

Avdeling for folkehelsefag

Julie Karterud

Masteroppgave

Det er litt utrygt, jeg føler meg «judga»

- *Elevs erfaringer med motvilje i faget kroppsøving*

It is uncomfortable, I feel judged

- *The pupils experience with reluctance in physical education*

Master i kroppsøving og idrett

2020

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en reise. Det har til tider vært utfordrende og tungt arbeid, spesielt med tanke på koronapandemien som inntraff. Til tross for utfordringene som oppsto har det vært både spennende og lærerikt å arbeide med en masteroppgave. Gjennom arbeidet har jeg utviklet meg både i akademisk sammenheng, men også personlig. Å få studere og fordype seg i et tema man finner spennende og interessant har vært givende og jeg er veldig takknemlig for muligheten jeg har fått til å skrive en masteroppgave. Jeg håper mitt fokus på elever som opplever motvilje i kroppsøving kan være med å gi ny kunnskap til kroppsøvingsfeltet, og hjelpe elever med motvilje til å få en bedre opplevelse av kroppsøvingsfaget.

Jeg har hatt flere viktige støttespillere i dette arbeidet, og jeg vil gi en spesiell takk til min støttespiller nr.1 og veileder, førstelektor ved høyskolen i innlandet Knut Westli. Han er en tvers gjennom god mann, med enorm kunnskap og velvilje til å hjelpe i tunge perioder. Han fører meg videre og får meg til å tro på egne evner. Jeg er enormt takknemlig for vårt samarbeid og de gode samtalene i en litt annerledes masterperiode. Jeg vil også takke familie og venner som har støttet meg og holdt ut mitt evige mas om masteroppgaven. Dere har vært der, støttet og lyttet til meg, noe jeg kan tenke meg til tider har vært en påkjenning i større eller mindre grad. Det er også på plass med en stor takk til mine gode venner og medstudenter Jenny, Kristine og Gina. Jeg vil takke for de akademiske og mindre akademiske samtalene vi har hatt på biblioteket. Studiet og arbeidet med masteroppgaven hadde ikke vært det samme uten dere.

Løten 14.09.20

Julie Karterud

Innhold

FORRORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	7
1. INNLEDNING	9
2. LITRATURGJENNOMGANG.....	12
2.1 SKOLEVEGRING OG SKOLEMOTVILJE	12
2.2 KROPPSØVINGSVEGRING OG KROPPSØVINGSMOTVILJE	13
2.3 ÅRSAKER TIL MOTVILJE OG MISTRIVSEL.....	14
2.3.1 <i>Praktiseringen av kroppsøvingsfaget</i>	15
2.3.2 <i>Kjønn I kroppsøving</i>	16
2.3.3 <i>Kroppsfokus I kroppsøving</i>	17
2.3.4 <i>Fagets bakgrunn og lærerens praksis</i>	18
2.3.5 <i>Relasjonelle forhold i kroppsøvingundervisningen</i>	19
3. TEORI.....	21
3.1 HABITUS.....	21
3.2 KAPITAL.....	23
3.3 FELT.....	24
4. METODEKAPITTEL.....	26
4.1 DESIGN.....	26
4.2 FORBEREDELSE OG UTVALGSPROSESS	27
4.3 METODE.....	28
4.4 DATAINNSAMLING	30
4.4.1 <i>Observasjon</i>	30
4.4.2 <i>Pilotintervju</i>	32

4.4.3	<i>Intervju</i>	33
4.5	ANALYSE	35
4.6	ETISKE OVERVEIELSER.....	38
5.	RESULTATER	39
5.1	SKJULETEKNIKK FOR Å UNNGÅ SYNLIGHET	39
5.2	PRAKTISERING AV ROPPSØVINGSFAGET	41
5.2.1	<i>Elevenes historie</i>	41
5.2.2	<i>Lokal praksis</i>	42
5.2.2.1	<i>Mål, vurdering og karaktersetting</i>	42
5.2.2.2	<i>Elevmedvirkning</i>	44
5.2.2.3	<i>Organisering</i>	45
5.2.2.4	<i>Relasjoner</i>	47
5.2.3	<i>Hensikten med faget?</i>	49
5.2.3.1	<i>Helse</i>	50
5.2.3.2	<i>Rekreasjon – et brudd i hverdagen</i>	50
5.2.3.3	<i>Idrett</i>	51
5.3	KJØNN.....	53
5.3.1	<i>Guttene dominans</i>	53
5.3.2	<i>Snille piker - Tradisjonelle kjønnsroller.</i>	55
5.4	KROPPSFOKUS.....	56
6.	DISKUSJON	57
6.1	SKJULETEKNIKK FOR Å UNNGÅ SYNLIGHET	57
6.2	ELEVENES HISTORIE – ULIK ERFARINGSVERDEN GIR ULIKE OPPLEVELSER.....	58
6.3	LOKAL PRAKSIS – KROPPSØVING, ET FELT MED UKLARE GRENSER	60

6.4	HENSIKTEN MED FAGET – DET ER Å LÆRE OM HELSE, ER DET IKKE?	65
6.5	KJØNN – «SNILLE PIKER OG DOMINERENDE GUTTER»	68
7.	KONKLUSJON	72
8.	LITTERATURLISTE	75
9.	VEDLEGG	82
9.1	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	82
	VIL DU DELTA I FORSKINGSPROSJEKTET	82
9.2	VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLERING	85
9.3	VEDLEGG 3: OBSERVASJONSSKJEMA 1	86
9.4	VEDLEGG 4: OBSERVASJONSSKJEMA 2	86
9.5	VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE	87

Norsk sammendrag

Tematikken i denne studien omhandler elevers opplevelse av motvilje i kroppsøving, om mulige årsaker til denne motviljen som etter hvert kan utvikle seg til vegring i faget. Det fokuseres også på opplevde barrierer som kan gå utover elevenes involvering i faget, og hvorfor jenter opplever kroppsøving som mindre positivt enn gutter. Hovedproblemstillingen og underproblemstillingene lyder som følger:

Hvilke erfaringer har elever på videregående skole med kroppsøving som et fag som kan skape motvilje og skolevegring?

- *Hvilke barrierer mot involvering i faget opplever elevene i kroppsøving?*
- *Hvorfor opplever jenter kroppsøving som mindre positivt enn gutter?*

For å svare på problemstillingen er det gjennomført en empirisk undersøkelse, hvor det er benyttet en kvalitativ metode. Studiens design er en casestudie med fenomenologisk tilnærming, hvor det er gjennomført observasjoner av, og intervjuer med elever som går første året på en videregående skole i Innlandet.

Motvilje blir av Havik (2018, s. 94) forklart som elever som kjenner på et emosjonelt ubehag knyttet til skolen eller spesifikke fag, men møter opp til undervisning på tross av dette. Motviljen kan etter hvert utvikle seg til vegring, som vil si at elevene unngår å møte opp til undervisning. Dette kan føre til høyt udokumentert fravær i faget, noe man ønsker å unngå. Høyt udokumentert fravær har i de senere årene blitt satt i fokus av Kunnskapsdepartementet, da dette er en stor utfordring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det viser seg å være lite kunnskap tilknyttet kroppsøving motvilje og hva som forårsaker denne motviljen. Derfor kan denne studien være med på å tilføre ny kunnskap om dette fenomenet til kroppsøvingfeltet.

De empiriske funnene i studien er diskutert i relasjon til tidligere forskning på feltet og i lys av den sosiokulturelle teorien til Pierre Bourdieu, der begrepene habitus, kapital, felt og doxa er sentrale. Funnene i studien peker på at relasjonelle forhold er en faktor som kan føre til motvilje i faget. Elevene oppgir at de opplever faget som vanskelig om de ikke blir sett, anerkjent eller respektert av lærere eller medelever. Elevene i denne studien opplever også at praktiseringen av faget er uklar, der elevene blant annet ikke vet hva de blir vurdert etter, eller hvilke mål de skal nå i undervisningen. Det blir også påpekt at kroppsøvingfeltet er et felt

med uklare grenser, og elevene opplever en usikkerhet knyttet til fagets innhold, og hvilken kapital som er gjeldende i møte med kroppsøvingfeltet. Kroppsøving har historisk vært preget av idrettslige holdninger (Augestad, 2003, s. 115), men flere elever både i denne og andre studier ønsker at kroppsøving i større grad skal være preget av lek og alternative aktiviteter (Moen, 2018, s. 40). Elevene opplever en barriere i forbindelse med et idrettslig fokus som øker seriøsiteten og prestasjonspresset i faget. Dette er også medvirkende til at jenter trives mindre i faget enn guttene. Jentene i denne studien opplever at guttene med idrettskapital skaper et press og en forventning om å prestere på et nivå få jenter klarer å oppnå. Samtidig blir jentenes deltagelse i faget påvirket av de sementerte forventningene i samfunnet, der jenter skal opptre som sarte, yndige, med lite idrettslige ferdigheter, og guttene har hegemoni. Denne forventningen medfører at jentene ubevist gir guttene plass til å dominere i faget.

Nøkkelbegreper: Felt, habitus, kapital, doxa, vegring, motvilje, barriere, erfaring og opplevelse.

1. Innledning

I kroppsøving er et av hovedmålene at elevene skal oppleve lystbetont aktivitet og bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tall fra en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (2018) viser at et stort flertall av elevene i Norge i dag liker seg godt på skolen, også i kroppsøvingfaget. Kroppsøving viser seg å være et av de mest populære fagene, med høy trivsel blant elevene. Til tross for at kroppsøving er et populært fag, er det en andel elever som ikke finner seg til rette i kroppsøvingfaget. Det viser seg at trivselen er lavere på høyere alderstrinn, og det er flere jenter enn gutter som oppgir at de liker faget dårlig eller veldig dårlig (Moen, Westlie, Bjørke og Brattli, 2018, s. 33-34). Elevers mistrivsel i faget kan gå utover elevenes deltakelse og føre til manglende vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Dette kommer til syne i statistikk fra utdanningsdirektoratet, som viser at i 2018 var det 1256 elever på 2. og 3. året videregående som ikke hadde vurderingsgrunnlag i kroppsøving, og fikk dermed ikke karakter i faget (utdanningsdirektoratet, 2018).

Tidligere kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen (2017) skrev i en pressemelding i 2017 på kunnskapsdepartementet sine sider at «Frafall i skolen er en av våre største utfordringer. Jo flere som fullfører videregående skole, jo færre risikerer vi at havner på NAV.» Frafall fra videregående utdanning er et stort satsningsområde i Norge, noe Isaksens etterfølger, Jan Tore Sanner (2018), understreket i 2018 ved å uttale at det fortsatt er for mange som dropper ut av videregående skole. Han viser til at innsatsen for å få flere gjennom videregående opplæring må troppes opp. Å få elever gjennom videregående opplæring med avsluttende vitnemål er et stort satsningsområde, og nåværende kunnskapsminister Guri Melby nevner i en artikkel på NRKs nettsider, at frafall i videregående opplæring er en av samfunnets største utfordringer. Det er ekstremt viktig å få så mange som mulig gjennom videregående opplæring, for å forhindre utenforskap senere i livet (Holm, Skumsvoll, Udnes, Lindgren og Eliassen, 2020). Dette viser til viktigheten av å arbeide med å minke frafallet i videregående opplæring og øke trivselen i skolen og i faget kroppsøving.

I Norge har det i flere tiår vært fokus på utdanning, og det er bred politisk enighet om at det er viktig å gi befolkningen utdanning fra videregående- og/eller høyere utdanning. Utdanningssystemet bidrar til en mer kompetent og fleksibel arbeidskraft, og fører til økonomisk vekst og sosial likhet. Utdanning er for mange en forutsetning for å lykkes i samfunnet, og utdanningssystemet i Norge sørger for at alle uansett bakgrunn får like muligheter (Hansen og Mastekaasa, 2010, s. 191). Det er i dag et økende krav til utdanning og

å kunne vise til tilstrekkelig kompetanse når man skal ut i arbeidslivet. Når samfunnets krav til utdanning øker, vil personer som faller utenfor utdanningssystemet ha dårligere mulighet til å komme seg ut i arbeidslivet, i forhold til personer som fullfører videregående (Falch og Nyhus, 2011, s. 285; Reinertsen, 2014, s. 268). Derfor bør man arbeide med å minske frafallet fra videregående opplæring, også i faget kroppsøving, da «drop outs» har konsekvenser både for enkeltindividet og samfunnet (Falch og Nyhus, 2011, s. 285; Reinertsen, 2014, s. 268; Tanum og Krogstad, 2014, s. 257).

Frafallet fra videregående opplæring er ofte preget av kompliserte årsaksforhold der relasjonen mellom skole og elev har en stor innvirkning (Kulberg og Sildnes, 2017). Med denne studien ønsker jeg å se nærmere på elevenes opplevelser av kroppsøving, og hvilke erfaringer elevene har og har hatt i kroppsøvingfaget, som kan ha en innvirkning på trivselen i faget, og som i neste omgang kan føre til et mulig frafall.

Jeg ønsker å finne årsaken til at enkelte elever føler motvilje, eller et emosjonelt, sosialt eller (somatisk) ubehag i forbindelse med faget (Jones og Suveg, 2015, s. 212). Jeg ønsker å få en forståelse av hvilke hindringer og barrierer som vanskeliggjør deres deltagelse og involvering i faget. Hvilke erfaringer og opplevelser elevene har rundt faget, som gjør at de kan oppleve barrierer. Disse begrepene (barriere, erfaring og opplevelse) er hensiktsmessige å benytte når man skal oppnå en forståelse av fenomenet kroppsøvmotvilje og tilegne seg en dypere mening av elevenes erfaringer, gjennom elevenes og mine «øyne» (Thagaard, 2013, s. 40). Motvilje vil i denne studien bli sett på som et forstadium til vegring og fravær i faget. For å undersøke dette, ønsker jeg å svare på følgende hovedproblemstilling, med tilhørende underproblemstillinger,

- *Hvilke erfaringer har elever på videregående skole med kroppsøving som et fag som kan skape motvilje og skolevegring?*
 - *Hvilke barrierer mot involvering i faget opplever elevene i kroppsøving?*
 - *Hvorfor opplever jenter kroppsøvingfaget mindre positivt enn gutter?*

I studien vil jeg innledningsvis vise til tidligere forskning på området, noe som viste seg å være begrenset. Det samme påpekte Dowling (2016, s. 250). At forskningen på kroppsøvmotvilje er begrenset, gjør at denne studien er relevant, og vil derfor tilføre ny kunnskap til forskningsfeltet. I tillegg til å vise til tidligere forskning på området, og mulige

årsaker til motvilje i kroppsøving, vil jeg forklare de sentrale begrepene skolevegring, skolemotvilje, kroppsøvingsvegring og kroppsøvingsmotvilje. Til å svare på problemstillingen er det benyttet casestudie med en fenomenologisk tilnærming. Det er gjennomført observasjoner i to kroppsøvingsklasser på en videregående skole i innlandet, og gjennomført intervjuer med 14 elever fra disse klassene. Hensikten er å få et innblikk i elevenes opplevelse, erfaringer og tanker om kroppsøvingsundervisningen og kroppsøvingsfaget. Problemområdet i studien vil bli analysert i et sosiokulturelt perspektiv, med hjelp av teorien til Pierre Bourdieu, der de sentrale begrepene habitus, kapital, felt og doxa vil bli benyttet. Det teoretiske perspektivet vil bli redegjort for i teorikapittelet, og vil bli brukt i diskusjonen rundt studiens funn, sammen med tidligere forskning.

2. Litraturgjennomgang

I dette kapittelet vil jeg klargjøre hvordan begrepene skolevegring, skolemotvilje, kroppsøvingsvegring og kroppsøvingsmotvilje blir definert i denne studien, da dette er en studie om kroppsøving med fokus på elevenes kroppsøvingsmotvilje. For å få en bredere forståelse av kroppsøvingsmotvilje ser jeg det som hensiktsmessig å gjøre rede for begrepene kroppsøvingsvegring, skolevegring og skolemotvilje også. Videre i dette kapittelet vil jeg gjennomgå årsaker til vegring, motvilje og mistrivsel som tidligere studier viser til, for dermed å opprette en forståelse av mulige årsaker til motvilje i kroppsøving.

2.1 Skolevegring og skolemotvilje

Skolevegring blir sett på som en reaksjon eller et symptom hos elever som ønsker, men ikke klarer å gå på skole. Det handler ikke om motivasjonsmangel for skole og skolearbeid, men oppleves heller som en motstand som gjør det vanskelig å møte opp. Disse elevene er ofte stille, generte og gjør det de blir bedt om å gjøre (Havik, 2018, s. 28; Havik, 2016, s. 94). Årsakene til vegringen er ofte flere og kompliserte, og omhandler forhold som er individuelle, familiære, skolerelaterte, mm (Havik, 2018, s.15). Skolevegring blir av Maynard, Heyne, Brendel, Bulanda, Thompson og Pigott (2015, s. 56) definert som «a psychosocial problem characterized by a child's or adolescent's difficulty attending school and, in many cases, substantial absence from school», og av Havik, Bru og Ertesvåg (2014, s. 131) definert som «Fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen». I begge definisjonene viser det seg å være et emosjonelt ubehag eleven føler på, som står i sentrum, noe vil kunne være en utløsende faktor for elevenes fravær.

En annen gruppe med flere likheter til skoleveggerne, er elever som viser skolemotvilje. Dette er elever som kjenner på et emosjonelt ubehag ved å gå på skolen, men møter opp på tross av dette. Elever med skolemotvilje har i likhet med skoleveggerne flere grunner til å ikke ønske å gå på skolen eller møte opp i bestemte fag. Noen av grunnene kan relateres til emosjonelle-, sosiale-, og somatiske grunner (Jones og Suveg, 2015, s. 212). Jones og Suveg (2015, s. 212) definerer skolemotvilje som en fryktbasert nøling til å delta i undervisning, og et ønske om å unngå skolen, samtidig som de faktisk møter opp på skolen. Selv om elevene opplever et ubehag relatert til skole eller fag, får de ikke nødvendigvis hjelp til å bedre situasjonen, da det

viser seg at elever med skolemotvilje er vanskelige å oppdage ettersom de møter opp på skolen, og foreldre sjelden opplyser skolen om utfordringer med å få barnet på skolen. Symptomer på motvilje og mistriivsel er lette å forveksle med lav motivasjon og adferdsutfordringer, noe som kan føre til misforståelser og negativ respons fra lærere (Havik, 2018, s.32).

I litteraturen settes det emosjonelle ubehaget i sammenheng med angstlidelser, og forskningen peker på at det er en sammenheng mellom skolevegring/ skolemotvilje og angstlidelser (Jones og Suveg, 2015, s. 220; Havik, 2018, s.29; Ingul, 2005, s.29; Havik, 2016, s. 96). Her er det viktig å påpeke at elevene ikke trenger å ha angst eller diagnosen angst for å vegre seg for skolen. Elevene kan ha angstsymptomer, som kan oppstå uten at angst er en utløsende årsak. Skolevegring/skolemotvilje er ingen diagnose, men et ubehag som kan treffe elever uavhengig av kjønn, alder, ferdigheter, sosial bakgrunn mm (Havik, 2016, s. 95). I norsk akademisk ordbok blir vegring definert som «nektende, avvisende svar eller holdning; motstand». Motvilje blir definert som «uvillig, uvilje» (NAOB. 2017). Elevene opplever med andre ord en motstand og en uvilje i møte med skolen eller bestemte fag.

Man ser at skolevegring og skolemotvilje ofte oppstår ved overganger, eller forandring av elevens rammer. For eksempel når eleven starter på ny skole, eller går fra barneskole til ungdomsskole (Harvik, 2018, s. 30). Vegring/motvilje kan med andre ord knyttes til forandring. Samtidig vil det også kunne knyttes til faktorer som relasjon til lærere/ elever, opplevelser av aktiviteter m.m. Kroppsøving som er et obligatorisk fag elevene ikke kan velge bort, er et eksempel på et fag der læreren opplever elever som vegrer seg, eller viser motvilje (Havik, 2016, s. 95). I det videre vil jeg gjøre rede for elevens vegring og motvilje knyttet til kroppsøvingsfaget.

2.2 Kroppsøvingsvegring og kroppsøvingsmotvilje

Som nevnt ovenfor er skolevegrerne og elever som utviser skolemotvilje, elever som ikke ønsker å møte på skolen eller komme til enkelttimer pga et emosjonelt ubehag (Havik, 2018, s. 28-32). I denne studien, vil elever som viser vegring, og unngår å møte opp i kroppsøving bli definert som kroppsøvingsvegrere. Dette er elever som opplever et så stort ubehag ved å skulle være med i kroppsøvingsundervisningen at de unngår å møte opp.

Elever som har et emosjonelt ubehag i forhold til kroppsøvingsundervisningen, men som fremdeles møter opp, blir definert som elever med kroppsøvingsmotvilje. Disse elevene viser tegn på motvilje og kan benytte seg av forskjellige strategier for å minke ubehaget de føler i forhold til undervisningen. Disse elevene opplever ikke kroppsøving på en positiv måte, til tross for at formålet med faget setter fokus på bevegelsesglede, trivsel og mestring individuelt, og sammen med medelever (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene som har dårlige erfaringer, og opplever faget som problematisk kan ty til såkalte skjuleteknikker. Disse teknikkene blir brukt for å skjule sine opplevelser og ferdigheter i aktiviteter som kan bli, eller er, vanskelige for dem. Elevene bruker forskjellige strategier for å ikke tape ansikt eller egenverdi ovenfor medelever, lærer eller seg selv (Hagen, Aune og Lyngstad, 2014, s. 61-62). Det å tape ansikt eller fremstå som dårligere enn andre er en vond følelse, et ubehag som elevene prøver å unngå ved bruk av forskjellige skjuleteknikker. Den tidligere forskningen peker på flere ulike årsaker til at elever bruker skjuleteknikker i kroppsøvingsundervisningen. Det kan være relatert til praktiseringen av faget (Moen et al., 2018, s. 40), være kjønnsrelatert (Andrews og Johansen, 2005, s. 306), kroppsrelatert (Azzarito, 2009, s. 19; Azzarito og Salmon, 2009, s. 174; Davison, 2000, s. 264), relatert til læreren og lærerens erfaringsbakgrunn (Moen og Rugseth, 2018, s.163; Moen, 2011, s.29; Dowling, 2016, s.260; Säfvenbom, Haugen og Bulie, 2015, s. 629), et for stort fokus på prestasjon (Walseth, Aartun og Engelsrud, 2017, s. 455) og relasjonelle forhold mellom elev og lærer (Larson, 2006, s. 337; Larson og Silverman, 2005, s. 188). Dette er faktorer som kan være mulige årsaker til kroppsøvingsvegring og kroppsøvingsmotvilje.

2.3 Årsaker til motvilje og mistrivsel

Som nevnt har det de senere årene blitt satt et større fokus på skolefravær fra politisk hold, og et større krav om kompetanse og utdanning i jobbsammenheng. Det er blitt «en selvfølge» at alle skal gå på videregående skole og få kompetanse derfra, og konsekvensene av å ikke gjennomføre videregående utdanning kan få konsekvenser både for enkeltindividet og samfunnet (Falch og Nyhus, 2011, s. 285). Utfordringen blir å hindre elevene i å droppe ut fra skolen, og gi dem en så god skolehverdag som mulig. Det viser seg at skolevegrere og elever med skolemotvilje blir oppdaget på et mye senere tidspunkt enn skulkerne, og i tillegg blir de

ofte misforstått, når deres vegring å motvilje er et emosjonelt ubehag, ikke mangel på motivasjon, latskap eller annen form for utagering (Havik, 2018, s.13-14).

Undervisningen skal ifølge læreplanen i kroppsøving gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2019). Allikevel viser den tidligere forskningen til flere årsaker som kan føre til kroppsøvmotvilje, lite glede og mistriivsel i faget. Det er i hovedsak forsket på spesifikke, bestemte temaer for årsaker til mistriivsel i faget. Det trenger ikke nødvendigvis å være én hovedårsak, men like gjerne en kombinasjon av flere faktorer i elevenes liv (Havik, 2018, s. 29-30; Ingul, 2005, s. 29). Årsakene kan komme fra samfunnsnivå og individnivå, være familiære, institusjonelle eller sosiale både fra nære relasjoner (Westlie og Moen, 2020, s. 29), men også fra andre faktorer som sosiale medier (Havik, 2018, s. 30). Som nevnt kan det være flere og sammensatte årsaker til elevenes opplevelse av kroppsøvmotvilje i faget, og nedenfor vil jeg kort presentere noen tenkelige årsaker til den opplevde motviljen.

2.3.1 Praktiseringen av kroppsøvmotvilje

Noen studier peker på at lærerne praktiserer kroppsøving innenfor en idrettslig kontekst og at denne formen å undervise på blir reproduert i lærerstudenters utdanning (Moen, 2011, s. 300; Standal, Moen og Moe, 2013, s. 20). Det at kroppsøvmotvilje er idrettspreget kan være en av grunnene til at elever ikke trives i kroppsøvmotviljeundervisningen, da de oppgir å bli satt på «sidelinjen» av dominerende elever og opplever å ikke mestre eller strekke til i aktiviteten (Säfenbom et al., 2015, s. 642; Andrews og Johanson, 2008, s. 95). I en nasjonal kartlegging av kroppsøvmotvilje i grunnskolen kom forskerne frem til at timene i stor grad er lærerstyrte og at elevene i større grad ønsker at læreren skal stille læringsrettede spørsmål og åpne for aktivitet som elevene selv ønsker å gjennomføre (Moen et al., 2018, s. 54). I den læreplanen i kroppsøving som nå er i ferd med å fases ut, men som var gjeldene under datainnsamlingen til denne studien, er kompetansemålene delt inn i idrett, trening/livsstil og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015). I den nevnte nasjonale kartleggingen ser man at det i størst grad praktiseres idrett, og særlig ballidretter i kroppsøvmotviljeundervisningen, og at det i liten grad praktiseres aktiviteter i natur og friluftsliv, selv om elevene ønsker mer av disse aktivitetene. Det fremkommer også at elevene ønsker seg en større aktivitetsbredde i faget, enn det de opplever i dag (Moen et al., 2018, s. 40).

Andrews og Johansen (2005, s. 311) peker på vurderingssituasjonen som en mulig årsak til kroppsøvningsmotvilje. Deres informanter oppgir at vurdering fører med seg et større prestasjonspress, og en usikkerhet rundt hva som egentlig blir vurdert i faget. I den nasjonale kartleggingen svarer elevene at de opplever at innsatsen veier tyngst i vurderingssammenhengen (Moen et al., 2018, s. 59), mens Aasland og Engelsrud (2017, s. 15) viser til at lærernes vektlegging av innsatsen i vurderingsarbeidet er ulikt. Elevene opplever vurderingssituasjonen som uklar og usikker noe som kan forklares ved at også lærerne er usikre på hvordan karaktersystemet i kroppsøving skal praktiseres (Annerstedt, 2010, s. 233). Annerstedt (2010, s. 240) viser også til at lærere synes det er vanskelig å bryte ned kompetansemålene til konkrete mål man kan jobbe med i undervisningssammenheng.

En grunn til dette kan være at læringsobjektet i kroppsøving fremstår som uklart. Tinning (2002, s. 380) viser til at kroppsøving ikke blir tatt på alvor i den graden faget skulle, at praksisforståelsen ikke er tilstrekkelig forstått og at utdanningsperspektivet fremstår som uklart. Kroppsøving omfavner for mye, og har med dette ikke identifisert et spesifikt fokusområde. En av grunnen til at det er vanskelig å identifisere innholdet i kroppsøving er fordi det viser seg vanskelig å enes om hva man ønsker å oppnå med faget, og hva som skal læres bort (Tinning, 2002, s. 383). Det uklare læringsobjektet gjør det utfordrende for lærere å forstå hva de skal lære bort, og vanskelig for elever å vite hva de skal lære (Sidentop, 2002, s. 368).

2.3.2 Kjønn I kroppsøving

Moen et al (2018, s. 34) fant at over 8% av elevene likte faget dårlig eller veldig dårlig. Blant disse elevene er det en overvekt av jenter som liker faget dårlig eller veldig dårlig. Det at jentene liker seg dårligere i kroppsøvingen enn guttene, støttes også av andre studier (Fagrell, Larsson og Redelius, 2011, s. 103; Andrews og Johansen. 2005, s. 311; Andrews og Johansen, 2008, s. 91; Säfvenbom, Haugen og Bulie, 2014, s.629). Årsaken til mistrivsel blant jentene kan være flere. Andrews og Johansen (2008, s. 96) peker på overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, der seriøsiteten øker og mye av leken blir tatt ut av aktivitetene, samtidig som et økt konkurransefokus fører til at noen elever, og i størst grad jentene, blir stående utenfor. Dette kommer til syne blant annet i ballaktiviteter der mange av jentene blir holdt utenfor aktiviteten av de andre elevene fordi, «de ikke er gode nok til å få pasninger» (Andrews og

Johansen, 2008, s. 96). Jentene får ofte høre av guttene når de gjør noe «feil» i timen, og mange av jentene begynner å grue seg for å være med i kroppsøvingen på grunn av disse kommentarene, og frykten for å gjøre feil (Andrews og Johansen, 2008, s. 96; Fagrell et al., 2011, s. 103).

En annen årsak kan være en fagtradisjon der guttene får være mer dominante i kroppsøvingsundervisningen enn jentene (Augestad, 2003, s. 138). Lærerne legger ofte opp til mer «gutteaktiviteter», og når det blir lagt opp til aktiviteter som dans, blir disse aktivitetene møtt med protester fra guttene. (Andrews og Johansen, 2008, s. 96; Fagrell et al., 2011, s. 107). I sammenhengen med guttenes dominerende holdninger, må man også ta i betraktning Fagrell et al.'s (2011, s. 108) funn, som peker på at jentene også *gir* guttene dette overtaket. Forskerne viser til at flere av jentene som ble intervjuet sa at de «ikke brydde seg», eller ignorerte at guttene ikke sentret ballen eller inkluderte dem i stor grad i aktiviteten. Jentene oppga at de ikke gjorde så mye ut av dette, til tross for at det irriterte dem å ikke bli inkludert (Fagrell et al., 2011, s. 108-111).

2.3.3 Kroppsfokus I kroppsøving

Selv om jenter ofte står utenfor og blir mindre synlige i undervisningen (Andrews og Johansen, 2008, s. 96; Fagrell et al., 2011, s. 108-111), kommer man ikke utenom at kroppen spiller en sentral rolle i faget (Grosick, Talbert-Johnson, Myers og Angelo, 2013, s.51). Som mennesker i et samfunn er vi omgitt av kropper. Vi møter dem på gata, på butikken, på jobb/skole, og i speilet. Alle har en kropp, og alle må forholde seg til kropp. Gjennom medier får vi også eksempler på det som blir oppfattet som den «riktige» kroppen av mange. Normer for den feminine- og den maskuline kroppen blir fremmet, forsterket og reproduisert. Lange, slanke, velformede jentekropper og veltrente, muskuløse, atletiske guttekropper er blitt et ideal i den vestlige verden, som flere unge ønsker å oppnå (Azzarito, 2009, s. 19; Walseth, Aartun og Engelsrud, 2017, s. 444; Azzarito and Salmon, 2009, s. 174; Grosick, et al., 2013, s. 51). For noen unge blir kroppsfokuset styrende i deres hverdag, og i kroppsøving kan dette ha konsekvenser i forhold til aktiviteten i faget (Walseth et al., 2017, s. 449). Kjønnsstereotypien fremstår som en type kontroll over jentenes deltakelse i kroppsøving, med tanke på at jentene skal fremstå med en høystatus feminin kropp, som karakteriseres som slank og føyeelig, med

manglende idrettslige ferdigheter og passivitet (Azzarito and Salmon 2009, s. 176; Walseth et al., 2017, s. 447).

Dette tradisjonelle synet på kropp og kjønnsroller er fortsatt en del av samfunnet, men man ser også en endring, der jenter står mot dette sårbare og yndige fokuset, og beveger seg i retning av en mer veltrent og muskuløs kropp. Det å ha en funksjonell, god trent og sunn kropp som kan disiplineres (kroppen som objekt) blir i større og større grad sett på som riktig. Gjennom en slik kroppsforståelse sees kroppen som en maskin som skal trenes og fungere optimalt i aktiviteter i og utenfor skolen (Walseth et al., 2017, s. 445; Moen og Rugseth, 2018, s. 163). Flere mener at skolen burde engasjere seg i trenings- og kroppspresset elevene opplever, og komme kroppspresset mediene produserer i forkjøpet. Skolen sees på som en viktig aktør i forhold til å gi elevene en større forståelse av kropp og kroppspress, noe som kan minke belastningen av kroppspresset og redusere konsekvensene (Walseth et al., 2017, s. 456; Azzarito og Salmon, 2009, s. 188; Grosick et al., 2013, s. 51; Moen og Rugseth, 2018, s. 155).

2.3.4 Fagets bakgrunn og lærerens praksis

Når kropp og kroppspress sammen med kjønnsstereotypier og et objektiverende perspektiv på kropp kan være en mulig årsak til kroppsøvingsmotvilje, og det blir stilt krav til læreren om å fremme kunnskap om kropp og kroppspress i faget. Bør vi stille spørsmål om hvilke kroppssyn læreren tar med seg inn i undervisningen. Kroppen kan sees på som subjekt (å være en kropp) og objekt (å ha en kropp), og hvilket perspektiv læreren har på kroppen er med på å tolke læreplanen og styre undervisningspraksisen (Moen og Rugseth, 2018, s.163). Hvordan læreren praktiserer undervisningen er i stor grad styrt av lærerens tidligere erfaringer, verdigrunnlag og hvordan læreren er opplært til å undervise (Moen, 2011, s. 306).

I Norge har vi en sterk idrettslig tradisjon knyttet til kroppsøvingfaget. Idrettsfeltet har stått sterkt i kroppsøving helt fra fagets begynnelse, og de idrettslige verdiene har i stor grad hengt ved faget frem til i dag, hvor kroppsøvingslærere er opptatt av å være friske, sterke og idrettslige (Augestad, 2003, s. 115). Den idrettslige holdningen blant lærerne kommer av deres interesser for idrett, og at de gjennom lærerutdannelsen er lært opp i de samme tradisjonene (Moen, 2011, s. 300). Dette tradisjonelle idrettsfokuset viderefremmes også til elevene ved at elever som bedriver organisert idrett på fritiden får bedre karakter i faget enn elever som ikke gjør det (Säfenbom et al., 2015, s. 641). Den idrettslige holdningen legger opp til et

prestasjonsorientert miljø, der man fremmer de gode prestasjonene, og de idrettslige elevene går ut som vinnere. Det viser seg også at når fokuset er å prestere på et høyt nivå, kan dette føre med seg demotiverte elever som ikke er i stand til å levere på et så høyt nivå (Whitehead, 2014, s. 82).

2.3.5 Relasjonelle forhold i kroppsøvningsundervisningen

Som nevnt ovenfor har læreren som klasseleder stor innvirkning på undervisningen i kroppsøvningsfaget. Dette er en rolle læreren bør være bevisst på i forhold fremtredelse og forvaltning av ansvaret. Elever vil beskrive en god lærer forskjellig, men noen faktorer er gjennomgående som: kunnskapsrik, flink til å lære bort, være engasjert og motiverende, stille krav og være rettferdig (Læringsmiljøsentret, universitetet i Stavanger, 2016). Dette viser at elevene i stor grad er opptatt av lærer/elev relasjonen i undervisningen. Som lærer prøver man å opparbeide seg en god relasjon og en kjennskap til eleven, da dette er med på å fremme elevenes læring og utvikling (Larson og Silverman, 2005, s. 175).

For å skape en god relasjon til elevene bør læreren se, gjenkjenne og respektere eleven (Larson, 2006, s. 347; Westlie og Moen, 2020, s. 28). I studien til Larson (2006, s. 347) fant hun at elevene legger merke til, husker og setter pris på de tilfellene der læreren ser enkelteleven. Der læreren gir oppmerksomhet, gjenkjenner elevens læring og prestasjoner. Læreren skaper et forhold til hver elev, og får eleven til å føle seg sett (Larson, 2006, s. 347). Gjennom å opparbeide en relasjon til elevene kan lærerne fremme et godt læringsmiljø som igjen vil kunne øke elevenes trygghet og engasjement i faget (Larson og Silverman, 2005, s. 190).

Manglende relasjon kan være en av flere årsaker til at elever viser motvilje i kroppsøving (Westlie og Moen, 2020, s. 28; Larson, 2006, s. 337; Larson og Silverman, 2005, s. 188). Vi ser av denne literaturgjennomgangen at praktiseringen av faget (Moen et al., 2018, s. 40), kjønn (Andrews og Johanson, 2005, s. 306), kroppsfokus (Azzarito, 2009, s. 19; Azzarito og Salmon, 2009, s. 174; Walseth, Aartun og Engelsrud, 2017, s. 455), og lærerens bakgrunn (Moen og Rugseth, 2018, s.163; Moen, 2011, s.29; Dowling, 2016, s.260; Säfvenbom, Haugen og Bulie, 2015, s. 629) er trukket frem som noen mulige årsaker. Årsakene kan være sammensatte, men det kan skape et emosjonelt ubehag hos eleven som gjør det vanskelig å

skulle prestere i kroppsøving (Harvik, 2016, s. 94). Denne bakgrunnskunnskapen vil danne et bakteppe og være til hjelp i innsamling av data fra elever på videregående skole, om deres opplevelser og erfaringer av kroppsøving motvilje, og underbygge funnene i en diskusjon.

3. Teori

Elever som viser motvilje i kroppsøving, opplever et emosjonelt ubehag knyttet til faget. Årsakene kan være flere og sammensatte. Grunnene kan som nevnt relateres til emosjonelle-, sosiale-, og/eller somatiske årsaker (Jones og Suveg, 2015, s. 212). Vi kan se kroppsøvingsundervisningen som et samfunn, der elevene må forholde seg til hverandre, læreren, regler og rammene rundt faget og skolen. Derfor vil denne studien om kroppsøvmotvilje bli sett i et sosiokulturelt lys, og funnene vil bli sett i forbindelse med en sosiokulturell teori. Jeg ser det som hensiktsmessig å benytte meg av Pierre Bourdieus teori og hans begreper habitus, kapital og felt, som vil bli gjennomgått i dette kapitlet. I forbindelse med begrepet felt, er det vanskelig å unngå begrepet doxa, som i korthet vil bli forklart i sammenheng med felt.

3.1 Habitus

Habitus er et av Bourdieus mest sentrale begreper, og viser til en sammenheng mellom teori og praksis, og forholdet mellom det ytre og det indre (Bourdieu, 2006, s. 53; Wilken, 2008, s. 35; Harrits, 2017, s. 48). For Bourdieu ses habitusbegrepet som et kulturbegrep som tar for seg dynamikken mellom det individuelle og det sosiale. Man kan se habitusbegrepet som et system av disposisjoner eller erfaringer. Disse erfaringene er innleiret i individet, og individets forankring til det sosiale, og til kroppslige erfaringer som følelser, kroppslige bevegelser, kognitive forestillinger mm. Det nevnte disposisjonssystemet, kan ses på som strukturerte strukturer, eller strukturerte erfaringer, som egner seg som strukturerende strukturer. Dette vil si at erfaringene vi har gjort oss, er satt i et mentalt system som påvirker våre handlinger og tilegnelsen av nye erfaringer/strukturer. Systemet av strukturerte strukturer, som virker strukturerende på våre videre handlinger, oppfattes som prinsipper som er frembringende og organiserende for våre praksiser (Bourdieu, 2006, s. 54).

At habitus er *strukturert* omhandler forståelsen om at menneskelige erfaringer blir «lagret» i oss (Harrits, 2017, s. 49). Man er ikke alltid bevisst disse underliggende strukturene, som ofte er et produkt av den tidlige sosialiseringen (Bourdieu, 2006, s. 55). I den tidlige sosialiseringen av individet eller agenten, utvikles disposisjoner han/hun vil handle i forhold til videre i livet. I denne perioden tilegner man seg ubevisst; verdier, normer og holdninger som man gjør til

sine egne gjennom erfaringer. Disse verdiene, normene og holdningene oppleves som en del av en selv, men man er ikke nødvendigvis klar over det (Wilken, 2008, s. 37). Et eksempel på dette er kjønnsstradisjonen, og skillet mellom det maskuline og feminine. Skillet mellom maskulin/feminin, gutt/jente blir automatisk innlemmet i vår habitus gjennom oppveksten, ved at vi erfarer forskjellene mellom det feminine og maskuline i samfunnet. For eksempel er det forskjellige forventninger til gutter og jenter i forhold til oppførsel og hvilke roller kjønnene har i samfunnet (Bourdieu, 2000, s. 35). Oppfattelsen av kjønnsrollene i samfunnet blir så selvfølgelige for oss, at vi ikke tenker over det. Det bare er sånn, og er med dette doxiske.

Habitus er reproduserende gjennom erfaringer i barndommen, og disse disposisjonene har innvirkning på det man senere lærer og erfarer (Bourdieu, 2006, s. 57). Bourdieu peker på at habitus er subjektivt, da den enkeltes habitus kan sees som en variant av den habitus en gruppe eller en klasse besitter (Harrits, 2017, s. 50). Habitus er nemlig individuell, kollektiv og samfunnsmessig. Individuell fordi summen av individets unike historie og erfaringer er med på å skape individets habitus. Den individuelle habitusen handler også om hvordan individet oppfatter det sosiale, og de sosiale begrensningene man selv gjør seg. Det kollektive aspektet av habitus handler om at man som en gruppe har en felles forståelse for hvordan ting skal gjøres, som igjen danner rammene for det individuelle, og hvordan individet forstår sosiale samspill. Når vi sier at habitus er samfunnsmessig, omhandler det at habitusen som samfunnet innehar, får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet og se på det som noe normalt. Vi legger ikke merke til strømningene i samfunnet, da det er en del av oss (Wilken, 2008, s. 38). Samfunnets oppfattelse av hvordan vi skal te oss er «arvet» fra tidligere generasjoner og blir reprodusert. Derfor er disposisjonene fortiden som lever i nåtiden, og vil fortsette inn i fremtiden (Bourdieu, 2006, s. 57). Habitus er dermed sentralt i flere dimensjoner av vårt sosiale liv, og erfaringene vi har gjort oss i tidlig alder er med på å legge grunnlaget for hvordan vi blant annet handler, tenker og ter oss (Wilken, 2008, s. 37).

Habitus er i stor grad strukturert av en sosial orden og erfarte disposisjoner, men ikke alle menneskelige handlinger er sosialt bestemt. Habitus har også et strukturerende aspekt, noe Bourdieu kaller et «generativt prinsipp». Dette fungerer som et overordnet handlingsmønster på tvers av alle livsområder (Harrits, 2017, s. 50). På denne måten vil man kunne handle på sin særegne måte uavhengig av hvilken situasjon eller sammenheng man befinner seg i. Befinner man seg i kjente omgivelser har man en tendens til å reproducere sine underliggende strukturer, og dermed praktisere handlinger som oppleves som naturlige og selvfølgelige (Bourdieu, 2006, s. 59). I kontrast til hvordan man fungerer i ukjente situasjoner, hvor man

benytter habitus på en kreativ måte for å skape nye originale praksiser (Bourdieu, 2006, s. 60). Man klarer med andre ord ikke å legge sin opparbeidede habitus fullstendig til side, og klarer dermed heller ikke å tilpasse seg de nye situasjonene, eller omgivelsene fullstendig. I disse situasjonene sier man at habitusen også er strukturerende (Harrits, 2017, s. 51).

3.2 Kapital

Bourdieus kapitalbegrep tar utgangspunkt i Karl Marx syn på kapital, som omhandler penger, makt og profitt. Marx omtaler kapital som ressurser som kan omformes til mere/flere/større ressurser (Harrits, 2017, s. 29). Kapital handler ikke utelukkende om materielle gjenstander med verdi. Bourdieu spiller videre på kapitalbegrepet og lar seg inspirere av Max Webers tanker om at kapital handler om verdi, makt og status i andre sammenhenger enn kun i økonomisk kontekst. Bourdieu ser kapitalbegrepet i sammenheng med at det finnes ulike former for makt i samfunnet, og dermed også flere forskjellige former for kapital (Wilken, 2008, s. 39). Kapital som et generelt begrep omfavner alle former for makt og ressurser. I generaliseringen av begrepet ligger det at alle former for ressurser inngår i bestemte former av sosiale relasjoner, hvor det blir skapt nye ressurser, som også produserer og reproducerer dominans (Bourdieu, 1999, s. 140; Esmark, 2006, s. 88; Harrits, 2017, s. 30).

Når vi sier at kapital gjennom sosiale relasjoner produserer og reproducerer dominans, er det avgjørende at kapitalen man besitter blir akseptert i den sosiale sammenhengen. Det vil si at kapitalen, eller ressursen man besitter, må være av verdi i markedet man befinner seg i. Blir ikke kapitalen akseptert vil den heller ikke fungere. Det er markedet som bestemmer hva som er av verdi og hva som blir akseptert som kapital (Harrits, 2017, s. 31; Esmark, 2006, s. 88). For eksempel, vil ikke gode matteferdigheter bli akseptert som kapital på fotballbanen, eller i gymsalen. Men matteferdigheter vil ha verdi i andre felt. På denne måten er begrepet om kapital tett knyttet til begrepet om felt, da feltet er med på å begrense kapitalens verdi, samtidig som kapitalen er med på å avgrense feltet (se delkapittel 3.4. Felt) (Bourdieu, 1999, s. 191; Harrits, 2017, s. 31). Med dette kan man si at det finnes like mange former for kapital som det finnes felt, selv om Bourdieu også viser til noen mer generelle former for kapital. Dette gjelder for eksempel økonomisk kapital, kulturell kapital (for eksempel utdannelse), og sosial kapital (for eksempel familierelasjoner) (Bourdieu, 1998, s. 25; Wilken, 2008, s. 39). Han refererer

også til symbolsk kapital, som er å omsette kapitalformer til andre former for verdi (for eksempel utveksle tjenester til økonomisk kapital) (Wilken, 2008, s. 39).

3.3 Felt

Ifølge Bourdieu foregår det en rekke sosiale kamper mellom agenter om innflytelse og kapital i samfunnet. Disse kampene foregår innenfor relativt autonome og spesifikke områder, eller felter som Bourdieu kaller det (Wilken, 2008, s. 39). Felter blir av Bourdieu sett på som et sett av objektive relasjoner, som blir definert av en spesifikk form for kapital (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 84; Harrits, 2017, s. 62). Kapitalformene er med på å styre kampene og fører til at kampene i det sosiale spillet ikke er tilfeldige (Thomson, 2012, s. 67). Feltene kan defineres bredt som et politisk felt, eller smalere som et miljøfelt, eller mer relevant for denne studien, kroppsøvingfeltet. I feltene foregår det forskjellige kamper med ulike prinsipper og utbytter, og det er nettopp disse kampene som er med på å definere et felt (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 85). Blant annet utspilles det ulike kamper i et idrettsfelt, der logikken går ut på rangeringer og å vinne, og et kroppsøvingfelt der vi møter en mer inkluderende logikk. For at det skal være et felt, må noe som er verdt å kjempe om eller for, stå på spill. Et felt er altså en arena hvor sosiale kamper utspiller seg (Wilken, 2008, s. 39).

Som nevnt har kapitalen en sentral rolle i å definere feltene. Men for at kapitalen skal definere feltet, må kapitalen ha en gyldig verdi i feltet, for at den kan omsettes og brukes, ellers blir den ikke akseptert, og da er det heller ikke et felt. Kapitalen er med på å gi rammer til feltet, og gjøre de sosiale kampene meningsfulle. Man kjemper om plasseringer i det sosiale hierarkiet, eller den beste kapitalen innenfor et felt (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 84; Harrits, 2017, s. 62).

Feltene er autonome og selvstendige sosiale arenaer, noe som vil si at kampene i feltene er forskjellige, og at det kjempes om forskjellig kapital i ulike felt. For eksempel er kampene i et kroppsøvingfelt forskjellige fra kampene i det politiske feltet. Selv om feltene er autonome står de også i spenningsforhold til hverandre, der verdien av kapitalen det kjempes om bestemmer den hierarkiske plasseringen av feltet (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 83; Thomson, 2012, s. 67). For eksempel står det politiske feltet sterkere i samfunnet, enn kroppsøvingfeltet. Det kan være lett å tenke at feltene er en oppdeling av samfunnet, men det

viser heller til relasjonen mellom agenter som kjemper om bestemte former for kapital, i flere forskjellige felter og subfelter (Wilken, 2008, s. 40). Kampenes utfall avgjøres både i feltet, og handler om kampen via feltet og feltets grenser, som blir bestemt av kapitalen det kjempes om. Avgrensningen av feltene høres enkle ut, men dette er ikke alltid tilfelle (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 85; Wilken, 2008, s. 44).

Et felt er en kamparena eller en arena for et sosialt spill, hvor man tilegner seg kapital. Alle agenter deltar i kamper om flere former for kapital, i flere ulike felt. Men for å delta i et felt må man ha en interesse av den kapitalen det kjempes om (Thomson, 2012, s. 66). Er man ikke interessert i feltets kapital, blir man stående utenfor feltet (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 83; Harrits, 2017, s. 64). For å kunne delta i disse kampene er man også avhengig av at ens egen kapital må bli akseptert av de andre spillerne og at man er interresert i å kjempe om kapitalen som står på spill. Hvis ikke blir man plassert, eller plasserer seg selv utenfor feltet. Man kan heller ikke delta i spillet om man ikke aksepterer og følge reglene for spillet (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 86; Thomson, 2012, s. 67). De uskrevne reglene i samfunnet, og kampene om og i feltet blir av Bourdieu omtalt som *doxa* og er de uuttalte og udiskuterbare premissene agentene forholder seg til innenfor et felt. Om man ikke aksepterer feltets *doxa* betyr det at man ikke aksepterer premissene for kampene, og man kan heller ikke delta i kampene om kapitalen og makten innenfor feltet (Wilken, 2008, s. 43). Det skal også nevnes at *doxa* er normer og uskrevne regler som ofte tas forgitt i sosiale miljøer. Dette gjør dem vanskelige å beskrive for personer som hører til de enkelte sosiale miljøene, og vanskelig å praktisere og forstå for personer som står utenfor det sosiale miljøet, da man ikke tenker over de gjeldene normene man omgir seg med (Wilken, 2008, s. 14).

4. Metodekapittel

Metode blir forstått som en fremgangsmåte eller et verktøy som frembringer eller etterprøver kunnskap (Tranøy, 1986, s. 127). Det er en hjelp til å systematisere studien og skape refleksjoner rundt hvordan studien skal gjennomføres. Innen forskningen finnes det forskjellige metoder man kan benytte, og valg av metode bør tenkes gjennom da metodene har forskjellige egenskaper, og man må finne metoden som er best egnet til å besvare problemstillingen (Bryman, 2016, s. xxvi).

I dette kapittelet vil de kvalitative metodene som er valgt bli beskrevet mer inngående. Det vil bli redegjort for hvordan undersøkelsesprosessen er gjennomført for å gjøre den transparent i forhold til design, utvalg, datainnsamling og analyse. I tillegg vil de metodiske og etiske betraktningene i studien bli beskrevet.

4.1 Design

Denne studien er utformet som en casestudie med en fenomenologisk tilnærming. Casestudier er intensive studier som gjøres i en situasjon, på et sted eller av en enhet som er naturlig avgrenset (Tjora, 2010, s.192). I denne studien vil casen omhandle elever på videregående skole, og deres opplevelse og erfaring av/om faget kroppsøving. Gjennom denne casestudien ønsker jeg å undersøke fenomenet kroppsøvingsmotvilje, som gjør fenomenologisk tilnærming godt egnet. Fenomenologi tar utgangspunkt i subjektet (eleven) og forsøker å få en forståelse av den dypere meningen i hans/hennes erfaring og opplevelse av et fenomen, som i denne studien er kroppsøvingsmotvilje (Patton, 2015, s. 115; Thagaard, 2018, 36). Jeg ønsker med denne studien å få en forståelse av elevenes opplevelser i kroppsøving ut ifra hans/hennes perspektiv, og få et innblikk i elevens opplevelser, tanker og erfaringer i forbindelse med motvilje i kroppsøving. En casestudie med fenomenologisk tilnærming egner seg derfor godt til å forstå og forklare handlinger og prosesser som er relevant i denne studien, og gi et innblikk i fenomenet som en helhet fra elevenes ståsted (Andresen, 2013, s.14).

For å få denne forståelsen er det gjennomført observasjoner av to kroppsøvingsklasser på videregående skole og gjennomført intervjuer med 14 elever fra disse to klassene. Denne fremgangsmåten egner seg godt med tanke på å få en forståelse av det elevene opplever og erfaringer gjennom deres egne refleksjoner, tanker og uttalelser. Samtidig som jeg får et utenforstående perspektiv av hvordan elevene faktisk handler og ter seg i kroppsøvingsundervisningen.

4.2 Forberedelser og utvalgsprosess

I denne studien er utvalget gjort strategisk (Thagaard, 2018, s.55), og består av elever på videregående skole. Dette valget ble tatt på bakgrunn av alder og at de selv kunne underskrive samtykkeerklæringen. Elever på videregående skole egner seg godt til studien med tanke på erfaringsgrunnet de har opparbeidet seg gjennom skolegangen. Den lange erfaringen fra forskjellige skoletrinn er hensiktsmessig med tanke på å gi relevant data til studien, både historisk og nåtidig perspektiv. Det er også et poeng at denne gruppen elever i stor grad er i søkelyset når det kommer til «drop-outs» i skolen (utdanningsdirektoratet, 2018).

Innledningsvis var tanken at intervjuene skulle bestå av elever som tilsynelatende vegret seg eller mistrikket i faget. Disse elevene var tenkt rekruttert gjennom observasjoner av skjuleteknikk i timene, og gjennom samtaler med lærere. I samråd med NSD kom vi frem til at denne måten å rekruttere informanter på kunne virke stigmatiserende for denne elevgruppen. Utvalget ble dermed endret til å inkludere *alle* elevene som ønsket å delta i undersøkelsen fra de aktuelle klassene, både i forhold til observasjonene og intervjuene. Når alle elevene i klassen ble inkludert, ga dette også et rikere datagrunnlag ettersom jeg fikk sett fenomenet fra flere synsvinkler, der elevenes ulike erfaringer og opplevelser ga en større forståelse av fenomenet.

Da utvalgskriteriene var bestemt, tok jeg kontakt med en videregående skole i Innlandet, og avtalte et møte med avdelingsleder for kroppsøving, og to kroppsøvlingslærere. På møtet ble det klart at de hadde tre klasser som var aktuelle. Dette var klasser som hadde elever som viste tendenser til motvilje i faget. Elevgruppen skolen mente var aktuell var to klasser fra første året i videregående skole, med elever på 16-17 år. Ved å benytte klasser der det var observert motvilje i kroppsøving, økte muligheten for at elever med erfaring med motvilje i kroppsøving

deltok i undersøkelsen. Under intervjuene kom det frem at flere av informantene hadde erfaring med motvilje, enten ved å oppleve den selv eller å observere den hos andre. Ved å åpne opp for at alle elevene kunne delta fikk jeg flere og tykkere beskrivelser av fenomenet og et mer rikholdig datagrunnlag.

Gjennom skolen og lærerne fikk jeg presentert meg selv og studien min for elevene. Det ble delt ut et skriftlig informasjonsskriv (se vedlegg 1) og samtykkeerklæring (se vedlegg 2) der elevene selv kunne velge om de ville delta i studien eller ikke. De kunne velge om de ville være med på både observasjoner og intervjuer, en av delene eller ikke delta i studien. Begge klassene som skulle delta i undersøkelsen var samlet i gymsalen for denne presentasjonen. Den ene av klassene var en kroppsøvningsklasse satt sammen av to grunnkursklasser, bestående av både gutter og jenter. Det er kun i kroppsøving disse klassene er sammen, ellers er de hver for seg (senere referert til som den blandede klassen). Den andre klassen er kun en klasse, og består av bare jenter (senere referert til som jenteklasse). Dette er med andre ord tre grunnklasser (til vanlig), som er slått sammen til to klasser i kroppsøvningsundervisningen.

Alle elevene som var til stede ved informasjonsgjennomgangen unntatt en elev ønsket å delta i studien. Alle elever unntatt 1, ønsket å delta i observasjonen og 22 takket ja til å delta i intervju. 14 elever deltok i intervjuene, de resterende var syke eller unnlot å delta av andre grunner. Av de 14 som deltok i intervju var 11 jenter og 3 gutter. Det ble gjennomført ett fokusintervju per grunnklasse, altså 3 intervjuer i alt. Intervjugruppene besto av mellom 4-6 informanter. Gruppe 1 bestod av 4 jenter, gruppe 2 bestod av 3 jenter og 1 gutt, gruppe 3 bestod av 4 jenter og 2 gutter.

4.3 Metode

I denne studien er det benyttet en kvalitativ metode med en induktiv tilnærming. Dette er mest hensiktsmessig med tanke på å svare på problemstillingen, da kvalitativ metode legger til rette for å utforske og samle inn data om tanker, følelser, opplevelser mm (Patton, 2015, s.14). Denne studien søker å få en forståelse av elevens livsverden, deres følelser, tanker og opplevelser knyttet til kroppsøving og kroppsøvningsmotvilje. Studiens tema kan for informantene oppleves personlig, og det er derfor viktig å opprette et tillitsforhold til elevene, samt et miljø der informantene skal kunne føle seg trygge i en samtale om temaene. Dersom

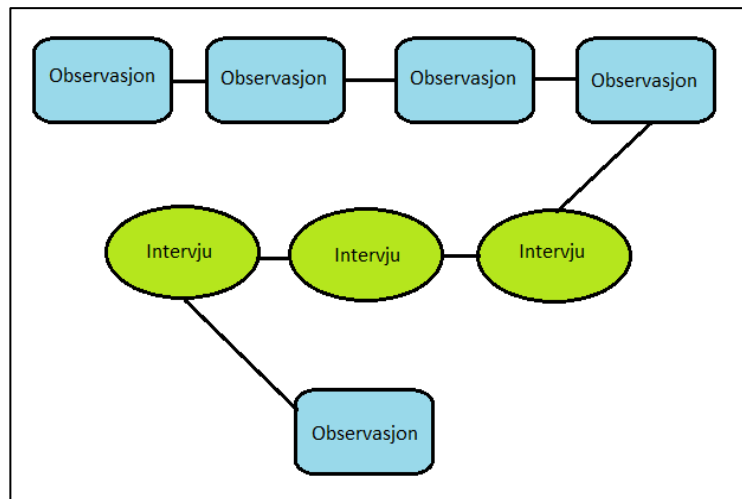
en oppnår dette, er kvalitativ metode godt egnet til denne studien (Thagaard, 2018, s. 11; Patton, 2015, s. 7).

Ettersom årsakene til kroppsøvmotvilje er uvisst, er det mest hensiktsmessig å benytte en induktiv tilnærming, og koble inn teori i løpet av analyseprosessen (Bryman, 2012, s.10; Thagaard, 2009, s. 189). Den induktive tilnærmingen ses på som en mer relevant måte å gå frem på, da det i studien ikke har en klar hypotese, som ved en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2009, s. 193). Det er viktig å være klar over at selv om dette er en induktiv studie, vil man ha kunnskap om tematikken fra tidligere. Dermed går man ikke fullstendig uvitende inn i studien, man har en viss formening av hva kroppsøvmotvilje er og hva som kan være årsaken, uten å kunne si dette med sikkerhet (Bryman, 2016, s. 394).

For å samle relevant data for min studie har jeg valgt å benytte meg av ikke deltagende observasjoner og fokusgruppeintervjuer. Dette fremsto som mest hensiktsmessig når jeg ønsker å undersøke det sosiale samspillet som foregår i undervisningen, med utgangspunkt i observerte handlinger, og elevenes uttalelser om erfaringer og tanker rundt kroppsøving og kroppsøvmotvilje (Thagaard, 2018, s. 63). Valget av å benytte både intervjuer og observasjoner i studien blir sett på som nødvendig når informantene ikke kan gi en fullstendig beskrivelse av dagliglivets praksis gjennom intervjuer. Elevene er omgitt av strømninger de ikke er bevisst. Derfor kan ikke et intervju stå alene i en studie om sosialt samspill. Man bør supplere med observasjoner for å bygge bro mellom verbale data og praksisdata (Wilken, 2008, s. 22).

4.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen i denne studien har foregått i flere etapper (se figur 1), der jeg startet med 4 observasjoner av elever fra en videregående skole i Innlandet. Videre ble det gjennomført 3 fokusgruppeintervjuer med til sammen 14 elever. I etterkant av intervjuene oppdaget jeg at det var hensiktsmessig med en femte observasjon, for å få en dypere forståelse av informasjonen som fremkom i intervjuene.



Figur 1: Tidslinje for datainnsamling

4.4.1 Observasjon

Gjennom observasjoner får man et visuelt innblikk på fenomenet som studeres. Man retter oppmerksomheten mot og får et innblikk i kroppsøvingsundervisningen. Her får man observere samhandling og sosiale situasjoner som oppstår i en skoleklasse, og kan gi utfyllende kunnskap om fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018, s. 63; Tjora, 2012, s. 53).

I denne studien benyttet jeg en deltagende observatørrolle. Denne rollen gjorde at jeg kunne observere med distanse til undervisningen og få et overblikk av hva som skjedde, samtidig som elevene var klar over min tilstedeværelse som observatør i rommet (Tjora, 2017, s. 59). Dermed fikk jeg samlet inn informasjon om sosiale situasjoner som hvordan elevene og lærerne forholdt seg til hverandre (Bryman, 2016, s. 267; Tjora, 2017, s. 53; Thagaard, 2018, s. 63). Informasjonen fra observasjonene ga et rikere datagrunnlag og økte datakvaliteten i forhold til denne casen (Thagaard, 2018, s. 96). Samtidig som jeg satt på utsiden og observerte

prøvde jeg å opprette kontakt og skape tillit til elevene på en naturlig måte (Ringdal, 2018, s. 228; Thagaard, 2018, s.64). Å skape tillit og relasjon til elevene var et av hovedformålene med observasjonen. Grunnen til dette var å skape et trygt miljø rundt elevene, som igjen kunne medvirke til å gjøre det lettere å dele erfaringer, tanker, opplevelser i en intervjusituasjon, der jeg ikke fremsto som en totalt fremmed (Thagaard, 2018, s. 64).

Begge klassene jeg observerte hadde kroppsøving samtidig, og delte på en gymsal, et styrkerom og uteområder rundt skolen. Klassene byttet på å være i gymsalen, da gymsalen var for liten til at begge klassene kunne ha undervisning der samtidig. Den ene klassen startet første time i gymsalen og så byttet de halvveis, så den andre klassen fikk være i gymsalen siste delen av dobbelttimen. Under observasjonene som jeg utførte i gymsalen, var jeg vitne til flere ulike aktiviteter, som forskjellige ballaktiviteter, dans og turn.

I første møte med elevene introduserte jeg meg selv, og studien for at elevene skulle få en forståelse av hvorfor jeg var til stede i kroppsøvingstimen deres. Jeg satt ofte på sidelinjen og fulgte med og gjorde feltnotater på et enkelt observasjonsskjema (se vedlegg 3). Tanken bak dette enkle skjematisk oppsettet, var å ha lite å forholde seg til under observasjonen, sånn at jeg ikke trengte å tenke for mye over hvor jeg skulle notere observasjonene. Dette oppsettet ga plass til å notere mye informasjon. Observasjoner kan gi store mengder data og det er viktig å få dokumentert observasjonene, gi fylldige beskrivelser av det som blir observert, for å kunne gjenskape situasjonene i erindringer i ettertid. Det å skrive ned tanker og refleksjoner under observasjonen kan skape utgangspunkt for senere tolkninger (Thagaard, 2009, s. 83). Jeg valgte å ikke bevege meg for mye rundt i rommet, da jeg oppfattet at dette gjorde elevene mindre oppmerksomme på meg og tilsynelatende glemte at jeg var til stede. Med dette unnlott jeg å forstyrre den naturlige flyten i timen (Tjora, 2010, s. 53; Thagaard, 2009, s. 80). Måten jeg tok kontakt med elevene på var om det falt seg naturlig, som for eksempel å snakke med dem som var innbyttere i en spillsituasjon, eller ta kontakt i en pause.

I feltnotatene beskrev jeg hva jeg så og hva jeg tenkte rundt det jeg observerte. På denne måten fikk jeg informasjon om de objektive hendelsene og inntrykkene jeg fikk under observasjonene (Thagaard, 2009, s. 83). Etter hver observasjon satte jeg meg ned og skrev ned tanker, opplevelser og refleksjoner rundt det jeg hadde observert. Dermed fikk jeg en personlig oversikt over det jeg hadde sett og tenkt under observasjonen (Tjora, 2010, s. 57). I tillegg til å skrive ned mine refleksjoner i etterkant av observasjonene, førte jeg observasjonene inn i et mer detaljert observasjonsskjema (se vedlegg 4). Dette gjorde jeg for å systematisere

observasjonene og gjøre det lettere å gå tilbake til dem under analysen. Det å bearbeide observasjonsdata fra rå feltnotater og inn i et mer strukturert skjema, gir en større kjennskap til datamaterialet som er samlet inn (Braun og Clarke, 2008, s. 87).

Gjennom intervjuene fikk jeg en større innsikt i elevenes opplevelse av faget, og datamaterialet fra de tidligere observasjonene var ikke tilstrekkelige i forbindelse med utfordringene elevene presenterte. Det var dermed fordelaktig med en siste observasjon for å observere det elevene opplevde som problematisk. I denne observasjonen opplevde jeg å se de sosiale strømmingene som skjedde i timen på en ny måte og jeg fikk en større forståelse av blant annet samspillet i timen.

4.4.2 Pilotintervju

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et pilotintervju med en gruppe medstudenter og veileder som observatør. Grunnen til at piloten ble gjennomført med studenter var med tanke på tidsaspektet og hvor mange informanter jeg skulle ha. Jeg hadde ikke tid til å organisere en pilot med en elevgruppe som var lik den jeg skulle intervju. Derfor fikk studentene elevroller, der ulike personligheter var representert (Bryman, 2016, s.261).

Hensikten med et pilotintervju var å teste intervjuguiden, både i forhold til hvordan spørsmålene var utformet, og om rekkefølgen de kom i fungerte (Bryman, 2016, s. 260). I tillegg til å gjennomgå spørsmål og formuleringer, fikk jeg gjennom piloten et innblikk i hvordan jeg som moderator gjennomførte intervjuet. Jeg erfarte at man aldri blir helt forberedt på svarene man får og i hvilken retning samtalen utvikler seg. Dette gjorde meg mer forberedt på å måtte lytte nøye og stille oppfølgingsspørsmål jeg ikke var forberedt på i intervjusituasjonen (Bryman, 2016, s. 260; Neumann og Neumann, 2012, s. 9).

På slutten av piloten fikk jeg tilbakemeldinger fra både medstudenter og veileder. Tilbakemeldingene var fokuserte på hvordan jeg skulle legge frem spørsmål, hvordan jeg kunne hjelpe respondentene inn i en samtale og at jeg måtte være bevisst på hva hensikten med spørsmålene skulle være. Som moderator fikk jeg også tilbakemelding på at jeg måtte prøve å trekke inn alle informantene, gjerne repetere spørsmålene og vente så alle fikk muligheten til å svare. Disse tilbakemeldingene tok jeg med meg i forberedelsene til det første intervjuet.

4.4.3 Intervju

Innenfor kvalitativ metode, er intervju en av de mest brukte metodene for å samle inn kunnskap om andre personer, deres opplevelser, erfaringer, synspunkter og perspektiver (Thagaard, 2018, s.89). Et kvalitativt forskningsintervju er godt egnet til å prøve å forstå verden sett fra intervjupersonens side, og prøve å avdekke deres opplevelse av verden gjennom en samtale (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). I denne studien er intervju benyttet, da hensikten med studien er å oppnå en forståelse av elevenes erfaringer.

Det er flere måter å utføre og utforme et intervju på, i denne studien er det benyttet semistrukturerte fokusgruppeintervjuer. Et fokusgruppeintervju er et gruppeintervju, der en gruppe personer, for eksempel en gruppe elever, møtes for å diskutere og snakke sammen om et tema som moderatoren legger frem (Wibeck, 2010, s. 11). Et semistrukturert intervju er hensiktsmessig i denne studien da det gir en viss valgfrihet for elevene, og gir dem mulighet til å snakke om det de er fortrolige med, samtidig som jeg som moderator er med og styrer samtalen med åpne spørsmål (se vedlegg 5). En annen fordel er at jeg har mer kontroll på tiden intervjuet tar, ettersom jeg har en tidsbegrensning på en skoletime (Thagaard, 2009, s. 99).

Intervjuet ble gjennomført med 4 til 6 elever med ulike erfaringer og opplevelser fra tidligere, noe som ga en større bredde av data fra undersøkelsesenheten. Fokusgruppeintervju egner seg også godt for å skape trygge omgivelser, ved at man sitter i en gruppe med elever man kjenner. Derfor ble informantene satt sammen med elever fra samme grunnkursklasse (Wibeck, 2010, s. 149). Hvis tematikken i intervjuet oppleves som følsomt, kan det føles tryggere å være i en intervjusituasjon sammen med noen man kjenner og kan lene seg på. Disse trygge omgivelsene var hensiktsmessige ved å skape en «delekultur», der elevene kunne dele erfaringer åpent med hverandre (Wibeck, 2010, s. 150), noe som ble tilfellet under intervjuene. Elevene diskuterte sine opplevelser, bygde på felles opplevelser, fortalte om andre erfaringer i samme kontekst, og lente seg på hverandre i forbindelse med erfaringer de ikke nødvendigvis hadde husket selv i et dybdeintervju (Wibeck, 2010, s. 150).

Når det er snakk om personlige temaer som i denne studien, startet jeg intervjuet åpent og rolig for å «varme opp» informantene, og stilte generelle åpningsspørsmål der elevene fortalte litt om seg selv. Når informantene ble mer fortrolig med situasjonen ble spørsmålene styrt i retning av den sentrale problematikken, samtidig som spørsmålene ble forsøkt holdt åpne (Tjora, 2017, s.116). Ifølge Tjora (2017, s. 119) vil dette gi mer informasjon, enn om de skulle

snakket om noe som gjør informantene ukomfortable. Selv om elevene styrte samtalen i den retningen de følte seg komfortable, var det også viktig for meg å holde samtalen innenfor rammene av tematikken av studien, nemlig kroppsøvningsmotvilje (Tjora, 2017, s.119). Intervjuet ble avrundet med generelle avslutningsspørsmål, samtidig som det åpnet for at elevene skulle kunne få si ting de ikke hadde fått sagt tidligere om de ønsket dette. Til slutt oppsummerte jeg det vi hadde snakket om, og takket for deltagelsen (Wibeck, 2010, s. 73-74; Thagaard, 2009, s. 100). Som moderator prøvde jeg å være på elevenes nivå og lage en arena hvor det var rom for åpenhet (Tjora, 2010, s. 107). Jeg forsøkte å vise interesse, og ta elevene på alvor, samtidig som jeg var bevisst på at jeg kunne påvirke elevene til å prøve å svare «riktig», ved å vise stor interesse (Tjora, 2010, s.93). Dette opplevde jeg ikke under intervjuene, da elevene flere ganger var uenige med hverandre og diskuterte deres opplevelser.

Jeg erfarte tidlig i intervjusituasjonen av elevene var litt usikre på hvordan dette skulle gjøres. Derfor var det viktig for meg å starte intervjuene med informasjon om intervjuene, og spørre om elevene hadde noen spørsmål. I begynnelsen av alle intervjuene var elevene stille og svarte ganske kort på spørsmålene. Men etter hvert som vi kom lenger ut i intervjuet slappet elevene mer av, og samtalen gikk lettere. Det var varierende hvor aktive elevene var i samtalen, noen snakket mye, mens andre sa veldig lite. Jeg prøvde å inkludere de som sa lite ved å stille spørsmål direkte til dem. Dette så ut til å fungere, og noen av dem ble også mer aktive senere i intervjuet.

Jeg har lite erfaring med å være moderator så dette var en lærerik opplevelse for meg, men jeg opplevde at denne formen for intervju var nyttig for å innhente informasjon fra informantene. Elevene diskuterte spørsmålene som ble stilt, og datamaterialet inneholder ulike opplevelser og erfaringer fra informantene. Dette førte til at elevene i stor grad klarte å se spørsmålet fra flere sider og reflektere rundt svarene de ga. Diskusjonen og refleksjonen førte til at elevene i noen sammenhenger var enige, og i andre sammenhenger uenige og jeg fikk et bredere syn på fenomenet (Tjora, 2010, s. 107).

Intervjuene ble tatt opp med diktafon, som jeg erfarte som en god måte å samle informasjon på, selv om det oppsto noen utfordringer. En utfordring var at elevene ble ivrige og snakket i munnen på hverandre. Da ble det vanskelig å skille hvem som sa hva, og hva som ble sagt. Det ble ofte mye støy og man hørte bare deler av det som ble sagt (Wibeck, 2010, s. 91). Dette ble tidkrevende i etterkant under transkriberingen.

I transkripsjonen skrev jeg ned alt som ble sagt, på måten det ble sagt på, også lyder (latter og hoste) da dette kan ha en betydning for stemningen i det som blir sagt. For eksempel om informantene føler skam eller usikkerhet rundt situasjonen (Wibeck, 2010, s. 94). I begynnelsen skrev jeg alt av lyd som dukket opp, men etter hvert utelot jeg noen bekreftende lyder fra meg som «mm» og «ja» da dette ikke ga noe relevant data. Jeg erfarte at det å transkribere er tidkrevende, men det er en god måte å bli kjent med datamaterialet inn mot en analyse (Wibeck, 2010, s. 93)

4.5 Analyse

I analysen av datamaterialet i denne studien har jeg benyttet en tematisk analyse, basert på de seks analysestegene til Braun og Clarke (2006). Selv om det er tatt utgangspunkt i de seks stegene, er ikke analyseprosessen en lineærprosess, og man må beregne og måtte bevege seg frem og tilbake mellom stegene og datamaterialet (Braun og Clarke, 2006, s. 86).

Steg 1 i analyseprosessen handler om å bli kjent med datamaterialet som er samlet inn; «Familiarizing yourself with your data» (Braun og Clarke, 2006, s. 87). I denne studien er datamaterialet samlet inn av meg. Dette gir en forforståelse av datamaterialet i interaksjon med informantene gjennom datainnsamlingen. Allerede under datainnsamlingen begynte jeg automatisk å tenke og «analysere» informasjonen som ble formidlet. Disse analytiske tankene fortsatte i arbeidet med nedskrivningen av observasjonsskjema og i etterarbeidet av intervjuene. Intervjuene ble lyttet til flere ganger og transkribert, noe som gjorde det lettere å analysere videre. Dette arbeidet ga en større kjennskap til datamaterialet, og på denne måten gjorde jeg meg tanker og ideer i forhold til hva jeg sitter med av informasjon (Braun og Clarke, 2006, s. 87). Hva handler dette om? Finnes det noen tydelige temaer her? Hva er det elevene gir av informasjon?

I analysesteg 2 utarbeidet jeg grunnkoder for hvert utsagn. Man kan si at det er et førsteutkast på hva datamaterialet inneholder, og hva som er interessant. Gjennom en brainstorming rundt datamaterialet og grunnkodene mine kom jeg frem til fire initiale temaer med tilhørende stikkord «uklart læringsobjekt, utrygge rammer, usikker vurderingspraksis og fagforståelse». Parallelt som jeg analyserte transkripsjonene, konfronterte jeg med observasjonsdata, og plasserte datamaterialet i fargekodete grupper under de fire temaene. I arbeidet med å sortere

data, ble det klart at jeg måtte legge til en kode (deltakelse), da jeg så at ikke alle data harmonerte under de fire første kategoriene. Parallelt med å markere observasjonene og transkripsjonene i fargekoder, la jeg til relevante koder for å lettere kunne se hvilke data som kunne plasseres under samme tema (Braun og Clarke, 2006, s. 88).

I steg 3 lagde jeg et skjema, med sitater og utdrag fra data i én kolonne, og koder i en annen. Dette arbeidet ga meg større kjennskap til datamaterialet og jeg kunne bruke dette skjemaet til å skrive ned temaer på bakgrunn av kodene. Når jeg arbeidet med disse kodene, klippet jeg dem ut, og la utsagnene og kodene som kunne høre sammen i samme konvolutt. Noen utsagn kunne plasseres under flere temaer, og noen temaer kunne slås sammen til et samlende tema. I dette arbeidet ente jeg opp med 21 undertemaer som jeg kunne kategorisere i 4 hovedtemaer «Deltakelse, utrygge rammer, fagforståelse og vurderingspraksis» (Braun og Clarke, 2006, s. 89). Disse hovedtemaene tar jeg utgangspunkt i når jeg går over i analysesteg 4. På dette punktet avviker jeg fra de 6 stegene til Braun og Clarke, da jeg fant det mest hensiktsmessig å gjøre det på denne måten.

I analysesteg 4 gikk jeg gjennom de 4 temaene, og satte sammen utsagn som handlet om det samme. Deretter skrev jeg en oppsummering om hva utsagnene handlet om. Dette gjorde det lettere å plassere dem under riktig tema. Jeg gikk også over utsagnene og så om de var relevante i forhold til problemområdet mitt. Utsagn som ikke var relevante ble fjernet, mens utsagn som var relevante ble inkludert (Braun og Clarke, 2006, s. 91).

Når alt av data var gjennomgått igjen, startet jeg analysesteg 5, som gikk ut på å definere og navngi temaene. Meningen var å finne essensen i hvert tema (Braun og Clarke, 2006, s. 92). På dette stadiet i analysen var det også naturlig å inkludere Pierre Bourdieus teoretiske begreper i analysen for å få en større forståelse av funnene i en sosiokulturell kontekst. I denne prosessen sorterte jeg sammendragene under forskjellige temaer. Etter å ha sortert observasjonsdata kom jeg frem til at det var vanskelig å konkret tematisere datamaterialet, fordi alt påvirket hverandre. Men etter å ha gått gjennom utsagnene igjen landet jeg på 4 hovedtemaer med tilhørende undertemaer som vist i tabell 1.

<i>Hovedtemaer</i>	<i>Undertemaer</i>
Skjuleteknikk for å unngå synlighet	
Praktisering av kroppsøvningsfaget	<i>Elevenes historie</i> <i>Lokal praksis</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mål, vurdering og karaktersetting</i> - <i>Elevmedvirkning</i> - <i>Organisering</i> - <i>Relasjoner</i> <i>Hensikten med faget</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Helse</i> - <i>Rekreasjon- et brudd i hverdagen</i> - <i>Idrett</i>
Kjønn	<i>Guttenes dominans</i> <i>Snille piker – tradisjonelle kjønnsroller</i>
Kroppsfokus	

Tabell 1: Hovedtemaer 30

Steg 6 handler om å produsere rapporten om funnene, og skrive frem funnene ut fra de ferdig utarbeidede temaene (Braun og Clarke, 2006, s. 93). I arbeidet med å presentere (resultatkapittel 6) og diskutere (diskusjonskapittel 7) funnene ble temaet om kroppsfokus bare kort kommentert, da kroppsfokus ikke medvirket til motvilje i faget i denne studien. I diskusjonen ble undertemaene (vist over i høyre kolonne) komprimert, og i større grad diskutert i relasjon til hverandre og opp mot tidligere forskning og det teoretiske perspektivet. Dette arbeidet førte til at jeg på nytt gikk gjennom analysen og plasseringen av data i de ulike temaene. Noen av utsagnene ble flyttet til andre tematikker som passet bedre og for å unngå for store gjentakelser i teksten.

4.6 Etske overveielser

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det viktig å være klar over de etiske retningslinjene og overveielserne man må ta hensyn til. Derfor er det viktig å innhente godkjenning fra NSD (norsk senter for forskningsdata) og forsikre seg om at forskningen forholder seg til etiske retningslinjer angående personvern og datahåndtering (NSD personverntjenester, 2019). Når studien er godkjent av NSD kan man begynne prosessen med å samle inn data. Før man begynner på selve datainnsamlingen, må man innhente informert samtykke fra informantene og informere dem om studien (Kvale og Brinkmann, 2015, 97). Informert samtykke er viktig å innhente da informantene har rett til å vite hva studien omhandler, hvilke rettigheter de har som informanter, hvordan studien skal gjennomføres og hvordan datamaterialet blir behandlet (Personopplysningsloven, 2018, § 3). Det informerte samtykket ble innhentet ved at elevene fikk utdelt et informasjonsskriv (se vedlegg 1), og et samtykkeskjema (se vedlegg 2) der de svarte på om de ville delta i hele studien, deler av studien eller ikke delta i det hele tatt. Dette anses som en kontrakt mellom forsker og informant. I samråd med NSD kom vi fram til at elevene (16-17 år) har samtykkekompetanse, og trenger ikke å inkludere foresatte i prosessen. Denne aldersgruppen hadde også forutsetninger for å forstå hva undersøkelsen gikk ut på, noe som er viktig når det skal gjøres et selvstendig valg om å delta eller ikke. Om informantene følte studien kom utenfor deres komfortsone, var de selvstendige nok til å kunne trekke seg for sitt eget beste (Hummelvoll, 2010, s. 27; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104).

Det var viktig å være klar over at temaet kunne oppleves personlig for informantene, og det kunne være vanskelig for dem å gå inn på opplevelser knyttet til motvilje i kroppsøvningsundervisningen. I prosessen med å samle inn data, både gjennom observasjon og intervjuer, var det viktig for meg som forsker og opptre på en profesjonell og respektfull måte (Hummelvoll, 2010, s.17).

I utarbeidelsen av datamaterialet er opplysninger som kan gjøre at informanten blir gjenkjent utelatt for å skjerme eleven. Konfidensialitet er viktig. Eleven skal ikke kunne bli gjenkjent på bakgrunn av opplysninger som er gitt, og skal ikke oppleve negative konsekvenser i etterkant av undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). For å oppfylle dette har alle informantene blitt gitt pseudonym, og annen informasjon som kan være beskrivende for informanten er utelatt fra studien.

5. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere funn basert på observasjoner av kroppsøvingsundervisning og elevenes uttalelser slik de fremkommer i intervjuene. Jeg begynner med en kort gjennomgang av elevenes bruk av skjuleteknikk for å unngå synlighet i faget. Videre går jeg inn på elevenes erfaringer med kroppsøvfaget fra tidligere skolegang, før jeg ser på hvordan faget blir praktisert lokalt. Deretter omtaler jeg utfordringer knyttet til kjønn i faget, med tanke på guttenes dominans og jentenes opplevelse av dette. Avslutningsvis presenter jeg elevenes syn på kropp og kroppspress i faget, og hvordan kropps fokuset påvirker deltagelsen i kroppsøving.

5.1 Skjuleteknikk for å unngå synlighet

I arbeidet med å finne svar på problemstillingen min, så jeg på skjuleteknikk som en strategi elevene benytter seg av for å skjule opplevelsen av vanskelige og krevende aktiviteter og situasjoner, noe Hagen, Aune og Lyngstad omtaler i sin studie (2014, s. 75). Ut ifra dette så jeg på skjuleteknikk som et symptom på motvilje. Jeg observerte det i bruk i undervisningen ved flere anledninger. Eksempelvis beveget enkelte elever seg tilsynelatende bevisst i utkanten av banen eller aktiviteten. Som i en kroppsøvingstime med volleyball, der en elev sto ytterst i hjørnet av banen med hendene i «fanget» og ventet på at timen skulle bli ferdig. Ved et annet tilfelle løp en elev langsmed banen under en innebandy time, på en måte som gjorde det ulogisk å sentre til henne.

Gjennom mine observasjoner fikk jeg inntrykk av at noen elever ikke alltid var bevisst bruken av skjuleteknikk, men at det var et naturlig handlingsmønster for dem i kroppsøving. I noen av intervjuene kom det imidlertid frem at noen av informantene var bevisste bruken av skjuleteknikk, og benytter eller har benyttet skjuleteknikk i kroppsøving. For eksempel forteller Gina om sine erfaringer knyttet til bruken av skjuleteknikker i kroppsøvingsundervisningen fordi hun ikke ønsket å ødelegge for medelevene. Hun var redd for å irritere dem:

Sånn som jeg, jeg pleier å stå på siden, og det er egentlig mest fordi at jeg blir nervøs.

Det går mest utover meg selv da, hvis jeg ikke klarer det. Da slipper jeg å bli skuffet

over meg selv, og føler at jeg ødelegger for laget. Da vil jeg helst trekke meg unna å ikke ødelegge.

Gina bruker skjuleteknikk for å unngå «rampelyset» og for å unngå å ødelegge, i likhet med flere andre informanter. De forteller at det er ubehagelig å være synlig i aktivitetene, og at det er lettere å trekke seg litt unna. Hanna forteller at utformingen og gjennomføringen av enkelte aktiviteter, som fotball, automatisk gjør spillerne synlig «For når du har ballen så har du oppmerksomheten, og alle vet «okei hun har den, da skal jeg ta den fra henne», og alle kommer mot deg også, så blir folk irriterte hvis du ikke klarer det». Det å få oppmerksomhet på denne måten, og å bli satt i rampelyset gjennom aktiviteten setter ikke alle elevene pris på. Disse elevene kan oppleve en følelsesmessig lettelse når de kan trekke seg unna og dermed unngå oppmerksomheten. Jeg vil komme tilbake til temaet om uønsket oppmerksomhet senere i kapitlet.

Det er mange måter å praktisere skjuleteknikk på, slik jeg observerte i denne studien. De ulike skjuleteknikkene elevene har benyttet under observasjonene vil bli presentert under relevante delkapitler, som tar for seg de ulike temaene som fremkom etter analysen. Skjuleteknikk er i stor grad gjennomgående, og dermed sentral for å kunne svare på problemstillingen. Derfor vil jeg komme tilbake til skjuleteknikk ved flere anledninger, og i forskjellige sammenhenger senere i kapitlet.

5.2 Praktisering av roppsøvingsfaget

I løpet av studien både opplevde jeg og beskrev at mange av elever hadde ulike barrierer i forhold til kroppsøvingsfaget. Måten faget ble utøvd på med tanke på konkretisering av mål for timene, vurdering, elevmedvirkning og organiseringen kan være en årsak til motvilje i faget. Jeg oppdaget også at elevenes erfaring spilte inn på deres holdninger til faget, og hva de forventer at faget skal inneholde, dette vil bli presentert mer inngående i de neste avsnittene.

5.2.1 Elevenes historie

Informantene i denne studien går på videregående skole, og har dermed ti års erfaring med kroppsøving fra tidligere skolegang. Erfaringene elevene besitter er forskjellige, noe som gir dem varierende syn og oppfatninger på praktiseringen av kroppsøvingsfaget på videregående skole. I intervjuene kom de forskjellige erfaringene fra ungdomsskolen frem, blant annet ved at noen synes det er bedre å gå på videregående skole, mens andre ikke. Noen av elevene føler de blir tatt mer på alvor og er i et tryggere miljø på videregående, som for eksempel Gina:

Jeg synes det egentlig er bedre her [videregående]. Jeg føler kanskje at jeg kan være mere med i gymmen. [...] vi spilte mye fotball på ungdomsskolen. Og da ble folk sure og da ville jeg ikke være med. Jeg føler her backer man mere opp.

Gina erfarte at elevene i ungdomsskoleklassen ble sure i kroppsøvingen, og dette gjorde at hun ikke ønsket å være med på aktivitetene. På videregående opplever hun å få støtte, og at hun i større grad kan delta. Hanna fortalte også at hun brukte skjuleteknikker på ungdomsskolen da hun oppfattet aktivitetene som skumle, og at hun var redd for å gjøre feil, noe hun ikke opplever på videregående skole.

Jeg var nok den personen på ungdomsskolen [...] jeg ble ikke dratt med, fordi jeg tror de skjønte at jeg synes det var litt skummelt, så da bare lot de meg gjøre det jeg gjorde. [...] jeg var redd for å gjøre feil så folk ble irriterte. Så da bare holdt jeg meg unna så det ikke var jeg som gjorde det. [...] Det er ikke sånn her [på videregående skole].

Stine opplever å bli tatt mer på alvor av læreren på videregående skole, noe hun ikke ble av læreren på ungdomsskolen.

Vi hadde en lærer som hadde favorittelever da. Og det gikk også utover karakteren [...] gymmlæreren vår snakket bare med de elevene han likte. Og ut ifra det og ferdighetene dems, så fikk de bedre karakter. Også de som ikke var med i gymmen fikk bedre karakter enn vi som var med, fordi de var favorittelever.

Flere elever har det bedre på videregående skole, da de i større grad får støtte, blir inkludert og sett av medelever og lærere. Mens elevene som mener det er bedre på ungdomsskolen derimot forteller om en lærer som så alle og utfordret elevene på deres nivå, noe de savner på videregående. Kristine forteller:

Jeg føler liksom han [læreren på videregående] er veldig sånn, han skal liksom nøytralisere [...] Hvis det er noen som er gode da, så føler jeg ikke at han på en måte ser de, og sier bra til de da på en måte. Jeg føler han fokuserer mer på de som kanskje ikke er så gode [...] Han ønsker kanskje ikke å lage et så stort skille.

Kristine, som i observasjonene fremstår som en elev som har en idrettskapital og habitus som passer i kroppsøvingfeltet, føler ikke at hun blir sett i timene, og opplever at læreren ønsker å gjøre skillet mellom elevene så liten som mulig. Hun opplever at læreren gir mest oppmerksomhet til elevene med mindre idrettskapital. Dette inntrykket fikk jeg også gjennom intervjuene, hvor det kom frem at alle informantene fra denne klassen fikk karakteren 4 i kroppsøving.

5.2.2 Lokal praksis

I dette delkapittelet ser jeg på lærerens praktisering av kroppsøvingundervisningen slik det kom frem gjennom mine observasjoner og gjennom intervjuene av elevene. Det ble ikke gjort intervju med lærerne, så tankene bak deres praksis kommer ikke med i denne studien. Det fokuseres derfor kun på hvordan elevene opplever kroppsøvingspraksisen, og hvordan dette samsvarer med observasjonene.

5.2.2.1 Mål, vurdering og karaktersetting

En faktor jeg la merke til i undervisningene, var mangelen på klare uttalte mål for timene. Elevene fikk vite hva de skulle gjøre, med fokus på idrettslige ferdigheter og teknikker, men det var uklart hva de skulle lære, noe også elevene ga uttrykk for. Kristine sier «Nei vi vet ikke

målene, vi får bare vite hva vi skal ha i gymmen også bare starter vi liksom. Noen ganger går vi gjennom reglene, men vi vet ikke hva målene er». Elevene får vite hvilken aktivitet de skal ha, men ikke så mye mer. For å finne ut mer rundt mål for undervisningen, stilte jeg spørsmålet «sier læreren hva dere skal lære i timen?» På dette svarte Line «Han gjør det, eller? Jeg vet ikke». Dette viser at målene fremstår som uklare for elevene. De ytrer et ønske om å få vite målene, og hva de skal forholde seg til med tanke på vurdering, som elevene forbinder med karakterer. Å ha klare mål har med vurdering for læring å gjøre, noe jeg observerte lite av i undervisningen. Tilbakemeldingene som ble gitt var ofte rettet mot ferdighetene og det tekniske ved aktiviteten. Elevene var av samme oppfatning, noe Stines utsagn er et eksempel på «Jeg føler kanskje ikke vi har fått så mye tilbakemeldinger enda. Vi får litt sånn her og der. Litt sånn bra, liksom».

Flere av elevene opplever mangel på konkrete tilbakemeldinger og fremovermeldinger i undervisningen. De ønsker å få bedre tilbakemeldinger enn kun et «bra», og forteller at de gjerne ville ha hatt en vurderingssamtale der de får tilbakemelding på hvordan de ligger an karaktermessig, og hva de kan gjøre for å forbedre seg. Hanna representerer flere når hun sier «Det er mye enklere å bli bedre også hvis man får tilbakemeldinger. Det er ikke så enkelt å vite hva man skal gjøre bedre hvis ikke». Hilde legger til at mere informasjon hadde gjort det enklere å vite hva man blir vurdert etter, og hva man kan gjøre for å forbedre seg:

Om han hadde lagt ut mer om hva vi skal gjøre å sånn, så kunne vi jo på en måte forberedt oss og øvd på en måte da, til gymmen. Og hvis vi fikk vite litt om hvordan vi ligger an, så kan det hende vi kan bygge oss litt opp, og få en litt bedre karakter.

Karakterer er viktig for elevene, og er avgjørende med tanke på videre skolegang, derfor kunne de tenke seg tilbakemeldinger for å kunne forbedre seg. Ut ifra intervjuene fremkom det usikkerhet knyttet til vurdering, og hva de blir vurdert etter. Ruben opplever hele vurderingssituasjonen som urettferdig og sier:

Jeg synes læreren er urettferdig, mot noen elever med karakter [...] fordi når vi har gym på skolen og sånn så er jeg aktiv i timen og bidrar. Jeg viser god innsats, også ga han meg bare 4 og det var urettferdig.

Rubens opplevelse av urettferdighet i vurderingssituasjonen er frustrerende. Hadde det vært klare vurderingskriterier ville det vært lettere for ham og andre elever å forstå karakteren de

blir gitt. Uklarheten rundt hva de blir vurdert etter fører til at blant annet Ylva og flere mener at de i stor grad blir vurdert etter det de får på teoretiske prøver:

Vi blir jo ikke målt ut ifra det vi gjør i gymmen. Vi blir bare målt ut ifra prøva, tror jeg. Karakteren går mest på det vi får på prøver å sånn. Vi får ikke karakter ut ifra det vi gjør i timer.

I tillegg til å bli vurdert på teoretiske prøver føler ikke Kristine, at innsatsen blir vurdert, men at karakteren blir satt ut fra ferdigheter og kunnskap:

Jeg føler ikke innsatsen blir bedømt her i det hele tatt. Jeg føler det går mer på ferdigheter, hvor flink du er. [...] jeg føler ikke at innsatsen blir bedømt, det virker ikke sånn. Sånn hvis du får en femmer og to firere på prøva, så burde karakteren kanskje gått opp til fem om du viser god innsats.

Hva elevene blir vurdert etter fremstår som utydelig for dem, og de vet ikke helt hva de blir vurdert etter. Line har spurt læreren hva han vurderer etter, «Læreren sier vi blir målt ut ifra det vi gjør i timen. At det vi gjør i gymtimen telles, at det er ut ifra timen han setter karakter, ikke så mye fra prøva». Samme oppfatning har Stine, som følte at læreren ikke så henne på ungdomsskolen. Hun opplever at læreren på videregående skole ser henne i undervisningen og inkluderer innsatsen i vurderingsarbeidet. Den ulike oppfatningen blant elevene når det kommer til vurdering, underbygger usikkerheten knyttet til vurderingsarbeidet, og den utydelige formidlingen av vurderingskriterier og mål for undervisningen.

5.2.2.2 Elevmedvirkning

Under en av observasjonene spurte elevene i jenteklassa om de kunne få spille kanonball til oppvarming, da dette er en aktivitet elevene synes er morsom. Læreren svarte at hun skulle se på det til en annen gang, men at i denne timen skulle de spille fotball og ha fotballrelatert oppvarming. Under intervjuet trakk elevene frem denne hendelsen, og sa at de ønsket å medvirke i undervisningen i større grad, som Hanna forteller.

Det er jo litt morsomt når vi kan komme og velge litt vi også. For da blir det mer motiverende og gøy for oss som skal gjennomføre det [...] I stedetfor at det bare skal være teori, teori, teori. Vi burde få velge mer hva vi synes er gøy å gjøre, ikke bare ha en sport da.

Hanna med flere, forteller at de kunne tenke seg å medvirke mer til aktivitetene i undervisningen, for da kan de i større grad være med å velge aktiviteter de synes er morsomme og motiverende. Elevene fra den blandede klassen har en annen lærer, og opplyser at heller ikke de opplever å få medvirke i timene, som Line sier:

Vi har ikke fått bestemt sånn hva vi skal gjøre i timen liksom. Har ikke kommet med forslag, for han har alltid en plan før timen starter [...] han har ikke spurt eller liksom hva vil vi gjøre andre ganger liksom.

Den blandede klassen opplever også liten grad av elevmedvirkning. Men blant elevene jeg intervjuet fra denne klassen var elevmedvirkning heller ikke noe de ønsket. Marianne forteller at hun synes det er greit at læreren styrer timen, for da får ikke de som er gode i kroppsøving overtaket, og hun selv føler seg ikke kvalifisert eller trygg nok til å være med å bestemme:

Da føler jeg på en måte at noen som er gode i gym da hadde fått overtaket og hadde hatt en sånn skikkelig hard økt [...] Jeg ville heller ikke ha styrt fordi jeg ikke er så god på en måte, men vi kunne ha kommet med forslag til læreren om hva vi ønsker.

Gjennom samtalene med elevene fremkommer det en opplevd usikkerhet rundt hva elevmedvirkning faktisk er, og hvordan elevene kan medvirke i undervisningen. Jenteklassen kunne ønske de fikk medvirke mer, mens den blandede klassen mener elevmedvirkning fører til stor usikkerhet, og mener læreren bør styre timen og elever komme med forslag.

5.2.2.3 Organisering

Under observasjonene la jeg merke til at de to klassene byttet på å være i styrkerommet og i gymsalen midtveis i dobbelttimen. Hver klasse fikk 45 min i gymsalen, før de måtte bruke tid på å forflytte seg fra et område til et annet, rydde inn og finne frem utstyret de trengte til undervisningen. Jeg opplevde at de brukte mye tid på denne forflyttingen. Tid som de kunne ha brukt til læringsaktiviteter. Fra elevenes side oppleves det som rotete og uoversiktlig, og Ylva sier:

Det er tre klasser som har gym samtidig, og det blir ganske slitsomt, for vi får 45 min i gymsalen, også må vi gå på styrkerommet. Så du får liksom ikke gjort noe. Jeg kunne ønske vi fikk bedre tid.

En annen del av organiseringen som elevene finner usystematisk, er at det «hoppes» mye mellom aktiviteter fra kroppsøvingstime til kroppsøvingstime. Elevene i begge klassene opplever liten kontinuitet i aktivitetene, som Kristine sier:

Vi går ikke inn i forskjellige temaer og har samme tema i flere uker. Det er sånn, en volleyballtime her, en fotballtime der, liksom. Kunne heller ha hatt sånne temauker, der det er tre uker med volleyball for eksempel. For da får man tid til å lære seg det, og da ser man på en måte en utvikling.

Skiftningen mellom aktivitetene medfører at elevene opplever å ikke få kontinuitet i undervisningen. De rekker ikke å utvikle seg eller lære i de forskjellige aktivitetene før de går videre til neste tema, som blant annet Hanna nevner «Det er jo meningen at vi skal bli gode. Og få det til, men det er det ikke alle som klarer det på to uker da. Det er jo litt dumt å bli bedømt ut ifra det da». Elevene opplever denne organiseringen som rotete, og læringsobjektet i faget som uklart. De blir ikke «trygge» i aktiviteten og får vist hva de kan.

En annen side ved organisering av kroppsøvingsundervisningen, kobles til synlighet i timen. Elevene påpeker at de gjennom skolegangen har opplevd ubehag i forhold til at aktiviteter er organisert på en måte som synliggjør enkelteleven, og dens prestasjoner. Synligheten og oppmerksomheten fremstår ubehagelig for flere av informantene. Jeg observerte blant annet en situasjon hvor en elev ikke fikk ballen over nettet under en serve i en volleyballtime. Jeg opplevde det som greit for henne at den ikke gikk over nettet, men læreren insisterte på at hun skulle fortsette å prøve. Jeg observerte at hun utviklet en rødme, og kroppsspråket viste tydelig ubehaget av oppmerksomheten som var rettet mot henne. Selv om de andre heiet henne fram, gjorde ikke dette situasjonen noe lettere.

Det at uønsket oppmerksomhet oppleves som ubehagelig, og som en barriere, ble flere ganger nevnt av elevene. Blant annet Turid minnes en friidrettstime fra ungdomsskolen:

I friidrett var det en og en som skulle hoppe over en sånn høy greie og det syntes jeg var ille, jeg syntes ikke det var noe gøy at folk så på meg når jeg gjorde det [...] det var faktisk helt jævlig. Hadde alle drevet med noe hadde jeg ikke vært redd. Men når alle skal stå å se på, da får man litt sånn prestasjonsangst.

Turid nevner at den uønskede oppmerksomheten kan føre med seg prestasjonsangst, en frykt for å gjøre feil, og et ønske om å trekke seg unna. Jeg observerte noe liknende i en turnaktivitet,

der en elev ikke klarte en øvelse, selv om hun fikk den forklart flere ganger. Etter hvert dannet det seg kø bak henne, noe jeg opplevde som ubehagelig for henne. For å unngå uønsket oppmerksomhet hoppet hun bare vanlig over uten å prøve å gjøre øvelsen. Elevene fremmer ønske om en organisering der alle er i aktivitet. Da vil ikke enkeltelever være synlige i like stor grad, og man slipper et like stort prestasjonspress.

5.2.2.4 *Relasjoner*

Jeg oppfattet dialogen mellom lærerne og elevene som god under observasjonene av begge klassene. Lærerne tok hensyn til elevene i forbindelse med eventuelle skader og sykdommer, og hadde tilsynelatende god dialog med elevene i forbindelse med diverse tilpassinger. Elever i begge klassene bekrefter denne oppfatningen, og Hanna forteller:

Jeg føler jeg blir tatt på alvor i iallfall. Denne læreren ser meg og ser at om jeg får vondt eller noe sånn, så sier hun at jeg kan gjøre noe annet. Det er alltid et alternativ uten at du nesten må gråte for å bli trodd, sånn som jeg opplevde det før [på grunnskolen].

Hanna har tidligere opplevd at læreren ikke tok henne på alvor når hun hadde vondt. Hun har måttet bli med i undervisningen på tross av smertene, i motsetning til på videregående der læreren ser henne og tar smertene på alvor. I den blandede klassen forteller Marianne og Line at de også blir tatt på alvor av læreren. De forteller at de kan være med å bestemme intensiteten selv, ut ifra hva de klarer. Læreren er opptatt av at elevene prøver å være i aktivitet.

Læreren tar deg seriøst liksom. Han er fortsatt sånn at man kan gjøre noe da, men at man kan roe litt ned. Han legger kanskje opp til en litt annen plan for den som er skadet da på en måte. (Marianne)

Det handler ikke om hvor gode vi er. Det synes jeg er bra da. At det er mer sånn at vi heller deltar og gjør noe. Han oppmuntrer oss liksom til at du kan gjøre noe selv om du har vondt. (Line)

Elevene gir her uttrykk for at læreren tar dem på alvor og er opptatt av deltagelse og aktivitet, heller enn prestasjonene deres. Selv om noen elever er fornøyde med læreren og føler de blir tatt på alvor, gjelder ikke dette alle. Ylva fra den blandede klassen sier:

Jeg føler ikke læreren tar oss på alvor hele tiden. Han sier sånn «det går bra, bare fortsett». Er man dårlig og må si fra, må man være ganske bestemt på at man ikke klarer noe. Han

vil alltid at du skal prøve å være med i det opprinnelige opplegget. Om du ikke kan det, blir du bare sittende på siden eller sendt i styrkerommet.

Ylva har opplevd å ikke bli tatt på alvor, selv om hun har sagt fra til læreren at hun ikke kan delta. Hun og flere opplever ikke en tett relasjon med læreren. De sier at de snakker med han om noen ting, men tror ikke de kan snakke med han om alt, blant annet Halvor sier «Læreren tar seg tid til å snakke med noen. Og hvis han gjør det, snakker han bare om timen».

Elevene har forskjellige opplevelser av relasjonen til lærerne, men jeg observerer også varierende relasjoner elevene imellom i den blandete klassen. Det er en usikkerhet, som spesielt kom til syne under en time med dans. Når dansen skulle fremvises ønsket de fleste å kun vise den for læreren. Elevene opplyser at det er «kleint» å danse, spesielt fremfor de andre, Ylva sier:

Det er flaut å danse foran andre, hvis du ikke kan det ordentlig da, og da blir det mer og mer usikkert. Og vi hadde ikke den beste tiden å jobbe med den, og da blir det sånn kleint fordi du ikke kan den helt, også er det kanskje noen som kan den mye mer.

Usikkerheten blant elevene gjør at de ikke ønsker å vise dansen for medelevene, ettersom de kan gjøre feil. Hilde opplyser at de to klassene ikke kjenner hverandre og sier «Vi er jo to klasser sammen da, så vi er jo ikke så mye med de andre, og vi kjenner dem egentlig ikke så godt». Observasjonene viser at det er lett for læreren å dele denne klassen i to, ved å bruke deres grunnklasser. Line kunne ønske at læreren gikk aktivt inn og bestemte hvem som skulle være på gruppe, og bevisst blande elevene i de to klassene for at de skal bli bedre kjent med hverandre.

Vi må blande litt. Fordi noen ganger velger vi grupper selv og da velger vi de vi kjenner, og da blir vi ikke kjent med de fra den andre klassen [...] jeg tror at fordi vi liksom ikke har hatt tid til å bli kjent hverandre, men bare begynner rett på å ha gym med folk vi ikke vet hvem er, blir det veldig utrygt.

Dette fortalte elevene til læreren i en dansetime som jeg observerte, når læreren spurte hvorfor de ikke ville danse foran hele klassen. Elevene fortalte at de kunne ha danset for sin egen klasse, men ikke for den andre, da de ikke kjenner de elevene så godt. Dette var en problemstilling læreren ikke var klar over, og han ga uttrykk for at han var glad for at de fortalte det.

I forhold til relasjoner mellom elevene i den blandede klassen kommer det også frem at jentene er utrygge på guttene i klassen de ikke kjenner så godt. Jentene forteller at de føler seg overvåket av de idrettsflinke guttene. Dette medfører et ønske om å trekke seg unna og en følelse av å aldri prestere på et godt nok nivå som Line forteller:

Jeg føler vi blir overvåket av de guttene som sitter på siden og ser på [...]. Det er veldig ekkelt at de ser på, og noen ganger så stirrer de, ler og peker liksom. Sånn er det her. I alle fall *de* guttene. Men det er ikke alltid jeg vet hva de ler av heller, men jeg kan fort føle at de ler av meg. Det er litt utrygt. Jeg føler de «judger» på en måte.

Disse situasjonene oppleves som ubehagelige og utrygge, og fører til at elevene trekker seg unna for å unngå å bli ledd av, som Line videre formidler:

Vi må jo bare fortsette. Eller, jeg setter meg på benken, og noen elever spør læreren om de kan sette seg, eller kommer på noe annet fordi de ikke vil spille. I alle fall jeg, jeg gjør det, og der er skikkelig sånn jeg prøver å finne unnskyldninger for å sitte og ikke spille. Da slipper jeg at de [guttene] sitter og «judger».

Det blir senere opplyst at grunnen for dette ubehaget kan kobles til den manglende relasjonen i den blandede klassen, og at de ikke ble kjent med hverandre før de begynte med kroppsøving sammen. Det er heller ikke blitt arbeidet aktivt med relasjonen mellom elevene, som vist ovenfor, noe læreren nå er blitt gjort oppmerksom på av elevene i den nevnte danseundervisningen.

5.2.3 Hensikten med faget?

Gjennom observasjonene og intervjuene opplever jeg at elevene ikke er klar over hverken hva som er hensikten med kroppsøving, eller hva faget skal inneholde. Dette ble demonstrert i en volleyballtime av noen elever som virket uinteresserte og tilsynelatende prøvde å få øvelsen «unnagjort». Usikkerheten rundt hensikten med faget ble også understreket under intervjuene, da Hanna med flere svarte på spørsmål om hva som er hensikten med kroppsøving «Det lurer jeg på også, være i aktivitet og få bedre helse kanskje. Komme i bedre form og sånn, og samarbeid, inkludere andre liksom». Det generelle inntrykket er at hensikten med faget er uklart, men mange mener det burde omhandle helse. Videre spurte jeg elevene hva de lærer i faget. Da oppgir de at de ikke lærer så mye, som Kristine og Ylva målbærer «For å være ærlig,

bygger vi egentlig bare på det vi lærte på ungdomsskolen» (Kristine). «Vi går grundigere gjennom reglene bare» (Ylva). Elevene er usikre på hva faget skal være. Skal de lære om helse og trening, samarbeid eller idretter? De forventer å lære om helse, men opplever repetisjon av aktiviteter fra tidligere skolegang.

5.2.3.1 Helse

Elevene trekker frem helseperspektivet som en av hovedgrunnene for at de har kroppsøving. Andrea er av dem som mener det å opprettholde en god helse, kroppens funksjon senere i livet er viktig, og sier «Vi skal kanskje lære litt om kosthold og trening. Det er jo ganske viktig senere i jobbene vi får. Viktig å lære om å styrke egen helse og ta vare på kroppen så den kan fungere bra». Selv om helseperspektivet står sterkt, og elevene fra begge klassene mener at de skal lære om helse, føler ikke elevene at de egentlig lærer eller utøver dette i faget. Med tanke på de aktivitetene de bedriver, ser de nesten bare på *styrke* som en helsefremmende aktivitet, og Lise sier:

Jeg føler liksom ikke jeg får noe ut av gym for fremtiden egentlig. Med unntak av styrke da, det kan vi få brukt for. Så man lærer jo å ta vare på helsa. Det vises best gjennom styrke. Da blir man sterkere. Men ellers, jeg vet ikke helt, det hadde kanskje vært morsommere om det var retta mot senere arbeid.

Elevenes forventninger til kroppsøving som et helsefag samsvarer ikke med det de opplever i praksis. De kunne ønske at det ble fokusert mer på helse, og at dette kunne ha gitt faget mening.

5.2.3.2 Rekreasjon – et brudd i hverdagen

Under observasjonene la jeg merke til en gruppe i den blandede klassen, der det sosiale i faget sto sterkt. Jeg opplevde det som viktigere for elevene å snakke sammen, og ha det gøy, enn å bedrive aktiviteten. En elev på gruppa prøvde å få med de andre på øvelsen de skulle gjøre, uten at de andre ble mer engasjerte av det. Min opplevelse er at disse elevene ser på kroppsøving som et rekreasjonsfag, en pause i en hverdag med stillesitting, lesing og skriving. Et fag hvor de kan være sosiale sammen med medelever. Det bekreftes av elever fra begge klassene, her representert av Marianne og Turid: «Jeg synes det kunne vært mer gym. Gym er morsomt. Det er morsomt å gjøre noe litt annet enn å bare sitte å skrive hele dagen». (Marianne)

Som regel har læreren en plan for timen som vi skal gjøre, så får vi karakter ut ifra det. Det er ikke noe motiverende. Men motivasjonen finnes fordi det er noe annet enn å sitte på rumpa og skrive og lese. (Turid)

Elevene ser på kroppsøving som et morsomt fag med aktivitet, et avbrekk og pusterom fra de «vanlige» skolefagene, et høydepunkt i skolehverdagen. Samtidig oppgir de *også* at faget på videregående fremstår som mer seriøst enn ønskelig, som Line og Marianne påpeker, «Jeg føler vi har litt for mye sånn, voksent på en måte. At vi liksom må ta alt seriøst. Kunne ha hatt litt mer sånn morsomme timer» (Line). «Det er mer teoretisk her [på videregående], i hvert fall i forhold til der jeg gikk før. Fordi da var det liksom at vi bare skulle spille, det var mer for gøy og for å være i aktivitet» (Marianne). Disse elevene opplever at faget har blitt mer seriøst på videregående skole. Det blir satt større krav til prestasjon, kunnskap og ferdigheter innenfor aktivitetene. Elevene kunne ønske at faget i større grad besto av lek og samarbeidsøvelser, der seriøsiteten reduseres og deltagelsen og friheten øker som Andrea sier:

Kanskje gymmen kunne ha vært litt mer useriøs. Ikke så seriøs hele tiden. Det er litt for mye krav. Det kunne vært litt mer innspill fra oss, og litt mer lek. Alt annet er så seriøst, så det er litt morsomt å kunne slippe seg litt løs, og føle at man er litt fri da, ikke bare sport.

Elevene ønsker mer alternative aktiviteter, og nevner spesielt en aktivitet de har hatt som de kaller «mesterns mester». Denne aktiviteten likte elevene godt, da det var forskjellige, alternative, morsomme konkurranser som ingen av elevene hadde gjort før. Alle kunne delta og føle seg inkludert.

5.2.3.3 *Idrett*

Ikke alle elevene ønsker mer lek og alternative aktiviteter. Noen av guttene mener at lek er for barnslig, og forventer at faget skal fokusere mer på prestasjon, og bestå av ballaktiviteter. Ola sier «Jeg synes sisten og sånn er kjedelig, ass. Det er for barnslig for meg [...] vi kunne ha kjørt en aktivitet hele året. Fotball. Da kan alle bli gode i det». Ola mener faget i stor grad er lekpreget og ønsker at faget skal være idrettspreget, der elevene kan utvikle gode ferdigheter i en prioritert idrett. I intervjuene fremkommer det derimot at flere elever, spesielt jentene, synes faget allerede er preget av for mye sportslige aktiviteter. Det er et stort fokus på teknikk, og flere elever oppgir at de får teknikkpregede tilbakemeldinger fra læreren, blant annet Line forkynner «Vi får tilbakemelding hvis vi gjør noe feil, og hvis vi gjør noe riktig får vi gode tilbakemeldinger. Vi får hjelp til å klare teknikkene riktig hvis vi ikke får det til med en gang».

Line viser til et fag hun opplever er preget av idrett og et ferdighetsfokus. Et ferdighetsfokus som for enkelte elever blir for stort, så de trekker seg unna og blir passive i undervisningen. De opplever å ikke prestere godt nok i timen til å oppnå en god karakter i faget, som Hanna kjenner seg igjen i, og sier.

Man blir jo på en måte bedømt på hva man er god på [...] Jeg synes kanskje det er litt unødvendig, fordi det er ikke alle som er gode i alt, det er ikke alle som mestrer alt. Så siden vi skal bli vurdert ut ifra, også det er jo meningen at vi skal bli gode. Men det er ikke alle som klarer det, og da er det litt dumt.

Noen av jentene kjenner på et prestasjonspress, og ferdighetsfokuset er med på å gjøre dem usikre i timen. De vet ikke om de gjør idrettene godt nok for å få en god karakter eller ikke. Noen opplever det høye prestasjonskravet som urettferdig, da de ikke har tilstrekkelige forutsetninger til å svare på kravet. Turid eksemplifiserer dette gjennom en hendelse i volleyball «Vi fikk jo beskjed om at vi ikke fikk høy måloppnåelse hvis vi ikke sto bak streka når vi servet. Det burde jo ikke være sånn. Man får litt prestasjonsangst». Turid opplever det som urettferdig og unødvendig at elevene ikke skal få høy grad av måloppnåelse om man ikke klarer en korrekt serv. Dette er med å underbygge ferdighetskravet elevene møter i faget. Samtidig som elevene opplever et høyt idrettsfokus, lærer de også mer om idretter på videregående, enn det de har gjort på ungdomsskolen. Ylva opplever at idrettene gir mer mening når hun har lært reglene.

Sånn på videregående så får vi lære liksom litt mer av regler og sånn litt mer generelt om sporten. Mens på barneskolen og ungdomsskolen gjorde vi jo bare det vi fikk beskjed om. Vi lærte ikke noe spesielt om idrettene, eller det vi drev med, vi bare gjorde det.

Elevene sier at de ikke har noe imot å lære om idrettene, så lenge det ikke blir for mye. Idrettsfokuset og prestasjonene kan ikke gå på bekostning av trivselen og mestringen i faget.

5.3 Kjønn

Under observasjonene så jeg at elevene i den rene jenteklassen virket ivrige, motiverte, og inkluderende. Jeg opplevde at de hadde et godt og trygt miljø, og de fortalte at de var veldig fornøyde med samholdet i klassen, som Andrea sier:

Jeg er ikke redd for å dumme meg ut nå. Jeg var det litt i starten av året, for da kjente vi ikke hverandre så godt, men ikke nå. Jeg føler meg trygg på alle, og vi er jo egentlig bare jenter så jeg føler det er et trygt klassemiljø.

Jentene forklarer det gode klassemiljøet med gode relasjoner og at de bare er jenter i klassen. Det å skulle ha kroppsøving med gutter, oppleves som en barriere, som vist under en observasjon, der jentene fikk høre at de kanskje skulle slå seg sammen med den andre klassen. De ønsket ikke det, da det er gutter i den klassen, noe de oppfattet som negativt.

5.3.1 Guttenes dominans

Jentene oppgir i intervjuene at de helst ville ha kroppsøving med bare jenter, ettersom guttene tar mye plass og skaper et prestasjonspress. Hanna som tidligere har hatt kroppsøving i en kjønnsblandet klasse og nå er i jenteklassen forteller «Jeg føler at det blir mere press hvis det er gutter med i kroppsøvingen. De tror de er mye bedre enn jentene». Marianne som nå er i den kjønnsblandede klassen, forteller at hun tror hun hadde følt seg tryggere i en kjønnsdelt klasse. Også hun forklarer at guttene skaper et press om å prestere, ettersom de føler seg gode i aktivitetene og blir irriterte over jentene om de gjør noe feil.

Jeg hadde følt meg tryggere i en klasse med bare jenter. Det blir litt mere press på å være flink hvis man er blandet, fordi guttene føler de er best på alt. Så blir de irriterte hvis jentene gjør feil og da får du høre det. Det er noen som kommenterer og reagerer på det du gjør.

Jentene opplever irritasjonen og kommentarene fra guttene som ubehagelig, og føler at de må prestere på et høyt nivå for å slippe disse ubehagelighetene. Under observasjonene ble det gitt kommentarer, ofte fra gutter med kroppsøvingsferdigheter, som var rettet mot jenter med mindre kroppsøvingsferdigheter. Jeg tolket kommentarene som fleip, eller at guttene ønsket at jentene skulle følge mer med i aktiviteten. Men kommentarene gjorde at jentene trakk seg

mer unna og ut av aktivitetene. Kommentarene var i utgangspunktet ikke ment som kritikk, men det kan virke som om jentene oppfattet det som kritikk, sammen med en bekreftelse på at de ikke er gode nok.

Det er ikke bare jentene som opplever kommentarene fra de nevnte guttene som ubehagelige. Noen av guttene, som Halvard opplever også å få kommentarer og kjeft av disse guttene i timene:

Jeg fikk kjeft, for at jeg ikke dro opp på banen. Jeg fikk beskjed om at jeg ikke hadde gjort noe. Men jeg passet på nede ikke sant. Og da fikk jeg kjeft for at jeg ikke hadde bidratt [...] jeg synes læreren skulle gått mer inn der for å stoppe det. Det synes jeg ikke skjer så mye her.

Halvard synes det er dumt og irriterende når disse guttene kjefter på medelever, og savner at læreren går inn og forhindret slike kommentarer. Jentene savner også at læreren tar tak i disse situasjonene da de, som Gina forteller «Man mister litt motivasjonen av det egentlig, og du får egentlig lyst til å bare stå der å ikke gjøre noe». Elevene, og i hovedsak jentene, forteller at de får kjeft når de ikke gjør en bra nok jobb. Når de får kjeft for å prøve så godt de kan i spillet, mister de motivasjonen og blir passive i aktiviteten. Jentene prøvde å si ifra om dette til guttene, men dette førte til mer irritasjon, og Gina fortsetter å forklare:

Hvis du ikke gjør en god nok jobb så blir de veldig sure, typ krise, og kjefter å sånn på alle. Men så kjenner jeg også at hvis du konfronterer guttene, så blir dem også veldig irriterte og kjefter fordi du har sagt ifra. Ro ned litt liksom, du må jo tåle å få tilbakemeldinger.

Kjeftingen fra guttene virker demotiverende på de andre elevene og jentene synes guttene er dominerende og tar kroppsøvingen for seriøst. De nevnte guttene kan også bli hardhendte når konkurranseinstinktet tar over. Selv om jentene sier fra at de må roe seg, tar ikke alltid guttene hensyn til dette, som Ylva sier:

Når du står i mål og sier fra at de ikke skal skyte så hardt, så blir de irriterte. Det er ikke alle som har skjønnet at det er en gymsøving. Det er ikke Liverpool på en måte, og det er litt sånn at de prøver å sende de som ikke er så gode i mål. Når de får et «nei, jeg vil ikke stå i mål», for du vet det kommer harde baller, blir de irriterte da også.

Guttene tar aktiviteten i kroppsøving veldig seriøst og konkurranseinstinktet overskygger alt annet. Dette fører til at guttene blir hardhendte, og opplevdes ubehagelig for mange av jentene. Men som Ola forkynner «men fotball har du jo lov til å være litt hardhendt da, det er jo det». Ola mener man må regne med at det er litt tøft i fotball, og må forvente å bli taklet da dette er en del av idretten. Kristine mener det er unødvendig at guttene er så hardhendte og tøffe i faget. Hun sier de vet at det er elever som ikke er så flinke, eller er tøffe nok til å ta en takling og at man burde ta hensyn.

Guttenes vinnermentalitet går ofte utover jentene, som Ylva nevner ovenfor. Hun blir ofte satt i mål da hun ikke er så god i fotball, og på denne måten setter guttene henne i skyggen, noe hun ikke er alene om. Blant annet Stine forteller at guttene ikke sentrer til henne, ettersom de vet at hun ikke er god nok. Marianne har liknende opplevelser:

Jeg kjente jo litt på det, når jeg prøvde å få dem til å sentre til meg. Men de bare prøvde å bytte ut jentene, så jentene er innbyttere. Men jeg vil jo prøve, og jeg prøver, men får aldri ballen. Og da er det mye bedre å stå på siden. Det er jo ikke noe gøy å være med på et lag der du aldri får ballen selv om du sier fra.

Fokuset er tilsynelatende å vinne, og de elevene som ikke er gode nok opplever å bli holdt utenfor. De får ikke pasninger, og opplever at guttene aktivt prøvde å bytte dem ut. Jentene blir presset inn i skyggen, selv om de ønsker å være med, og prøver å inkludere seg selv. Dette skaper lite motivasjon, og gjør det lettere å stå på siden, enn å hele tiden skulle bevise at de er gode nok. Noen elever nevner også læreren, og mener læreren burde tatt mer styring og slått ned på nevnte oppførsel, for at alle skal kunne delta.

5.3.2 Snille piker - Tradisjonelle kjønnsroller.

Som nevnt tidligere forkynner jentene at de ønsker å bli mer inkludert i aktivitetene, men gjennom observasjonene la jeg merke til at jentene gjorde seg dårligere enn det de egentlig er i noen aktiviteter. Tilsynelatende ubevisst gjorde jentene seg til, fniste, trakk seg unna, gjorde seg lite synlige og ga en halvveis innsats i aktivitetene. Særlig om det var gutter på samme gruppe. Guttene fikk ballen oftere enn jentene, selv om alle elevene var aktive i timen. En observasjon som ikke er overaskende med tanke på at jentene tilsynelatende underpresterte med vilje, trakk seg inn i «skyggen» og ga guttene plass til å bevege seg på. For meg som

observatør fremsto det som om jentene ubevisst, men naturlig ga guttene det rommet de trengte for å kunne dominere og prestere på et høyt nivå.

5.4 Kroppsfokus

Jeg la ikke merke til kroppsfokus eller fokus på utseende under observasjonene, men det er naturlig å tenke at kroppsfokus kan være en årsak til kroppøvingsmotvilje, ettersom kroppen i stor grad blir eksponert i faget (Grosick, et al., 2013, s.51). I denne studien viser det seg at elevene i liten eller ingen grad blir påvirket av kroppsfokuset i kroppøving, men som Marianne og flere påpeker, eksponeres de for et kroppsfokus gjennom sosiale medier «Jeg tenker ikke så mye på det [kroppspress] i gymmen egentlig. Der er mer når jeg er på sosiale medier. Det holder seg litt unna i gymmen synes jeg». Hvorvidt kroppspress har noen betydning for opplevelse av motvilje i kroppøving viser seg i denne studien som lite. Informantene opplever ikke press i forhold til kropp og utseende med mindre de blir minnet på det gjennom sosiale medier.

6. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene som er beskrevet i resultatkapittelet opp mot den nevnte teorien og tidligere forskning for å kunne svare på problemstillingen, med tilhørende underproblemstillinger:

Hvilke erfaringer har elever på videregående skole med kroppsøving som et fag som kan skape motvilje og skolevegring?

- *Hvilke barrierer mot involvering i faget opplever elevene i kroppsøving?*
- *Hvorfor opplever jenter kroppsøving sfaget mindre positivt enn gutter?*

Jeg vil diskutere hvordan elevenes tidligere erfaringer er med å påvirke deres opplevelse av kroppsøving i dag, og at dette gir ulike opplevelser av faget. Videre vil jeg diskutere den lokale praksisen, og hvordan kroppsøving fremstår som et felt med uklare grenser. Hensikten med faget fremstår også uklart og elevene oppgir at det er vanskelig å forholde seg til hva de skal lære. Jeg vil også diskutere kjønn, og hvordan kjønn kan fremstå som en barriere spesielt for jentene som bevisst og/eller ubevisst benytter seg av skjuleteknikk i faget. Bruken av skjuleteknikk er gjentakende i flere av funnene. Dermed vil jeg begynne med å diskutere bruken av skjuleteknikk i kroppsøving for å unngå synlighet.

6.1 Skjuleteknikk for å unngå synlighet

Av data i denne studien fremkommer det at elevene benyttet seg av skjuleteknikk som en strategi for å unngå ubehagelige og vanskelige situasjoner i kroppsøving. Dette samsvarer også med andre studier (Lyngstad et al., 2016, s. 1127; Hagen, et al., 2014, s. 75). Dermed har jeg sett etter bruk av skjuleteknikk under observasjonene. Jeg ser på skjuleteknikker som et symptom på elevers motvilje, og en strategi for å motvirke ubehag i faget. Skolemotvilje blir definert som et psykisk ubehag, en fryktbasert nøling til å delta i undervisningen, og et ønske om å unngå skolen, samtidig som disse elevene faktisk møter opp i faget (Jones og Suveg, 2015, s. 212).

Jeg ble vitne til bruk av forskjellige former for skjuleteknikker ved flere anledninger under observasjonene. Tilsynelatende opplevde jeg ikke all bruk av skjuleteknikk som bevisst, men som et innarbeidet handlingsmønster i kroppsøving. Man kan si at elevenes bruk av skjuleteknikk er «innleiret» i dem, og at denne atferden er blitt en del av deres habitus som er

styrende for elevenes handlinger i en kroppsøvingssituasjon (Bourdieu, 2006, s. 54). Gjennom intervjuene kom det også frem at elevene praktiserte skjuleteknikker bevisst, spesielt i lagidretter som fotball. Elevene begrunner bruken av skjuleteknikk med et ønske om å unngå ubehag ved å ødelegge aktivitetene for medelevene, og i redsel for å være synlig i aktiviteten, som Hanna eksemplifiserer: «Når du har ballen så har du oppmerksomheten, og alle vet «okei hun har den, da skal jeg ta den fra henne», og alle kommer mot deg også, så blir folk irriterte hvis du ikke klarer det». Det oppstår et emosjonelt ubehag i det å være synlig, i presset om å skulle prestere, ikke ødelegge for medelever eller dumme seg ut. Disse følelsene blir for flere av informantene overveldende, og de velger å trekke seg unna for å unngå ubehaget. Hagen et al., (2014, s. 75) påpeker at bruken av skjuleteknikk viser til en lav faglig og sosial selvtillit hos elevene, og at dette er ugunstig for læringen i faget. Det kan virke som om elevene ikke opplever sin egen kapital som tilstrekkelig for å kunne hevde seg i aktivitetene, og dermed holder seg utenfor feltet (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 86; Thomson, 2012, s. 67). Dette perspektivet kommer jeg til å diskutere ytterligere senere i kapittelet. Jeg vil også komme innom bruk av skjuleteknikker ved flere anledninger og diskutere de forskjellige formene av skjuleteknikker jeg observerte under relevante kategorier, i lys av Bourdieus teori og tidligere forskning.

6.2 Elevenes historie – Ulik erfaringsverden gir ulike opplevelser

Elevene i denne studien sitter med mange og varierte opplevelser og erfaringer fra kroppsøvingundervisningen i grunnskolen. Elevene opptre i kroppsøvingundervisningen med ulik habitus og kapital, noe som er med å påvirke elevenes syn, tanker og opplevelser av kroppsøvingfaget (Bourdieu, 2006, s. 54). Noen av informantene opplever kroppsøvingen på ungdomsskolen som bedre enn på videregående, mens andre elever har bedre erfaring med faget på videregående skole.

Ut fra elevenes uttalelser angående erfaringer med kroppsøving ifra tidligere og nå, fremkommer det at mangelen på å bli sett, akseptert og tatt på alvor oppleves som en barriere, og kan føre til mistriivsel og kroppsøvingsmotvilje (Havik, 2016, s. 95). Enkelte av informantene forteller at de på ungdomsskolen var redde for å gjøre feil, dumme seg ut og irritere medelever. Dette medførte bruk av skjuleteknikk som flere med Hanna forteller «Jeg

var nok den personen på ungdomsskolen [som brukte skjuleteknikker]. [...] jeg var redd for å gjøre feil så folk ble irriterte. Så bare holdt jeg meg unna så det ikke var jeg som gjorde det».

Å være redd for å gjøre feil og irritere medelever kan vise til lav selvtillit hos eleven, manglende aksept og toleranse for ulikheter i elevgruppen (Hagen et al., 2014, s. 75). Dette kan medføre lite bevegelsesglede, trivsel og mestring sammen med medelever, som elevene ifølge formålet med faget skal (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2015). Elever som unngår aktiviteter i faget på grunn av frykt for å irritere medelever er ikke unikt for denne studien (Andrews og Johansen, 2008, s. 96; Walseth et al., 2017, s. 450; Fagrell et al., 2011, s. 107; Lyngstad et al., 2016, s. 1138; Haugen et al., 2014, s. 72), og viser at det er en reel utfordring i faget, da frykten får å ødelegge for, og irritere medelever kan være medvirkende til kroppsøvmotvilje og bruk av skjuleteknikker. Elevene som benytter skjuleteknikk, når ikke opp i kampen om den gjeldende kapitalen i kroppsøving, og opplever deres innsats i timene som ødeleggende for elever med relevant kapital (Wilken, 2008, s. 39; Thomson, 2012, s. 67).

De elevene som likte kroppsøving best på ungdomsskolen i denne studien, går hovedsakelig i den blandede klassen. Disse elevene fremstår som elever med idrettskapital, og benytter i liten grad skjuleteknikker i kroppsøving. Men i likhet med de elevene som liker kroppsøvingen på videregående best, opplever også disse elevene en barriere knyttet til relasjonelle forhold. De opplever å ikke bli tilstrekkelig sett eller anerkjent av læreren på videregående skole. Elevene oppgir at gode relasjoner har betydning for trivsel og positive opplevelser i faget. Elevene som liker kroppsøvingen på videregående følte seg neglisjert av læreren på ungdomsskolen, mens elevene som likte ungdomsskolekroppsøvingen best, føler at læreren på videregående prøver å utligne forskjellene mellom elevene. De opplever at læreren fokuserer mer på elevene med mindre idrettskapital og overser elevene med idrettslige ferdigheter, som Kristine forteller:

Jeg føler liksom han [læreren på videregående] er veldig sånn, han prøver å nøytralisere [...] Hvis det er noen som er gode da, så føler jeg ikke at han på en måte ser de, og sier bra til de på en måte. Jeg føler han fokuserer mer på de som kanskje ikke er så gode [...] Han ønsker kanskje ikke å lage et så stort skille.

Dette skaper et mønster der elevene opplever en sterkere relasjon til den læreren som ser, anerkjenner, gjenkjenner og respekterer dem (Larson, 2006, s. 347; Westlie og Moen, 2020, s. 28), og på denne måten skapes det et bedre læringsmiljø, som fremmer trygghet og

engasjement i faget (Larson og Silverman, 2005, s. 190). Elevenes erfaringer knyttet til opplevelsen av at læreren favoriserer enkelte elevgrupper og neglisjerer andre, ser vi skaper en følelse av urettferdighet og rammer både hos elever med idrettskapital og de med mindre idrettskapital, noe også Larson og Silverman (2005, s. 190) fant i sin studie. Dårlige relasjoner kan medføre mistriivsel og motvilje i kroppsøving (Havik, 2016, s. 95). Læreren har stor innvirkning når det kommer til å få elevene til å føle seg sett, med tanke på å anerkjenne elever med ulik bakgrunn og ulik kapital.

6.3 Lokal praksis – Kroppsøving, et felt med uklare grenser

Informantene oppga gjennom intervjuene at kroppsøving oppleves som et fag med uklart læringsobjekt. Elevene etterlyser større klarhet rundt vurderingspraksisen, da det oppleves problematisk at målene for timene og hva de blir vurdert etter i undervisningen ikke klargjøres i forkant av undervisningen. De vet ikke hva læreren vektlegger i vurderingen noe også Andrews og Johansen (2008, s. 97) finner manglende i sin studie. Hvor mye teller innsatsen, og teller den i det hele tatt? Settes karakteren ut fra skriftlige prøver, eller blir elevene vurdert ut fra det de gjør i timen (ferdigheter)?

Annerstedt (2010, s. 233) forklarer den manglende klargjøringen og konkretiseringen av mål for undervisningen med å påpeke at lærerne møter utfordringer rundt forståelsen av karaktersystemets intensjon i kroppsøving. Lærerne møter også utfordringer knyttet til konkretisering av læreplanen, og komprimering av kompetansemålene til mindre anvendelige mål for hva eleven skal lære i timen (Annerstedt, 2010, s. 240). I tillegg finner Aasland og Engelsrud (2017, s. 15) at innsats er noe læreren «ser», altså er det hva læreren oppfatter som innsats som ligger til grunn for vurderingen. Når læreren finner det vanskelig å definere hva målene er, og hva eleven skal lære, settes karakteren ut fra lærerens helhetsbilde, som i stor grad handler om holdninger, riktig innstilling (Annerstedt, 2010, s. 250) og lærerens oppfatning av god innsats (Aasland og Engelsrud, 2017, s. 15). Det er lærerens profesjonalitet og lærerens doxa som i stor grad bestemmer hva som vektlegges i vurderingsarbeidet og hvilken karakter elevene får (Wilken, 2008, s. 14). Dette kan medføre at vurderingen vil oppleves som usikker, uklar og urettferdig, noe som kommer frem både i denne og i undersøkelsen til Andrews og Johansen (2008, s. 311).

Historisk har kroppsøving vært preget av idrettslige holdninger, der idrettsferdigheter er sett på som sterk og gyldig kapital, og reproduisert gjennom kroppsøvingslærerens utdanning og praksis (Moen, 2011, s. 300; Bourdieu, 2006, s. 57). Flere studier viser at idrettsfeltet står sterkt også i dag, da elever med idrettskapital ofte får bedre karakter i faget (Whitehead, 2014, s. 82; Dowling, 2016, s. 251; Säfenbom et al., 2015, s. 643). Forklaringen kan relateres til at lærerens doxa er sterkt deltagende ved karaktersetning (jf forrige avsnitt) og bestemmende for hva som regnes som gyldig kapital i faget (Wilken, 2008, s. 43). Dette samsvarer med opplevelsene til informantene på ungdomsskolen, men står i kontrast til hva elevene erfarer på videregående. Der opplever elevene med idrettskapital, blant annet Ruben, vurderingssituasjonen som urettferdig, ettersom han føler han fortjener en toppkarakter:

Jeg synes læreren er urettferdig mot noen elever med karakter [...] fordi når vi har gym på skolen og sånn så er jeg aktiv i timen og bidrar. Jeg viser god innsats, også ga han meg bare 4 og det er urettferdig.

Elevene som fremstår med høyere idrettskapital i denne studien opplever at kroppsøvingsfeltet har uklare grenser. De oppfatter faget i et idrettsfelt, men blir ikke vurdert ut ifra dette feltet. Vurderingen blir sett på som urettferdig da de ikke får «betalt» for «kampene» de utkjemper i et idrettsfelt, som disse elevene opplever som det gjeldende feltet i kroppsøving (Wilken, 2008, s. 39). De opplever vurderingen som uspesifisert og urettferdig, noe Annerstedt (2010, s. 250) påpeker kan stemme med tanke på lærerens manglende forståelse av karaktersystemet og vurderingspraksisen. Elevene i studien har et behov for en klargjøring av feltet for å forstå hvilken kapital som er gjeldene (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 89; Harrits, 2017, s. 31; Thomson, 2012, s. 67).

I likhet med funnene i den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøving (Moen et al., 2018, s.54), opplever elevene i denne studien at undervisningen i stor grad er lærerstyrt. Jentene i jenteklassen ønsker større grad av elevmedvirkning i undervisningen, hvor de kan være med å bestemme aktiviteter som de selv ser på som morsomme i kroppsøvingen. Dette står i kontrast til den blandede klassen, hvor elevene synes det er greit at læreren styrer undervisningen. Elevene er redde for at medelevene med høy idrettskapital (tolket gjennom intervjuer og observasjoner) vil få overtaket, og undergrave enkeltelevers prestasjoner. Säfenbom et al (2015, s. 642) og flere oppgir at elever med idrettslig bakgrunn som bedriver idrett på fritiden har en fordel i kroppsøving, på grunn av de idrettslige premissene (Säfenbom et al., 2015, s. 643; Dowling, 2016, s. 251; Whitehead, 2014, s. 82). Det er en opplevd

bekymring og barriere knyttet til at idrettsflinke elever får styre undervisningen, dominerer og definerer andre elever ut av feltet, ved å ikke akseptere deres kapital (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 83; Harrits, 2017, s. 31). Samtidig setter enkelte elever seg selv utenfor feltet, ved å ikke føle seg kompetente nok til å lede undervisningen, noe også Säfenbom et al., (2015, s. 642) påpeker. Elevene synes derfor det er greit at læreren styrer, og at de heller kan komme med forslag til aktiviteter. Det at læreren i stor grad styrer undervisningen og at enkelte elever ønsker å unngå medvirkning i faget, grunnet ubehaget dette medfører, bryter med skolens samfunnsoppdrag om å skape aktive samfunnsborgere og fremme demokratiske holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan dermed være en fordel at elevene blir utfordret i demokratiske prosesser, få en bredere forståelse av hva dette innebærer i undervisningen og dermed også får medvirke i undervisningen i større grad.

Den lokale organiseringen av faget fremstår som uklar og lite forutsigbar for elevene i denne studien. De opplever lite flyt i undervisningen og ser på det som en barriere å måtte forflytte seg fra et sted til ett annet underveis i timen for å starte nye aktiviteter. Elevene ønsker også aktiviteter som varer over en periode, for å kunne komme inn i aktiviteten, utvikle seg, og lære. Kristine forteller:

Vi går ikke inn i forskjellige temaer og har samme tema i flere uker. Det er sånn, en volleyballtime her, en fotballtime der liksom. Kunne heller ha hatt sånne temauker, der det er tre uker med volleyball for eksempel. For da får man tid til å lære seg det, og da ser man på en måte utvikling.

Kristine med flere, viser her til at det er flere elever som ikke har opparbeidet seg relevant kapital, og dermed trenger mer tid på å lære aktiviteten, utvikle seg og utfordre sin eksisterende kapital. Den dominerende idrettskapitalen skaper et ønske om å kunne utvikle seg for å kunne hevde seg i feltet. Dette oppnår de ikke med den nåværende organiseringen, som andre studier også underbygger (Moen, 2011, s. 300, Dowling, 2016, s. 261; Aasland og Engelsrud, 2017, s. 14; Säfenbom et al., 2015, s. 641). Den stadige vekslingen mellom aktiviteter kan sees i sammenheng med et aktivitetsfokus fra læreren, og et ønske om å unngå kjedsomhet og monotoni i faget. Læreren kan oppleve et dilemma i forbindelse med å fokusere på en aktivitet i en periode, der elevene kan bli lei aktiviteten og kjede seg. Eller å veksle ofte mellom aktiviteter og på den måten skape nye situasjoner med aktivitet for elevene, hvor elevene gir mindre tid til utvikling og læring. Dette henger sammen med lærerens doxiske forståelse av faget bestående av høy aktivisering.

En annen del av den lokale organiseringen av faget omhandler kroppsøvingssklassen som er sammensatt av to grunnkursklasser på videregående skole. Elevene i studien påpeker at denne sammenslåingen oppleves som utrygt, da de ikke har blitt godt kjent med hverandre og opparbeidelsen av relasjoner mellom klassene er mangelfull. Den manglende relasjonen oppleves som utfordrende, med tanke på kommunikasjon, opparbeidelse av klassedynamikk og å skape et godt læringsmiljø, som Larson og Silverman (2005, s. 190) også påpeker. Det er utfordrende å begynne i en ny klasse med andre elever som har andre oppfatninger av kroppsøving, og man må finne ut av hva kollektivet i klassen ser på som legitim kapital (Esmark, 2006, s. 88; Harrits, 2017, s. 31). I denne klassen hvor relasjonene mellom elevene fremstår som usikre, kan det tenkes at det mangler en kollektiv habitus og en felles forståelse av feltet, eller hva som blir akseptert som relevant kapital (Wilken, 2008, s. 38). I denne sammenhengen kan læreren spille en viktig rolle ved å aktivt arbeide med relasjonene i klassen og skape et trygt læringsmiljø (Larson og Silverman, 2005, s. 190). Blant annet ved å klargjøre hva elevene skal forholde seg til i faget og med å definere feltet (Bourdieu, 1999, s. 191; Harrits, 2017, s. 31).

Et eksempel der det er arbeidet med relasjon og klargjøring av kollektiv habitus, er i jenteklassen. Jentene opplyser at de var utrygge på hverandre i starten av skoleåret, men ble trygge på hverandre når de ble kjent og fikk opparbeidet seg gode relasjoner. De er klar over hvor de usynlige grensene for feltet går, og hvordan de skal opptre i feltet, noe som skaper trygge rammer i klassemiljøet (Wilken, 2008, s. 38).

Gjennom observasjoner og intervjuer opplever jeg at flere elever føler seg sett og tatt på alvor av lærerne når de ikke kan delta i den planlagte undervisningen på grunn av blant annet sykdom eller skade. I disse tilfellene kan elevene selv tilpasse intensiteten i aktivitetene etter hva de er i stand til. Lærerne er opptatt av at elevene deltar i undervisningen og er aktive selv om de blir begrenset. Elevene opplever i disse situasjonene at lærerne er mer opptatt av aktivisering heller, enn av prestasjoner, som en kontrast til praktiseringen generelt i faget, hvor idrettslige prestasjoner står sterkt (Whitehead, 2014, s. 82; Dowling, 2016, s. 251; Säfenbom et al., 2015, s. 643; Moen, 2011, s. 300). Det ser ut til at læreren åpner for et subfelt i kroppsøving, et aktivitetsfelt hvor elever med sykdom og skader kjemper om en annen kapital enn det de «friske» elevene kjemper om. Aktiviseringsprinsippet fremstår som det viktigste, og elevene i aktivitetsfeltet slipper å kjempe om idrettskapital sammen med elever som innehar gode idrettslige ferdigheter (Esmark, 2006, s. 88; Harrits, 2017, s. 31).

Noen elever i studien opplever dette aktivitetsfeltet som et «støttefelt» for læreren. Et felt man automatisk blir plassert i om man ikke kan delta i den oppsatte undervisningen, hvor man opprettholder aktiviseringsprinsippet. Elever som opplever sykdom og skade i den grad at de ikke kan delta i aktivitetene, selv om de tilpasser intensiteten, erfarer å ikke bli tatt på alvor av læreren. De opplever et press om deltagelse og aktivisering selv om de ikke klarer. I disse situasjonene erfarer de at læreren ikke har alternative opplegg, og de blir enten sendt i styrkerommet, eller plassert på sidelinjen. Elevene føler de blir plassert utenfor kroppsøvingsfeltet av læreren, til et subfelt hvor det ikke er noen kapital å kjempe om ettersom de ikke kan være i aktivitet (Wilken, 2008, s. 39).

Feltet for syke og skadede, fremstår som et parallellfelt i kroppsøving, der elevene kan definere seg selv utenfor, og bli plassert i skyggen på en «legitim» måte (Thomson, 2012, s. 66). Ved sykdom og/eller skade gir læreren elevene friheten til å selv bestemme intensiteten i aktivitetene, og muligheten til å trekke seg unna i situasjoner som oppleves som ubehagelige. Det kan virke som om feltet legitimerer bruken av skjuleteknikk. Om dette er tilfelle, kan lærerens ønske om aktivitet hos elevene øke muligheten for at elever med motvilje vil praktisere skjuleteknikk for å slippe unna ubehagelighetene og barrierene de møter i faget. Som Line sier:

Jeg setter meg på benken, og noen elever spør læreren om de kan sette seg, eller komme på noe annet. Fordi de ikke vil spille. Hvert fall jeg, jeg gjør det, og det er skikkelig sånn jeg prøver å finne unnskyldninger for å sitte og ikke spille.

Elevene med skolemotvilje i kroppsøving ser ut til å benytte seg av dette feltet for å unngå ubehaget og barrierene han/hun møter i undervisningssammenheng på en legitim måte. Disse elevene bruker sykdom eller skade som en skjuleteknikk og argument for å ikke delta. Noen elever oppgir å finne på unnskyldninger for å unngå elementer av undervisningen, og når det ikke er utarbeidet et alternativt opplegg oppnår elevene med motvilje ønsket resultat ved å benytte denne formen for skjuleteknikk. Ulempen er at det elevene opplever dette som en behagelig situasjon for å unngå ubehaget i undervisningen, ikke nødvendigvis er det som er best for eleven i forbindelse med læringen i faget. Man kan si at det gode blir det bestes fiende.

6.4 Hensikten med faget – Det er å lære om helse, er det ikke?

I datainnsamlingsprosessen opplevde jeg at elevene ikke var klar over hva hensikten med kroppsøvningsfaget var. Flere av informantene setter likevel kroppsøving inn i et helseperspektiv, der hensikten med faget er å lære om helse, Hanna er en av dem og sier «Det lurer jeg på også [hva hensikten med faget er]. Være i aktivitet og få bedre helse kanskje. Komme i bedre form og sånn». Flere med Hanna mener hensikten med kroppsøving er å lære om helse, hvordan forbedre helsen, komme i form og ta vare på kroppen for å opprettholde en god helse gjennom hele livet. Helseperspektivet er noe man ofte legitimerer kroppsøving med, da formålet med faget fremmer at «Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Helse nevnes allerede i andre setning i formålet til faget, og blir derfor sett på som en viktig del av faget, selv om flere elever opplever at kroppsøving blir praktisert på andre premisser. Walseth et al (2017, s. 455), finner at enkelte ser på faget som useriøst og unyttig om man ikke får trene for å forbedre helsen i kroppsøving. Andre funn peker på at elevene mener at helsefaget skal være med å optimalisere kroppens funksjon (Moen og Rugseth, 2018, s. 163), noe de i liten grad opplever ettersom faget i stor grad består av ballaktiviteter og lek (Moen et al., 2018, s. 40).

Elevene i denne studien ser på helseperspektivet som den viktigste hensikten med faget, men de ønsker faget som et rekreasjonsfag. Et fag hvor de får et avbrekk fra den «vanlige» undervisningen med stillesitting, lesing og skriving, og blir av mange sett på som et høydepunkt i uka. Elevene ser på aktiviseringen i seg selv som motiverende, selv om de ikke alltid liker aktivitetene, som Turid sier:

Som regel har læreren en plan for timen som vi skal gjøre, så får vi karakter ut ifra det. Det er ikke noe motiverende. Men motivasjonen finnes fordi det er noe annet enn å sitte på rumpa og skrive og lese.

Selv om elevene ønsker faget som et rekreasjonsfag og mener man skal lære om helse, kommer det frem i intervjuer og observasjoner at praktiseringen av faget i stor grad er preget av en seriøsitet og et idrettsfokus, noe også Andrews og Johansen (2008, s. 96) finner i sin studie. Seriøsiteten i faget omfatter at faget i stor grad er preget av teoretiske og tekniske aspekter ved idretter. Fokuset er å gjøre aktivitetene/idrettene «riktig», noe enkelte elever støtter ved å mene

at faget skal rette seg mot enkelte idretter og idrettslige ferdigheter. Disse elevene opplever leken i faget som barnslig og useriøst, og innehar således holdninger som går langt tilbake i norsk kroppsøvingshistorie (Augestad, 2003, s. 115). Holdninger som i stor grad er viderefremmet gjennom kroppsøvingslærerens habitus, bakgrunn og forventninger til et idrettspreget fag (Moen, 2011, s. 300; Säfenbom et al., 2015, s. 641).

Ønsket om et ferdighetsrettet fag fra noen elever står i kontrast til hva flere andre informanter forventer og ønsker at faget skal inneholde. Flere elever ønsker seg mer lek og alternative aktiviteter i kroppsøvingen, noe som også fremkommer av Moen, et al. (2018, s. 40) sin kartlegging av kroppsøving. Idrettsfokuset får noen elever til å trekke seg unna da det skapes et prestasjonspress de ikke makter å innfri for å få høy grad av måloppnåelse. Idrettslige holdninger legger opp til et prestasjonsorientert miljø der idrettsglade elever går ut som vinnere (Whitehead, 2014, s. 82). Et flertall av informantene i denne studien ønsker at faget i større grad skal bestå av lek og alternative aktiviteter der alle kan delta. De nevner en aktivitet som kalles «mesternes mester», hvor alle har samme utgangspunkt og alle kan delta på samme premisser å føle seg inkludert. Når aktiviteten er ny for alle, er det ingen som har opparbeidet seg en relevant habitus for å løse utfordringen de blir stilt ovenfor. Elevene blir nødt til å bruke sin eksisterende habitus på en kreativ måte for å løse oppgavene. Dermed er det ikke sagt at elever med størst idrettskapital har større sjanse for å løse det på en bedre måte enn elever med annen kapital (Bourdieu, 2006, s. 60).

Av denne studien fremstår kroppsøvingfaget som udefinert, og man kan stille seg spørsmålet: hva er kroppsøving egentlig? Er det et fag der man skal lære om helse, er det et rekreasjonsfag, eller er det et idrettsfag? Kroppsøvingfaget som felt fremstår som uoversiktlig for elevene, noe også Tinning (2002, s. 383) presenterer i sin artikkel og påpeker at det ikke er identifisert et fokusområde innad i kroppsøving som gjør det vanskelig å finne ut av hva man skal oppnå med faget. Det gjør det utfordrende å involvere seg i, og forholde seg til faget for både elever og lærere. For hvilken kapital er den dominerende? Med utgangspunkt i elevenes uttalelser er dette uvisst, og det kan virke som om elevene kjemper om forskjellig kapital i forskjellige felt innenfor det som kan kalles kroppsøvingfeltet (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 83; Thomson, 2012, s. 67; Wilken, 2008, s. 39). Det kan tyde på at kroppsøving står i et spenningsfelt mellom flere felt som idrettsfeltet, helsefeltet og et frifelt, hvor det kan være vanskelig å definere hvilken kapital det kjempes om både for lærere og elever (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 85; Wilken, 2008, s. 39). Gjennom tidligere forskning fremkommer det at elever med idrettserfaring, og som derigjennom har en idrettskapital, hevder seg i kroppsøvingfaget

(Säfenbom, et al., 2015, s. 261; Whitehead, 2014, s. 82). Dette er også gjeldene i denne studien, og setter kroppsøving i relasjon til idrettsfeltet. Samtidig ser man av de overnevnte utsagnene til informantene i denne studien, at kroppsøvingfeltet tilsynelatende består av flere felt, blant annet et skolefelt, et helsefelt og et felt for frihet og avveksling.

Gjennom tidene har idrettsfeltet hatt sterk påvirkning på kroppsøving og tradisjonelt har det vært fokus på idrettslige ferdigheter (Dowling, 2016, s. 250; Moen, 2011, s. 300; Augestad, 2003, s. 118), noe man ser fortsatt er tilfelle i denne studien. Dette kan tyde på at læreren sitter med en doxa som styrer faget i en idrettslig retning (Moen et al., 2011, s. 300), ved å fokusere på teknikk og å gjennomføre aktivitetene «riktig», som Turid nevner i intervjuene «Vi fikk jo beskjed om at vi ikke fikk høy måloppnåelse hvis vi ikke sto bak streka når vi servet [i volleyball]. Det burde jo ikke være sånn. Man får jo litt prestasjonsangst». Den tidligere forskningen viser til at det tradisjonelle idrettslige fokuset og holdningene til kroppsøvingslærere har blitt reproduisert gjennom lærerutdanningen (Moen, 2011, s. 300; Standal et al., 2013, s. 20; Dowling, 2016, s. 261), og blir videreformidlet til elevene gjennom praktiseringen av faget. I et kroppsøvingsfag preget av idrettslige holdninger er det naturlig at elever som i mindre grad har idrettskapital mistrives og faller utenfor dette feltet (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 83; Thomson, 2012, s. 66; Harrits, 2017, s. 64).

Selv om elever med mindre idrettskapital tilsynelatende faller utenfor feltet, er det som nevnt over, en uklarehet og en uenighet om hva hensikten med faget er, og dermed er det også uklart hvor grensene til kroppsøvingfeltet går. Hva om elevene som tilsynelatende havner utenfor kroppsøvingundervisningen kjemper om en annen kapital enn idrettskapital. Det kan tenkes at disse elevene ikke godtar reglene for et kroppsøvingfelt preget av idrett, og at de kjemper om en annen kapital i et annet subfelt i kroppsøving, for eksempel et helsefelt (Walseth et al., 2017, s. 455), eller et fri-/sosialt felt. For hva er den gjeldene kapitalen i kroppsøvingfeltet? Om man tar dette i betraktning vil det si at disse elevene ikke nødvendigvis faller utenfor, men at de kjemper på andre arenaer om en annen kapital. Med dette kan vi si at det foregår hegemoniske kamper innad i kroppsøvingfeltet for å avgjøre hvilken kapital som er dominerende og har størst verdi i feltet (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 83; Thomson, 2012, s. 67). Jeg spør meg med dette om elevene virkelig faller utenfor feltet, eller om de definerer kroppsøvingfeltet i en annen kontekst enn i en idrettskontekst. En kontekst læreren ikke nødvendigvis anerkjenner i like stor grad som idrettskonteksten. Som nevnt tidligere er det ikke innhentet data fra lærerne, men man ser at læreren selv er opplært i en idrettskontekst og styrer i stor grad undervisningen og hva den skal inneholde (Moen et al., 2018, s. 54). Dette

har stor påvirkningskraft når det kommer til hva som skal prioriteres, og hvilken kapital som blir akseptert som legitim i kroppsøving (Harrits, 2017, s. 31; Esmark, 2006, s. 88). På denne måten kan læreren ubevisst holde elevene utenfor feltet, ved å underkjenne deres opplevde gjeldene kapital inn i kroppsøvingsfeltet (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 86; Thomsen, 2012, s. 67). Denne underkjennelsen av elevenes kapital vil kunne oppleves som motgang i faget og elevenes bevegelsesglede, mestring, selvoppfatning m.m. (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2019) vil kunne utfordres, og føre til motvilje i faget (Havik, 2018, s. 28; Havik, 2016, s. 94; Jones og Suveg, 2015, s. 212).

6.5 Kjønn – «Snille piker og dominerende gutter».

Kjønn blir trukket frem av flere som en medvirkende årsak til at spesielt jenter trives mindre i kroppsøving (Moen et al., 2018, s. 35). Kroppsøvingsfaget oppleves som prestasjonsorientert, både av mine informanter og i andre studier. Feltet fremstår som en arena der guttene får utfolde seg og briljere (Fagrell et al., 2011, s. 103; Andrews og Johansen, 2005, s. 311; Andrews og Johansen, 2008, s. 91; Säfenbom et al., 2014, s. 629). I den rene jenteklassen i denne studien oppleves klasse miljøet som tryggere, og det er et godt samhold elevene imellom. Jentene føler en tilhørighet, en aksept for ulikheter og at de kan gjøre feil, uten at det skal medføre irritasjon fra medelever. Elevene oppgir at de var usikre i begynnelsen av året, men gjennom å bygge relasjoner oppleves klasse miljøet som inkluderende og aksepterende. Jentene i jenteklassen har erfaringer fra både kjønnsdelt og kjønnsblandete klasser og oppgir at gutter fører med seg en barriere i form av økt prestasjonspress, som Hanna forkynner «Jeg føler at det blir mer press hvis det er gutter med i kroppsøvingen. De tror de er mye bedre enn jentene».

Flere med Hanna erfarer prestasjonspresset guttene skaper. Guttene kan bli irriterte om det gjøres feil, kommer med ubehagelige kommentarer og jentene får påpekt at de ikke er like «gode» i gym som guttene oppfatter seg selv og forventer at jentene skal være (Andrews og Johansen, 2008, s. 96). Jentene opplever prestasjonspresset som ubehagelig, og ønsker at aktivitetene skal bli organisert på en måte som gjør dem mindre synlige, da jentene som tidligere nevnt er redde for å gjøre feil, dumme seg ut og irritere medelever (Fagrell et al., 2011, s. 103; Andrews og Johansen, 2008, s. 96). Turid erindrer en opplevelse der aktiviteten kunne vært organisert på en annen måte:

I friidrett var det en og en som skulle hoppe over en sånn høy greie, og det syntes jeg var ille. Jeg synes ikke det var noe gøy at folk så på meg når jeg gjorde det [...] det var faktisk helt jævlig. Hadde alle drevet med noe hadde jeg ikke vært redd. Men når alle skal stå å se på, da får man prestasjonsangst.

Jentene påpeker at organiseringen i noen tilfeller fremmer prestasjonspress ved å sette deres prestasjoner i et søkelys, der alle kan se om de mestrer enkelte aktiviteter eller ikke. Prestasjonspresset oppleves som en barriere, og elevene føler seg sårbare og redde for kommentarer av deres prestasjon i øvelsene. I den blandede klassen observerte jeg at det ble gitt kommentarer rettet mot medelevenes idrettslige prestasjoner, og ofte kom disse kommentarene fra gutter med idrettskapital. Kommentarene kan oppfattes som kritikk, men min tolkning av disse kommentarene, var at de i hovedsak var på fleip, eller at guttene ble ivrige og ønsket å få de andre elevene mer med i aktiviteten. Jeg opplevde ikke kommentarene som negativt ment fra avsenderen, men jeg observerte at jentene trakk seg tilbake etter kommentarene, og tilsynelatende oppfattet det som kritikk, noe som bekreftes av Gina under intervjuene «Hvis du ikke gjør en god nok jobb så blir de veldig sure, typ krise, og kjefter og sånn på alle». Her ser vi noe jeg tolker som misforståelser i kommunikasjonen mellom elevene grunnet deres ulike habitus. Kommentarene fra guttene oppleves av meg som en typisk sjargong fra idrettsfeltet, og en «normal» måte å kommunisere på i et idrettsmiljø. Jentene i denne klassen som ikke har samme habitus som guttene med bakgrunn fra et idrettsfelt er ikke vant til denne måten å kommunisere på (Wilken, 2008, s. 14). De tolker det som at guttene kritiserer deres prestasjoner i faget, selv om det fra guttenes side ikke er ment som kritikk, men en «vanlig» og ubevist måte å kommunisere på (Bourdieu, 2006, s. 55).

Av intervjuene fremkom det at det ikke bare er jentene som får ubehagelige kommentarer av gutter med idrettskapital. Halvard, som jeg oppfatter som en sporty gutt, forteller «Jeg fikk kjeft, for at jeg ikke dro opp på bana. Jeg fikk beskjed om at jeg ikke hadde gjort noe. Men jeg passet på nede, ikke sant, og da fikk jeg kjeft for at jeg ikke hadde bidratt». Jeg tolker dette dithen, at guttene med idrettskapital har et idrettslig fokus på kroppsøving, og skal vinne aktivitetene som praktiseres i faget. Det kan virke som om disse guttene kjemper om en idrettskapital og ser på kroppsøving som en del av et idrettsfelt, mens Halvard, som jeg opplever er i besittelse av idrettskapital, ser på kroppsøving som noe mer enn idrett, og kjemper i et annet felt (Harrits, 2017, s. 31; Thomson, 2012, s. 67). Denne tolkningen støttes av jentene i den blandede klassen, som opplever at de nevnte guttene tar kroppsøvingen altfor seriøst, og forventer et høyt ferdighetsnivå i aktivitetene. Flere av jentene opplever å ikke nå

opp til forventningene til guttene med idrettskapital, og erfarer at guttene blir hardhendte og kjefter, selv om jentene sier at de må slutte. Dette irriterer guttene og Ola forteller at man må være hardhendte i enkelte av aktivitetene i kroppsøving, det er sånn idretten er. Dette er igjen med på å understreke hvor sterkt idrettsfeltet står i faget.

Vinnerfokuset til guttene skaper høye forventninger om å prestere i aktivitetene, forventninger jentene ikke klarer å svare på. Flere av jentene forteller at de ønsker å være med i aktivitetene, men at guttene holder dem ute av aktiviteten og plasserer dem på sidelinjen ved å ikke sentre til dem, at de må stå i mål eller være innbyttere. Å bli holdt utenfor aktiviteten opplever jentene som en barriere, og skaper ubehageligheter i kroppsøvingundervisningen (Fagrell, et al., 2011, s. 108; Andrews og Johansen, 2008, s. 96). Guttenes vinnerfokus styrer undervisningen i en idrettslig retning hvor disse guttene kan dominere, mens jentenes kapital ofte ikke blir akseptert som legitim i faget (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 86; Thomson, 2012, s. 67). Dette medfører at jentene holdes utenfor aktivitetene hvor de opplever de nevnte guttenes konkurranseinstinkt som ødeleggende for engasjementet og motivasjonen til faget, og fører til større passivitet fra jentene, som Gina påpeker «Man mister motivasjonen av det egentlig, og du får egentlig lyst til å bare stå der og ikke gjøre noe».

Guttenes dominans i faget oppleves som en barriere av jentene, da de ønsker å delta mer aktivt i faget, men føler at de ikke slipper til. Men som Bourdieu sier, er man ikke selv bevisst alle sine handlinger da noen handlingsmønster ligger latent i oss (Bourdieu, 2006, s. 55; Wilken, 2008, s. 37). Dette ble jeg bevisst gjennom observasjoner hvor jentene tilsynelatende plasserte seg selv i «skyggen» av feltet. I aktivitetene observerte jeg at jentene gjorde seg til, trakk seg unna og gjorde seg mer passive, spesielt når det var gutter på samme gruppe. Dette samsvarer med jentenes uttalelser angående ubehaget av å bli «overvåket» av guttene og prestasjonspresset som oppstår. På tross av dette viser observasjonene at jentene gir guttene rom til å dominere i kroppsøvingstimene, noe også Fagrell et al (2011, s. 108) finner i sin studie. Forskerne viser til at dette er et forventet handlingsmønster, og en samfunnsmessig reproduisert habitus der guttene har hegemoni, (Fagrell et al., 2011, s. 108-114; Bourdieu, 2000, s. 35), og jentene skal opptre passivt, som sarte, føyelige, yndige og med manglende idrettslige ferdigheter (Azzarito og Salmon, 2009, s. 176; Walseth et al., 2017, s. 447).

Jentene i denne studien er ikke klar over at de selv er med på å gjøre guttene dominante i faget. Dette ubevisste handlingsmønsteret er en del av jentenes habitus, og et resultat av samfunnets sementerte forventninger til kjønnsroller og guttenes dominans (Fagrell et al., 2011, s. 114;

Bourdieu, 2006, s. 57). Jentenes tidligere erfaringer i kroppsøving påvirker deres habitus ubevisst og normaliserer de tradisjonelle holdningene, der guttene erverver plass til å dominere i kroppsøving (Bourdieu, 2000, s. 35; Bourdieu, 2006, s. 57; Wilken, 2008, s. 37). Disse holdningene skaper barrierer i forhold til jentenes prestasjoner i faget, og er med på å hindre jentenes deltakelse i faget. Dette viker fra overordnet del av opplæringen og prinsippene for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse sementerte holdningene man finner i samfunnet gjeldende kjønn, ser vi også er gjeldene i kroppsøvingsfaget gjennom funnene i denne studien. Funnene viser til mangler i skolens samfunnsoppdrag knyttet til likestilling, når undervisningen i norsk skole skal «fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mye tyder på at ulikhetene mellom kjønnene er forankret i samfunnets habitus og ubeviste strømninger gjeldene kjønnsroller. Det er dermed viktig at skolen og lærere er bevisst disse ubeviste strømningene for å kunne endre de sementerte holdningene knyttet til kjønnsroller.

Guttenes dominans fører med seg spørsmål rundt lærerens rolle som klasseleder. Elevene i denne studien ønsker at læreren involverer seg mer i klassemiljøet, og forhindrer at guttene med idrettskapital er så dominante i faget. Elevene savner at læreren er en tydelig leder, som styrer faget, setter klare grenser og er med å definere feltet for å bygge opp en kollektiv habitus i klassen. I denne sammenhengen stiller jeg spørsmål rundt hvilken doxa læreren besitter og om læreren er bevisst hva kroppsøvingfeltet rommer. Lærerens doxa og habitus har stor betydning for hvordan faget blir praktisert og hva som blir sett på som legitim kapital (Esmark, 2006, s. 88; Harrits, 2017, s. 31). Som tidligere nevnt viser det seg at de mange kroppsøvingslærere selv besitter en idrettskapital, og at disse holdningene blir reproduisert gjennom deres utdanning (Moen, 2011, s. 300; Standal et al., 2013, s. 20). Dermed kan det være vanskelig å oppdage guttenes dominans, ettersom lærerens idrettslige habitus og doxa legitimerer denne normen (Bourdieu, 2000, s. 35; Wilken, 2008, s. 37). De reproduerte holdningene rundt kjønn i kroppsøving blant elever, lærere og samfunnet for øvrig, kan ubevisst være med å fremme forskjeller mellom kjønnene i kroppsøving og i skolen for øvrig. Dette kan være med på å forklare gutters og jenters holdninger til faget.

7. Konklusjon

Hensikten med denne studien er å få en større forståelse av fenomenene motvilje og vegring i kroppsøvningsfaget. Jeg ønsket å undersøke mulige årsaker til at enkelte elever opplever motvilje i faget, ved å svare på følgende hovedproblemstilling og underproblemstillinger:

Hvilke erfaringer har elever på videregående skole med kroppsøving som et fag som kan skape motvilje og skolevegring?

- *Hvilke barrierer mot involvering i faget opplever elevene i kroppsøving?*
- *Hvorfor opplever jenter kroppsøvningsfaget mindre positivt enn gutter?*

Hovedfunnet i denne studien viser til at kroppsøving er et felt med uklart definerte grenser, hvor det også hersker usikkerhet om hva som er feltets dominerende kapital. Gjennom observasjoner og intervjuer opplever elevene ulike barrierer i forbindelse med at faget fremstår som uoversiktlig og udefinert. Sagt på en annen måte kjemper deltakerne om forskjellige typer kapital i faget kroppsøving, noe som tyder på at kroppsøvningsfeltet står i et spenningsfelt mellom flere felt, som blant annet idrettsfeltet, et sosialt/rekreasjonsfelt og helsefeltet. I denne og i andre studier (Säfenbom et al., 2015, s. 261; Whitehead, 2014, s. 82) viser det seg at idrettsfeltet står sterkt, og at faget blir praktisert i en idrettslig kontekst av lærerne. Undervisningen blir i stor grad styrt av læreren, som praktiserer undervisningen i en idrettslig kontekst. Dette kan forstås og forklares ut fra en antakelse om at lærerens idrettslige doxa, som har blitt reproduisert gjennom kroppsøvningslærerutdanningen, er en styrende mekanisme (Moen, 2011, s. 300; Standal, et al., 2013, s. 20; Dowling, 2016, s. 261). På denne måten vil elever som bedriver idrett på fritiden ha en fordel i kroppsøving, ettersom læreren gjenkjenner og anerkjenner denne kapitalen i større grad enn andre kapitalformer. Lærerens idrettsdoxa fører til at ikke alle elever blir akseptert og inkludert i feltet, og læreren derfor (ofte ubevist) underkjenner disse elevenes kapital. Å ikke bli akseptert, sett og anerkjent av læreren, oppleves som motgang i faget. Elevenes bevegelsesglede, mestring, selvoppfatning mm, vil bli utfordret, noe som kan føre til motvilje i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2019; Havik, 2018, s. 28; Havik, 2016, s. 94; Jones og Suveg, 2015, s. 212). Det er derfor naturlig å tenke at elever som ikke innehar de samme idrettslige habitusen og «rett kapital» faller utenfor feltet. Men som denne studien viser foregår det hegemoniske kamper om hva som er den gjeldende kapitalen i kroppsøving. Dermed kan vi ikke si at elever faller utenfor feltet, men det kan virke som om disse elevene kjemper om en annen kapital i et

annet felt i kroppsøvningsfaget og ikke godtar at kroppsøvningsfaget skal være preget av så sterke idrettslige holdninger. Dette skaper barrierer både for elevene, men også for lærerne i praktiseringen av faget. Disse barrierene er i stor grad knyttet til relasjonelle forhold mellom lærer og elever. Læreren har en viktig rolle når det kommer til å skape et godt klassemiljø hvor elevgruppen har klare rammer for feltet, og opparbeider en kollektiv habitus. I denne studien kom det frem at det ikke er opparbeidet noen kollektiv habitus i den blandede klassen, noe som fører til barrierer og stor usikkerhet blant elevene i forbindelse med hvordan de som en gruppe oppfatter praktiseringen av kroppsøving (Wilken, 2008, s. 38).

Elever som opplever kroppsøvningsmotvilje, benytter seg av skjuleteknikker for å lette på det ubehaget som oppstår i forbindelse med undervisningen. Gjennom denne studien oppdaget jeg et parallellfelt for elever med sykdom eller skader. I dette feltet kan elevene selv bestemme intensiteten i aktivitetene, da læreren er opptatt av å opprettholde aktiviseringsprinsippet i undervisningen. Dette fører til at elevene i dette feltet slipper å kjempe om idrettskapital som er dominerende i den oppsatte, aktivitetsbaserte undervisningen. Dette åpner for at elevene kan definere seg selv utenfor (i et subfelt), og plasserer seg selv i skyggen på en «legitim» måte. Elever med kroppsøvningsmotvilje ser ut til å benytte seg av dette subfeltet for å unngå ubehag og barrierer de møter i undervisningen på en legitim måte. Ulempen er at det elevene opplever som en behagelig situasjon for å unngå ubehaget i undervisningen, ikke nødvendigvis er det beste for eleven i forbindelse med læringen i faget. Jeg mener at det er behov for mer forskning på kroppsøvningsfeltet for å få en bedre og bredere forståelse av barrierene elevene møter i faget, og mekanismene bak.

Elevene i studien påpeker at idrettsfokuset i undervisningen skaper et stort prestasjonspress, og en forventning om å prestere på et visst nivå når det kommer til idrettslige ferdigheter. Særlig jentene kjenner på dette prestasjonspresset, skapt av dominerende gutter med idrettskapital. Selv om jentene gjennom intervjuene viser til at de dominerende guttene plasserer dem utenfor aktivitetene, viser observasjonene at jentene ubevist gir guttene plass til å dominere ved at de trekker seg unna. Jentenes habitus tilsier at guttene skal ha hegemoniet i faget, selv om jentene ønsker å bli inkludert. Dette handlingsmønsteret er ikke tilfeldig, da elevenes habitus er påvirket av samfunnets habitus, og Bourdieu påpeker at de tradisjonelle kjønnsrollene har «gått i arv» ettersom disse holdningene ubevist blir videreført gjennom samfunnets ubeviste oppfatninger av kjønnsrollene (Bourdieu, 2000, s. 35; Bourdieu, 2006, s. 57). Her har skolen et viktig samfunnsoppdrag, og en plikt, når det gjelder å fremme verdier om likestilling og likeverd, og i denne sammenhengen å bevisstgjøre elevene deres innøvde

handlingsmønstre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om lærerne og skolen ikke gjør tiltak for å bevisstgjøre elevenes ubeviste handlinger kommer man aldri i mål med likestillingen mellom kjønnene, og kroppsøvingfaget vil tvert imot bidra til at samfunnets habitus vil fortsette å sementere ulikhetene mellom gutter/jenter og kvinner/menn.

8. Litteraturliste

Aasland, E og Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Reserch in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. [10.23865/jased.v1.889](https://doi.org/10.23865/jased.v1.889)

Andersen, S.S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (utg. 2). Bergen: Fagbokforlaget.

Andrews, T og Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/file/pdf/33194031/gym_er_det_faget_jeghatermest.pdf](https://www-idunn.no.ezproxy.inn.no/file/pdf/33194031/gym_er_det_faget_jeghatermest.pdf)

Andrews, T og Johansen, V.F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvingfaget – tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordic Studies in Education*, 28(2), 89-103. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/file/pdf/33192768/likestillingsideologi_i_kroppsovingsfaget_-_tematisering_av_kjonn_i_planer.pdf](https://www-idunn.no.ezproxy.inn.no/file/pdf/33192768/likestillingsideologi_i_kroppsovingsfaget_-_tematisering_av_kjonn_i_planer.pdf)

Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I I. Steinholdt og K.P. Gurholdt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 233-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Telemark, Oslo.

Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physical education: pretty, active and ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 19-39. <https://doi.org/10.1080/17408980701712106>

Azzarito, L and Salmon, M. (2009). An Investigation of Students' Embodied Discourses in Physical Education: A Gender Project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 173-191. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.inn.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3b53dec b-c986-44a3-8f42-da0a0bf95c59%40sdc-v-sessmgr02>

Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason, On the Theory of Action*. Polity

Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner, meditasjons pascaliennes* (A. Prieur og E. Ringen, overs.). Pax Forlag A/S.

Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans* (K. Stene-Johansen, overs.). Oslo: Pax.

Bourdieu, P. (2006). Struktur, habitus, praksiser (E. Nilsen, overs.). *Agora*, 24(1-2), 53-73.

Bourdieu, P og Wacquant, L. J. D., (1993). *Den kritiske ettertanke, Grunnlag for samfunnsanalyse* (B. N. Kvalsvik, overs.). Det Norske Samlaget. (Opprinnelig utgitt 1991)

Braun, V og Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. New York: Oxford university press.

Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt*. Oslo: universitetsforlaget.

Davison, K.G. (2000). Boys' bodies in School: Physical Education. *The Journal of Men's Studies*, 8(2), 255-266. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3149/jms.0802.255>

Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingfaget med blikk på sosial klasse. I Ø. Seippel., M.K. Sisjord., og Å Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett*. (s. 249-268). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: universitetsforlaget

Fagrell, B., Larsson, H. og Redelius, K. (2011). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/09540253.2011.582032>

Falch, T og Nyhus, O.H. (2011). Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(4), 285-301. Hentet fra <https://www.idunn.no/spa/2011/04/art03>

-
- Grosick, T.L., Talbert-Johanson, C., Myers, M.J. and Angelo, R. (2013). Assessing the Landscape: Body Image Values and Attitudes Among Middle School Boys and Girls. *American Journal of Health Education*, 44(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/19325037.2012.749682>
- Hagen, P.M. Aune, O. og Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61-78.
- Hansen, Nordli. M og Mastekaasa, A. (2010). Reform 94 – et trendsifte i videregående utdanning? *Søkelys på arbeidslivet*, 27(03), 191-203. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/file/pdf/43619642/art05.pdf](https://www-idunn.no.ezproxy.inn.no/file/pdf/43619642/art05.pdf)
- Harrits, G.S. (2017). *Pierre Bourdieu*. København: Jurist-og Økonomforbundets Forlag.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe og K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 91-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T., Bru, E., og Ertesvåg, S.K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Holm, R.C., Skumvoll, N. F., Udnes, L., Lindgren, H. M og Eliassen, H. (2020, 13. september). Skoleslutterne. For noen ungdommer sier det bare stopp. Hvorfor velger så mange å slutte på videregående? NRK.no. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/xl/derfor-valgte-ungdommene-a-slutte-pa-videregaende-skole-1.15145971#authors--expand>
- Ingul, J.M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I Voksne for barn, E. Befring, R. Talseth, og i. Veia (Red.), *Barn i Norge 2005, se meg!* (s. 27-39)
- Jones, A.M og Suveg, C. (2015). Flying Under the Radar: Scool Reluctsnce in Anxious Youth. *School mental health*, 7(3), 212-223. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9148-x>
- Kulberg, J.H og Sildnes, I.G. (2017). Frafall på videregående starter hjemme. *Universitetet i sørøst-Norge (USN)*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/frafall-pa-videregaende-starter-hjemme/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Rekordmange fullfører videregående*. (Nr: 122-18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rekordmange-fullforer-videregaende/id2602606/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Flere enn noen gang fullfører videregående opplæring*. (Nr. 70-17). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-enn-noen-gang-fullforer-videregaende-opplaring/id2555242/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen; Formålet med opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen; Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Kvale, S og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg.3). Oslo: Gyldendal akademisk.

Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 337-352. <https://doi.org/10.1080/13573320600924858>

Larson, A og Silverman, S.J. (2005). Rationales and practices used by caring physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 10(2), 175-193. <https://doi.org/10.1080/13573320500111713>

Lyngstad, I., Hagen, P-M. og Aune, O. (2016). Understanding Pupils`hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127-1143. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2014.993960>

Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger. (2016. 26. Oktober). Elevens stemme: Beskriv din drømmelærer. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/klasseledelse-og-laringsmiljo/elevens-stemme-beskriv-din-drommelarer-article115907-22036.html?articleID=115907&categoryID=22036>

Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. B., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., og Piggot, T. D. (2015). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic

Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56-67. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/10497315155598619>

Moen, K.M. (2011). «*Shaking or stirring*»? A case-study of physical education teacher education in Norway (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøyskole, Oslo.

Moen, K.M. og Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). 154-168. DOI: [10.23865/jased.v2.1052](https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052)

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. og Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartlegging i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (1/2018), Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NAOB. (2017). Vegring. I T. Guttu (Red.). *Norsk akademisk ordbok*. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/vegring>

Neumann, C.B og Neumann, I.B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen; en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

NSD personverntjenester. (2019, 18, juni). Slik vurderer vi ditt meldeskjema. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/slik_vurderer_vi.html

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (utg. 4). Los Angeles: Sage.

Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Prieur, A og Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu, En introduksjon*. (K. Esmark og L. Rosenlund, bidrag.). Hans Reitzel Forlag.

Reinertsen, A.B. (2014). Kjære Ronja – Om poststrukturell og posthuman hypertekst lesing av lovgiving om Oppfølgingstjenesten som led I Ny Giv I Norge. *Nordic studies in education*, 34(4), 265-278. Hentet fra <https://www-idunn->

no.ezproxy.inn.no/file/pdf/66742371/kjaere_ronja_-_om_poststrukturell_og_posthuman_hypertekst_le.pdf

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (utg. 4). Bergen: fagbokforlaget

Sidentop, D. (2002). Content knowledge for Physical Education. *Human Kinetics Publishers, inc*, 21(4), 368-377. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ656590>

Standal, Ø. F., Moen, K. M og Moe, V. F. (2013). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *Sage Publications*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1356336X13508687>

Säfvenbom, R., Haugen, T. og Bulie, M. (2015). 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.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2014.892063>

Tanum, S og Krogstad, A. (2014). Fortellinger og livet uten arbeid. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(3), 249-275. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66715498/fortellinger_om_livet_uten_arbeid.pdf

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (utg. 5). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (utg. 3). Bergen: Fagbokforlaget.

Thomson, P. (2012). Field. I M. Grenfell (Red.), *Pierre Bourdieu, key Concepts* (2 utg. s. 65-80). Durham: Acumen.

Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian Perspectives on Content Knowledge for Physical Education. *Human Kinetics Publishers, Inc*, 21(4), 378-391. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.inn.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=afbfd145-cf98-4cf7-9da8-de1dd397e523%40sessionmgr101>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (utg. 3). Oslo: Gyldendal

Tranøy, K.E. (1986). *Vitenskapen- samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). Hovedområder. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fravær i videregående stabiliserer seg – analyse av foreløpige fraværstall 2017-18*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/fravar2/forelopige-fravarstall-etter-skolearet-2017-18/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving; Fagrelevans og sentrale verdier* (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Walseth, K., Aartun, I. og Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442-459. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2015.1050370>

Westlie, K og Moen, K.M. (2020). Kroppsøvlingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Jurnal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 19-33. DOI: [10.23865/jased.v4.1530](https://doi.org/10.23865/jased.v4.1530)

Whitehead, M. (2014). Physical Literacy, kroppsøvlingsfaget og kroppsøvlingslæreren. I I.M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Oslo: Gyldendal akademisk.

Wibek, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserande gruppintervjuer som undersökingsmetod*. Lund: studentlitteratur.

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieru*. Bergen: Fagbokforlaget

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Masterprosjekt om elevens opplevelse av kroppsøving”?

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i innlandet, avdeling for folkehelse. Som del av mitt masterprosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan elever har det i kroppsøving.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en forståelse av hvordan VGS elever opplever kroppsøvingsundervisningen. I dette skrivet blir det gitt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formålet med studien

formålet med dette prosjektet er å få en bedre forståelse av alle elevers opplevelse av kroppsøvingsundervisningen, uavhengig av om de liker faget eller ikke. Ved å få en større kunnskap rundt dette temaet, er ønsket å øke forståelsen av elevene og hjelpe lærere til å legge til rette for alle elever i faget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre gruppeintervjuer om dine erfaringer med kroppsøving, samt å være til stede i timene i din klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du deltar i dette prosjektet, innebærer det at jeg vil være til stede og observere i kroppsøvingstimene på skolen. Jeg vil også invitere til et gruppeintervju med 6-12 elever om gangen. Intervjuet vil vare mellom 45-60 minutter og gjennomføres i/rett etter skoletiden. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet. Generelle observasjoner fra klassen din vil også bli benyttet. Dersom du velger å svare nei til å delta i observasjonen, vil det ikke bli tatt notater om deg fra observasjonene i klassen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil heller ikke ha noen konsekvenser i forholdet mellom deg, skole og lærere, da innholdet i intervjuet ikke deles med noen ved skolen din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til det formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene om deg vil kun bli benyttet i masterprosjektet og i eventuelle publikasjoner fra masteroppgaven. Vi behandler opplysningene konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Du vil derfor ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

- Informasjon som du oppgir, vil kun bli behandlet av meg (Julie Karterud) og min veileder (førstelektor Knut Westlie) ved Høgskolen i innlandet.
- Navn og personopplysningene dine vil bli kodet og holdt avskilt fra navneliste og forøvrige datamateriale.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Den innhentede informasjonen vil bli slettet etter 1.1.2021 da resultat av prosjektet vil være tilgjengelig.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Høgskolen i innlandet har 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?

Jeg håper du ønsker å delta i dette prosjektet, samtykkeerklæringen vil bli delt ut og samlet inn på skolen i forbindelse med kroppsøvingstimen. Har du spørsmål til studien er det bare å ta kontakt med meg eller min veileder. Kontaktinformasjon er:

Masterstudent ved høgskolen i innlandet, Julie Karterud, tlf: 97505049.
E-post: Julie.Karterud@hotmail.com.

Veileder: Førstelektor Knut Westlie, tlf: 91349326.
E-post: knut.westlie@inn.no

For å finne ut mer se: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Knut Westlie

Masterstudent

Julie Karterud

9.2 Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masterprosjekt om elevens opplevelse av kroppsøving? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et gruppeintervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.1.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3: Observasjonsskjema 1

Observasjon nr:	Dato:
Fokusområde i observasjon:	
Hva ser jeg?	Hva tenker jeg?
<i>Observasjoner</i>	<i>Tanker</i>

9.4 Vedlegg 4: Observasjonsskjema 2

Observasjons skjema

Observatør:

Dato:

Beskrivelse av skolen:

Beskrivelse av klassen:	Beskrivelse av lærer:
-------------------------	-----------------------

Aktivitet:		
Beskrivelse av skjuleteknikk	Beskrivelse av lærer/elev	Tolkning:

9.5 Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Fokusgruppeintervju

Oppstart:

Elevene finner en plass og skriver navnene sine på lapper som de setter fremfor seg, så jeg kan se navnene deres. Videre presenterer jeg meg selv, og forklarer om prosjektet mitt og at jeg gjerne vil spørre noen spørsmål til elevgruppen.

Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvilke erfaringer og opplevelser elevene har og har hatt i kroppsøving både på vgs, men også gjennom tidligere skolegang. Hvordan elevene opplever faget, hva som er positivt og hva som ikke er like positivt. Hva elevene vil ha mer av eller mindre av i undervisningen.

Forklarer videre at det som blir sagt blir tatt opp på lydopptak, men at det ikke er noe farlig og at det kun er jeg som skal høre på den. Alle vil bli anonymisert og gitt et alias, for at de ikke skal bli kjent igjen. Elevene skal få si sin egen mening og dele sine opplevelser i gruppen og da er det viktig at gruppa er åpen og inkluderende, og de kan gjerne diskutere felles opplevelser. Videre blir det tatt en introduksjonsrunder der elevene forteller litt om seg selv (navn, hvor de er fra, alder, fritidsaktiviteter ol).

- **Kan dere beskrive en god gymtime?**
- **Når dere har gym, møter dere opp til timen og gjør forskjellige aktiviteter og lærer forskjellige ting, jeg ønsker å vite litt om hva dere gjør i en slik god time.**
 - Hva er det dere lærer i gymtimene generelt?
- **Vi har nå snakket litt om hva dere lærer og gjør i timen Og jeg tenkte vi kunne gå litt mer inn på deres erfaringer og tanker om faget. Så jeg lurte på om det er det noe dere kunne tenke dere var andreledes i gymtimen enn det dere har i dag?**
 - Er det noe dere ikke liker så godt i kroppsøvingen? Hva er dette?
 - Er det noe dere liker? I tilfelle hva?
 - Kan dere beskrive en elev som typisk er god i gym?
 - Er det noen aktiviteter dere har mer av enn andre?
- **Nå går dere på vgs, men dere har mange år på skolen bak dere, fra barneskole, ungdomsskolen og frem til i dag. Ser dere noen forskjell på gymtimene fra barneskole og til ungdomsskole? Fra ungdomsskole og til vgs? Er det forskjell på;**
 - På måten faget blir undervist på?
 - Innhold
 - Hvilke krav som blir stilt til dere?
 - (Karakterer, prestasjoner, lekenhet)

-
- **I gymmen driver dere jo med flere forskjellige aktiviteter dere skal lære og dere skal utvikle dere (i de aktivitetene). Jeg lurer litt på hvordan du samarbeider med læreren om å utvikle dere og lære i faget? Hvordan liker du f.eks best å få tilbakemeldinger for at dere skal bli bedre til noe?**
 - Si for eksempel hvis dere har basketball. Hvordan ønsker dere tilbakemelding for at dere skal bli flinkere til å treffe kurven?
 - Har dere lagt merke til om dere får tilbakemeldinger fra læreren? Hvordan får dere tilbakemelding på da?
 - Lærer dere noe av de tilbakemeldingene?
 - Hvordan liker du best å få tilbakemeldinger / hva slags tilbakemeldinger lærer du mest av?
 - Føler dere at dere får ros og oppmerksomhet når dere gjør noe bra? Eller motsatt?

 - **Det er jo meningen at dere skal lære noe i gymtimene, og for at det skal bli lettere for dere og læreren å vite hva dere skal lære er det lurt å ha noen mål dere kan strekke dere etter. Vet dere hva disse målene er når timen starter?**
 - Hvis ja, hvordan blir dere kjent med målene
 - Kan du nevne eksempler på mål for en time/økt?
 - Hvordan forholder du deg seg til mål og hvordan får du vite hva som er bra gjennomføring og ikke? Er dette lett/ikke lett

 - **Læreren er jo en viktig del av faget, også i gymtimene. Det er jo læreren som leder undervisningen, har ansvaret og er en voksenperson som dere kan snakke med i gymtimene. Føler dere at dere kan snakke om ting med læreren?**
 - Føler dere at dere kan samarbeide godt med læreren?
 - Hva kan en lærer gjøre for at du skal være trygg og samarbeide godt med ham/henne? Kom gjerne med eksempler.
 - For eksempel hvis dere er syke eller skadet, at dere kan gjøre noe annet og at dere blir hørt og tatt seriøst?
 - Får dere være med å påvirke timen? Være med å bestemme for eksempel forskjellige aktiviteter/innhold/arbeidsmåter. Er det noen ganger dere får bestemme hva dere skal gjøre i timen?
 - (Læreren og hans/hennes kompetanse, inkludering/få med alle – legge til rette så alle har det bra og arbeidsmåter.)

 - **Jeg har lest en del forskning på gym nå de siste årene og der har jeg lest at noen elever synes at gym eller noen aktiviteter er vanskelige og at de er redde for å dumme seg ut. Hva tenker dere om dette?**
 - Synes dere at dere gjør ting som er veldig vanskelige i gymtimen?
 - Føler dere at det blir lagt merke til om dere gjør noen feil i gymtimen? Synes dere dette er litt ubehagelig?
 - Tror dere mange elever er redde for å dumme seg ut i timen?
 - Synes dere at mye eller noe dere gjør i gymtimen er kjedelig, i så fall hva er kjedelig?

 - **Jeg er mye på sosiale medier, både instagram, facebook, tik tok osv, og der er det veldig mange pene mennesker, som er tynne med masse muskler og jeg tenker at det er personer som har livet på stell, med den perfekte kroppen og det perfekte livet. Hva tenker dere når dere ser sånne personer på instagram for eksempel?**

-
- Føler dere at dere også vil ha en sånn kropp og at dette er idealkroppen?
 - Synes dere at dette kropps fokuset også blir dratt inn i gymtimen også?
 - Lærer dere noe om og snakker om kropps fokus, være kritisk til «idealkroppen» som et ideal, ulike kroppstyper og det å bli glad i sin egen kropp i gymtimen?
 - Føler dere at det er et annet kropps fokus når dere har kroppsøving med bare jenter/gutter enn det er med blandede klasser (Om elevene har erfaring fra kjønnsdelt undervisning).

 - **Dere skifter før og etter timen, og det er også satt av tid til å dusje i etterkant av timen. Hvordan er det i garderoben?**
 - Føler dere at det blir satt av passe med tid til å kunne skifte og dusje i forkant og etterkant av timen?
 - hvordan er det i garderoben?
 - Trygt og hyggelig
 - Skummelt, stressende, kropps fokus
 - Dusjer alle?
 - Hvordan opplever dere å dusje sammen med andre?

 - **Jeg har observert dere i dans, og der fikk jeg inntrykk av at det var noen av dere som synes det var litt flaut å ha dans, hvorfor det?**
 - Hva tenker dere om forskjellen på dans og andre aktiviteter (som ballidrett)?

 - **Hva mener dere om mengden av kroppsøvingen dere har i dag? Er det for mye, eller kunne dere tenke dere å ha mer tid?**
 - **Hvis dere skulle ha bestemt, ville dere hatt kroppsøvingsundervisning slik som i dag eller ville dere ha forandret noe?**
 - Hvis ja, hva?

Da har vi kommet gjennom alle spørsmålene mine. Er det noen av dere som har noe mer dere vil si?

Hvis dere har noe dere vil si bare til meg kan dere bare komme innom, eller bli igjen når de andre har gått.

Hvis det ikke er noe mer dere har på hjertet, vil jeg bare takke dere for oppmøtet, jeg setter veldig pris på at dere stiller opp på noe som dette. Tusen takk og ha en god helg.

(Kan komme inn på temaer jeg ikke har forutsett i arbeidet med dette. Da vil det sikkert komme andre oppfølgingsspørsmål).