres og innholdet arbeides med) etc. – hvordan vil dere beskrive det?</p> <p>Hvordan ville dere rangert kroppsøvingsfaget i forhold til de andre skolefagene på ungdomsskolen? → Og nå på videregående?</p>	<p>Hva vil deres si har vært avgjørende for deres deltakelse? →</p> <p>Opplegg, metode, innhold, relasjoner etc.</p> <p>Har dere opplevd noe lignende i tiden fra ungdomsskolen til nå?</p> <p>Ulikt? → Hvorfor er det slik nå?</p>

