



Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk avd. Hamar

Benedicte Jensen

Masteroppgave

Fysisk berøring i kroppsøvningsfaget

En kvalitativ studie om lærerens bruk av fysisk berøring i kroppsøvningsfaget

Physical Touch in Physical Education

A Qualitative Study of Teachers use of Physical Touch in Physical Education

MGLU 5-10

2023

Innhold

INNHold	3
SAMMENDRAG	7
ABSTRACT	8
FORORD	9
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA	10
1.2 PROBLEMSTILLING	11
1.3 AVGRENSNINGER	12
1.4 STUDIENS OPPBYGNING.....	13
1.5 BEGREPSAVKLARING	14
2. BAKGRUNN	15
2.1 INDIVIDUALISERING	15
2.1.1 <i>Individualisering i en historisk kontekst</i>	15
2.1.2 <i>Individualisering av barns rettigheter</i>	16
2.2 FYSISK BERØRING	17
2.2.1 <i>Fysisk berøring og barnemishandling</i>	17
2.2.2 <i>Økt bekymring for berøring</i>	19
2.2.3 <i>Berøring for sunn vekst og utvikling</i>	21
2.3 LÆRER-ELEV RELASJONEN	22
2.4 FAGFORNYELSEN	23
2.5 KROPPSØVINGSFAGET	24
2.5.1 <i>Kroppsøvingsfagets særpreg</i>	24
2.5.2 <i>Kroppsøvingslæreren</i>	26

2.5.3	<i>Kroppsøvingslæreren som veileder</i>	27
2.5.4	<i>Berøring i kroppsøvingsfaget</i>	28
3.	TEORETISKE PERSPEKTIV OG RAMMEVERK	33
3.1	OMSORGSBEGREP.....	33
3.1.1	<i>Omsorgens paradoks</i>	35
3.2	AXEL HONNETH'S ANERKJENNELSESTEORI.....	36
3.3	SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	38
3.4	DEN ASYMMETRISKE MAKTRELASJONEN.....	39
4.	METODE	41
4.1	KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN.....	41
4.1.1	<i>Kvalitativt intervju</i>	41
4.1.2	<i>Semistrukturert intervju</i>	42
4.1.3	<i>Intervjuguide og intervju spørsmål</i>	43
4.1.4	<i>Pilotering</i>	44
4.1.5	<i>Gjennomføring av intervju</i>	45
4.1.6	<i>Transkripsjonsprosessen</i>	46
4.2	UTVALG AV INFORMANTER	47
4.3	PROSEDYRE FOR DATAINNSAMLINGEN	48
4.3.1	<i>Inklusjonskriterier</i>	48
4.4	ETISKE RETNINGSLINJER	50
4.5	KVALITETSSIKRING	50
4.5.1	<i>Reliabilitet og validitet</i>	50
4.5.2	<i>Sikring av reliabilitet og validitet</i>	51
4.5.3	<i>Styrker og svakheter</i>	52

4.6	ANALYSE AV DATA	54
4.6.1	<i>Tematisk analyse</i>	54
5.	RESULTAT	60
5.1	TEMA 1: INFORMANTENES SYN PÅ BERØRINGENS VERDI I KROPPSØVINGSFAGET	60
5.1.1	<i>Fysisk berøring var et pedagogisk virkemiddel i kroppsøvingundervisningen</i>	60
5.1.2	<i>Berøring var en del av dannelsesoppdraget</i>	65
5.2	TEMA TO: INFORMANTENES OPPLEVELSE AV HVA SOM REGULERTE BERØRINGEN.....	67
5.2.1	<i>Informantene fremhevet flere faktorer som påvirket berøring i kroppsøvingsfaget</i>	67
5.2.2	<i>Informantene kjente lite på bekymring knyttet til berøring</i>	71
6.	DISKUSJON	74
6.1	KROPPSØVINGSLÆRERENS BRUK OG FORMÅL MED BERØRING	74
6.2	HVILKE FORHOLD REGULERTE BRUKEN AV BERØRING	81
6.3	PÅ HVILKEN MÅTE OPPLEVER KROPPSØVINGSLÆRERE AT DE ER BEKYMRET FOR Å BENYTTTE BERØRING? 86	
7.	AVSLUTNING	90
7.1	VIDERE FORSKNING	90
•	LITTERATURLISTE	92
	VEDLEGG	100
	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	100
	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV TIL KROPPSØVINGSLÆRERE	102
	VEDLEGG 3 - SAMTYKKEERKLÆRING	105
	VEDLEGG 4 – GODKJENNELSE FRA NSD	106

Oversikt over tabeller:

Tabell 1: Presentasjon av utvalg.....	49
Tabell 2: Eksempel på sammendrag fra informant D	55
Tabell 3: Eksempel på koding.....	56
Tabell 4: Oversikt over ulike temaer.....	56
Tabell 5: Oversikt over semantiske temaer	57
Tabell 6: Oversikt over latente temaer	58
Tabell 7: Oversikt over endelige temaer	59

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere forholdt seg til fysisk berøring mellom lærer og elev i kroppsøvlingsundervisningen. Det teoretiske rammeverket omhandlet teori som kunne knyttes til informantenes beskrivelser av hvordan og hvorfor de benytter berøring i kroppsøvlingsfaget. Det ble derfor lagt stor vekt på teorier som omhandlet relasjoner og hvordan informantene kunne bidra til å utvikle elevenes læring.

Datasettet i studien har blitt innhentet gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer. Utvalget besto av seks kroppsøvlingslærere som på daværende tidspunkt arbeidet på ungdomsskole. Gjennom tematisk analyse manifesterte det seg to hovedtemaer som beskrev hvordan informantene forholdt seg til fysisk berøring i kroppsøvlingsundervisningen. Tema en omhandlet informantenes syn på berøringens verdi i kroppsøvlingsfaget og tar høyde for å beskrive berøringens positive konsekvenser. Tema to omhandlet informantenes opplevelse av hva som regulerte den fysiske berøringen. Dette temaet la særskilt vekt på faktorer som hemmet informantenes bruk.

Studiens hovedfunn indikerte at informantene benyttet berøring i kroppsøvlingsundervisningen med tre ulike formål. Disse var sikkerhet- og trygghetsberøring, instruksjonsberøring og relasjonsberøring. I tillegg anså flere informanter berøring i kroppsøvlingsfaget som viktig da elevene måtte lære seg å være tett på og omgås andre mennesker. Selv om informantene beskrev at berøring var viktig i kroppsøvlingsfaget, ga de også uttrykk for at det var flere faktorer som begrenset bruken av fysisk berøring. Det mest fremtredende funnet som regulerte informantens berøring var relasjonen informanten hadde til eleven.

Avslutningsvis peker studien på at berøring er en viktig forutsetning for læring og relasjonsbygging i kroppsøvlingsfaget. Samtidig anerkjenner informantene at berøringen også skal benyttes med aktsomhet og justeres ut ifra relasjonen de har med eleven. På tross av dette opplever informantene at de er lite bekymret for å benytte berøring i kroppsøvlingsundervisningen.

Nøkkelord: kroppsøving, fysisk berøring, ungdomsskole, bekymring, krenkelser.

Abstract

The purpose of this study was to examine how physical education teachers conducted themselves during physical contact with students. The theoretical framework discussed theories that may be applied to physical education instructors' explanations of how and why they used physical contact in their lessons. As a result, the emphasis was on theories of relationships and how P.E. teachers could aid in students' learning.

The qualitative semi-structured interviews were utilized to collect the data for this study. Six secondary school P.E. teachers were included in the study. Two key motifs about how P.E. teachers behaved when engaging in physical contact during physical education were found through thematic analysis. One subject was the benefits that physical contact in the classroom was seen as having by P.E. teachers. The purpose of this theme is to discuss the advantages of using physical contact. The restriction of physical contact by P.E. teachers was discussed in another theme. This theme focuses on elements that minimized teachers use of physical contact.

The main findings of this study showed that touch was used in physical education teaching for three different goals. These included relationship touch, instruction touch, and safety and security touch. Additionally, several physical education teachers believed that touch was crucial to the subject since children needed to learn how to interact and be linked to strangers. Although the physical education teachers acknowledged the value of touch in the subject, they went on to say that there were a few barriers that prevented physical touch from being used more frequently. The relationship the informants had with the student was the key finding that restricted the use of contact by physical education teachers.

The study concludes by emphasizing the importance of touch as an essential for learning and forming connections in physical education. The physical education teachers recognize that touch should be handled with care and adjusted depending on the relationship they have with the student. Despite this, the teachers admit that they have little reservations about employing touch when teaching in physical education.

Key words: physical education, physical touch, secondary school, concern, violations.

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på en femårig lærerutdanning. Avslutningen føles vemodig, men samtidig riktig. Jeg ser tilbake på de siste fem årene med mange gode minner og vennskap jeg ikke ville vært foruten. Siste året med masterskriving og forskning har vært utrolig spennende, utfordrende men samtidig svært lærerikt. Gjennom utdanningsløpet har jeg tilegnet meg verdifull kunnskap som jeg nå skal ta med meg videre i arbeidslivet.

Å skrive en masteroppgave har veltet frem et spekter av følelser i meg. Til tider har det vært utrolig frustrerende, men når jeg nå står på andre siden er jeg stolt over hva jeg har fått til. Selv om studien er skrevet av meg vil jeg likevel beskrive hele skriveprosessen som et omfattende lagarbeid. I den anledning vil jeg takke Marianne Martinsen for gode tilbakemeldinger og støttende ord når ting har vært krevende. Du har klart å motivere meg og ikke minst, roe meg ned når stressnivået har vært høyt. Det er jeg svært takknemlig for, tusen takk! I tillegg ønsker jeg å rette en stor takk til Marie Öhman som har gitt meg inspirasjon og gode råd i forhold til forskningsprosessen.

Pappa, takk for at du alltid kommer med gode råd. Det har vært svært nyttig. Og tusen takk til mamma som alltid kommer med støttende ord og har heiet på meg hele veien. Til tross for at dere bor et stykke unna har dere alltid vært tilgjengelige for en telefonsamtale og tatt meg imot med åpne armer hver gang jeg har kommet hjem på besøk.

Jeg vil også rette en stor takk til Charlotte, Hannah, Liv-Kristina og Veronica. Etter utallige timer på biblioteket kom vi oss gjennom dette sammen. Takk til Hafdis, som frivillig har lest, rettet og kommet med konstruktive tilbakemeldinger. Samboeren min Mari, som har måtte holde ut med en utslitt masterstudent. Live, Trine og Synne som alltid har gitt rom for tårer og latterkramper. Jeg tror alle er glade for at masteroppgaven omsider er levert.

Sist og ikke minst vil jeg takke alle informanter som var så generøse og stilte opp i studien. Uten dere hadde ikke dette vært mulig.

Benedicte Jensen, mai 2023.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

Ideen for denne masteroppgaven oppsto i kjølvannet av en rekke nyhetsartikler som omhandlet historien til kroppsøvlingslæreren Allan Henriksen. Henriksen ble avskjediget som kroppsøvlingslærer i 2020 fra ungdomsskolen han arbeidet på. En av årsakene som førte til avskjedigelsen var rykter om at Henriksen utsatte elever for overgrep og krenkelser i kroppsøvlingsundervisningen. Henriksen opplevde at belastningen fra de oppståtte ryktene etter hvert ble så overveldende at han avsluttet sitt eget liv i 2022 (Bergerud & Torberntsson, 2022b).

Dødsfallet til Henriksen utløste en diskusjon om rykter kroppsøvlingslærere opplevde å bli utsatt for. Bergerud og Torberntsson (2022a) publiserte en nyhetssak som omhandlet kroppsøvlingslæreres tanker omkring fysisk berøring mellom lærer og elev i kroppsøvlingsfaget. I denne artikkelen sto flere kroppsøvlingslærere frem og fortalte om en krevende lærerhverdag hvor de var redde for ryktespredning og feilaktige anklagelser fra elever. Kroppsøvlingslærerne fortalte at et feil blick eller et feil ord kunne være nok til å starte et negativt rykte.

Flere kroppsøvlingslærere ga uttrykk for at de var forsvarsløse i møte med disse ryktene. De opplevde at rettssikkerheten til lærere ikke ble like godt ivaretatt som elevenes rettigheter. I lærerutdanningen kom dette til syne ved at en var blitt mer opptatt av forhåndsregler som skal verne om kroppsøvlingslæreren rettssikkerhet. Lærerstudentene fikk eksempelvis veiledning på hvordan de skulle forholde seg til garderobesituasjonen og hva de skulle gjøre når en elev skadet seg i kroppsøvlingsstimen. Det ble lagt vekt på at kroppsøvlingslæreren aldri burde være alene i disse situasjonene (Bergerud & Torberntsson, 2022c)

I tillegg fortalte flere kroppsøvlingslærere at de hadde endret egen berøringspraksis når de underviste i kroppsøvlingsfaget. Hensikten med endringen var at kroppsøvlingslærerne ikke ønsket å bli satt i en posisjon hvor de kunne få sine intensjoner betvilt av elevene. Endringen kom til syne ved at enkelte lærere ikke lenger benyttet seg av elever som øvlingsbilder, men heller seg selv for å demonstrere, vise, forklare og modellere ulike øvelser (Bergerud & Torberntsson, 2022a).

Fletcher (2013, s. 698) beskrev hvordan kroppsøvingslærere opplevde at de var under gransking fra andre voksne. Voksne som jobbet med barn, måtte voktes med aktsomhet slik at en kan beskytte barn fra mulige overgrep. På bakgrunn av økt mistillit i samfunnet knyttet til voksne omsorgspersoner, kjente flere kroppsøvingslærere på bekymring knyttet til berøring og egen berøringspraksis. Denne bekymringen bidro til at kroppsøvingslæreren sto i fare for å minimere bruken av berøring, med formål om å beskytte seg selv mot rykter og feilaktige anklager. Kroppsøvingslærere opplevde at de måtte vurdere berøringens formål opp mot risikoen ved berøringen (Andrzejewski & Davis, 2008; Varea & Öhman, 2022).

Samtidig beskrev kroppsøvingslærere at de mente berøring hadde et klart pedagogisk formål i kroppsøvingsundervisningen. Av formålene som ble presentert var berøring som sikkerhetsstøtte, veiledningsstøtte og emosjonell støtte de mest fremtredende funnene (Andersson et al., 2016; Varea & Öhman, 2022; Öhman & Quennerstedt, 2015). I tillegg anså enkelte kroppsøvingslærere berøring som essensielt i kroppsøvingsfaget for å lære elevene om medmenneskelighet og hva det innebar å bry seg om andre (Varea & Öhman, 2022, s. 6–7). Utfordringen oppsto når kroppsøvingslærerne valgte å minimere pedagogisk berøring på bakgrunn av usikkerhet og bekymring knyttet til å benytte berøring i kroppsøvingsundervisningen (Andrzejewski & Davis, 2008, s. 792)

1.2 Problemstilling

Jeg har formulert problemstillingen som følger:

Hvordan forholder kroppsøvingslærere seg til fysisk berøring mellom lærer og elev i kroppsøvingsfaget?

På bakgrunn av økt fokus på berøringstematikken i media (Bergerud & Torberntsson, 2022a, 2022c) og den økende individualiseringen av barns rettigheter i samfunnet (Öhman & Quennerstedt, 2015) ønsket jeg å undersøke hvordan norske kroppsøvingslærere benyttet fysisk berøring i undervisningen og hvilket pedagogisk formål berøringen hadde. Det siste jeg ønsket å avdekke var på hvilken måte kroppsøvingslærerne ga uttrykk for at de hadde endret egen berøringspraksis i tråd med økt bekymring knyttet til berøring mellom voksne omsorgspersoner og barn. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- I) I hvilke undervisningssituasjoner og med hvilket formål benytter kroppsøvingslæreren fysisk berøring mellom lærer-elev?
- II) Hvilke forhold regulerer kroppsøvingslæreren sin bruk av fysisk berøring mellom lærer-elev i kroppsøvingsundervisningen?
- III) På hvilken måte påvirkes kroppsøvingslærere av bekymringen knyttet til fysisk berøring mellom voksne omsorgspersoner og barn?

1.3 Avgrensninger

I denne studien ønsket jeg å rette fokus mot kroppsøvingslærere som arbeidet på ungdomstrinnet. I ungdomsårene gjennomgår flere elever biologiske, sosiale, emosjonelle og kognitive pubertetsendringer. Flere unge utvikler en større kroppsbevissthet som følge av disse endringene (Martinsen, 2016, s. 180). Endringene kan medbringe at elevene opplever kroppsøvingsundervisningen som sårbart da kroppen blir mer synlig og eksponert for andre mennesker (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 88). På bakgrunn av økt kroppsbevissthet i ungdomsårene, ble det derfor naturlig å rette søkelyset mot ungdomsskolelærere.

En sentral del av studien tok høyde for å diskutere berøringens verdi i kroppsøvingsfaget opp mot dannelsesperspektivet i skolen. Det er flere teorier som kunne vært interessante for å belyse dannelsesperspektivet i kroppsøvingsfaget, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i danning gjennom fagfornyelsen med særskilt fokus på læreplanen i kroppsøvingsfaget. Jeg erfarte at læreplanens perspektiver på danning var tilstrekkelig for å diskutere informantenes refleksjoner om danning i faget.

I teorikapittelet ble Honneths anerkjennelsesteori presentert. Anerkjennelse gjennom rettigheter og sosial verdsetting var perspektiver som kunne være interessante å diskutere opp mot berøringstematikken, men for denne studien ble kjærlighet i den private sfære ansett som det helt essensielle opp mot informantenes funn.

Det er mange sider ved berøringstematikken som kunne blitt undersøkt. Öhman og Quennersted (2015, s. 307) sin studie viste at kvinnelige muslimske studenter syntes det var krevende og utfordrende når de måtte være i fysisk interaksjon med noen av det motsatte kjønn. Liknende funn presentertes i Caldeborg (2020, s. 80-81) hvor elever med immigrant bakgrunn opplevde det som utfordrende når mannlige kroppsøvingslærere benyttet berøring i

undervisningen. Religiøse og kulturelle sider ved berøring kunne vært interessante innfallsvinkler å belyse, men kommer ikke til å bli inkludert i denne studien Varea & Öhman (2022, s. 8) belyste også berøring knyttet til vold mellom kroppsøvingslærer og elev. Deres studie beskrev at berøring også omhandlet at kroppsøvingslærere vernet seg mot voldelige fysiske gester fra egne elever. Berøring gjennom vold ble heller ikke inkludert i denne studien da jeg ikke hadde innhentet nok empiri til å diskutere informantenes syn på berøring opp mot religiøs berøring, kulturell berøring og voldelig berøring.

1.4 Studiens oppbygning

Denne studien er strukturert på tradisjonell måte som starter med en innledning og ender med en konklusjon. I første kapittel blir tema og problemstilling presentert med hensikt om å gjøre studiens formål tydeliggjort for leseren. Kapittel to tar omhandler fysisk berøring i en historisk, individualiserende og vestlig kontekst. I tillegg presenteres det tidligere forskning fra fysisk berøring i kroppsøvingsfaget i ulike land som Sverige, Storbritannia, Frankrike og Argentina (Andersson et al., 2016; Piper et al., (2012, s. 1); Varea & Öhman, 2022; Öhman & Quennerstedt, 2015).

I kapittel tre vil det teoretiske rammeverket for oppgaven bli presentert. Forskning viser til viktigheten av emosjonell støtte og omsorg for å bygge relasjoner og fremme læring i kroppsøvingsfaget (Allen et al., 2013; Hamre & Pianta, 2005; Luckner & Pianta, 2011). Det teoretiske rammeverket baserer seg derfor i stor grad på teorier som omhandler anerkjennelse, omsorg og den proksimale utviklingssone.

I kapittel fire vil jeg argumentere for valg av metode og redegjøre for hvordan jeg har innhentet og behandlet datamaterialet gjennom hele forskningsprosessen. Deretter vil jeg presentere funn fra informantenes kvalitative intervjuer i kapittel fem. Totalt innehar resultatkapittelet to temaer. For å skape en viss struktur velger jeg å presentere ett og ett tema samt deres undertitler. Funn vil deretter diskuteres i kapittel seks opp mot teoretisk rammeverk, bakgrunn og tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg fremheve studiens hovedfunn og presentere innfallsvinkler til videre forskning innenfor fysisk berøring.

1.5 Begrepsavklaring

Berøring: Det Norske Akademis ordbok (2023) definerer berøring til å komme nær og røre ved. Denne definisjonen kan medføre et tolkningsrom. Det å være nær andre mennesker betyr ikke at en rører ved. For å supplere benyttet jeg definisjonen fra ordbøkene (2023a), hvor det spesifiseres at berøring innebærer å ta på.

Sikkerhetsberøring: For å redegjøre for hva sikkerhetsberøring er har jeg søkt opp begrepet «sikkerhet» i ordboken. I denne studien omhandler begrepet sikkerhet til å være «trygghet i opptreden, fasthet, presisjon, eksempelvis å utføre noe med stor sikkerhet» (Ordbøkene, 2023c). Ut ifra denne forståelsen omhandler sikkerhetsberøring den berøringen som benyttes for å skape trygghet i elevens opptreden i gitte aktiviteter i kroppsøvingfaget.

Instruksjonsberøring: Instruksjon omhandler det å instruere, veilede og gi opplæring (Ordbøkene, 2023b). Instruksjonsberøring omhandler derav berøringen som benyttes for å instruere, veilede eller gi en elev opplæring i en gitt læringssituasjon i kroppsøvingfaget.

Relasjonsberøring: Relasjon betyr å være i forbindelse med noe eller noen (Aubert, 2020). I denne studien avgrenses forbindelsen til å omhandle noen, altså forbindelsen mellom to individer. Som beskrevet i problemstillingen (kapittel 1.2) er det forbindelsen mellom lærer og elev som er det sentrale. I tråd med ordbøkene (2023a) innebærer relasjonsberøring det å ta på eller røre ved mellom lærer og elev.

Pedagogisk virkemiddel: Dette er et sammensatt begrep og jeg vil derav starte med å definere pedagogisk. Pedagogisk er et begrep som omfavner prinsipper for god opplæring og oppdragelse (Det Norske Akademisk ordbok, 2023b). Virkemiddel i denne studien omhandler «tiltak med et bestemt formål» (Ordbøkene, 2023). Ut ifra disse definisjonene betyr pedagogisk virkemiddel de tiltak som en pedagog benytter for å fremme god opplæring og oppdragelse.

2. Bakgrunn

2.1 Individualisering

2.1.1 Individualisering i en historisk kontekst

I vestlig kultur er det blitt et økende fokus på individets frie egenvilje hvor alle kan utvikle og styre sitt eget liv mot egne ideer og verdier. Mennesker over store deler av verden ønsker å være forfatter av eget liv og ta ansvar for å skape livet de selv etterstreber å leve (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 22–23). Historisk sett har Norge og andre skandinaviske land vært opptatt av å verdsette tradisjonelle verdier som solidaritet og sosial likhet høyere enn egeninteresse og sosial ulikhet. Dette gjenspeiles eksempelvis gjennom felles helsetjenester, utdanningssystemer og velferdsgoder som idealistisk sett skal være like tilgjengelig for enhver borger i det norske samfunn, uavhengig av bakgrunn og sosial status (Nafstad et al., 2007, s. 319).

Likevel har det de siste 40 årene i Norge vært en økende individualisering på flere samfunnsarenaer (Christiansen, 2012, s. 19). Nafstad et al. (2007, s. 322) gjennomførte en medieundersøkelse i 2007 som viser økende språkbruk som underbygger at samfunnet stadig ble mer og mer individualisert. Eksempelvis fant forskerne at ordet rettighet hadde økt i omfang i norske medier med 31 % de siste tjue årene. I samme periode ble ordet solidaritet brukt 60 % mindre enn hva det gjorde tidligere. Studien viste at ord som underbygget fellesskapsfølelse i samfunnet hadde en nedgang i samfunnet, mens ord som omhandlet den nyliberalistiske markedsideologien viste signifikant økning i medie-Norge (Nafstad et al., 2007, s. 322–323).

Historisk sett har den tradisjonelle familien vært bundet av en kontrakt om gjensidig avhengighet. Foreldre var ikke bare sammen fordi de ønsket å leve med hverandre, men forholdet besto også av en gjensidig kontrakt om at partene også var avhengige av hverandres solidaritet for å kunne overleve (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 88). Tradisjonelt sett bedrev mannen arbeid som førte til inntekt for familien, mens mor var hjemme og hadde ansvar for barn og husarbeid. Denne gjensidige kontrakten opphørte derimot i tråd med at samfunnet ble mer og mer individualistisk. Partene i familien var ikke lenger avhengige av

hverandre, og familier fikk derfor en annerledes dynamikk (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 89).

I Norge - for førti år siden – økte fokuset på at kvinner skulle få økte rettigheter og bli likestilte med menn. Dette innebar at kjønnsrollene endret seg og at kvinner ikke bare var tilknyttet rollen som husmor. Samtidig som kvinners likestillingskamp ble satt på agendaen, fikk også barns rettigheter økt fokus. Barnet ble ansett som et individ med svak posisjon i familielivet, og det ble derfor nødvendig å verne om og styrke barnets rettigheter (Christiansen, 2012, s. 19). Barns rettigheter har siden den gang blitt satt på dagsagendaen gjennom ulike lover, prosjekter og protokoller med formål om å inkludere barn i samfunnsmessige beslutninger som omhandler dem selv (Ulvik, 2009).

2.1.2 Individualisering av barns rettigheter

Barnekonvensjonen ble utformet i tråd med den økende individualisering i samfunnet (Ulvik, 2009). Konvensjonen deles inn i 41 artikler som omhandler barns rettigheter og hvordan ethvert land kan sikre at disse rettighetene ivaretas (FN, 1989). Barnekonvensjonen inneholdt politiske, sivile og sosiale rettigheter som omfattet alle barn uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. I begynnelsen ble barns behov for beskyttelse og deres behov for sosiale rettigheter hovedanliggende. Selv om de politiske og sosiale rettighetene har blitt mer fremhevet de siste årene, er likevel barnebeskyttelse ansett som et viktig aspekt i barnekonvensjonen. Barnet blir posisjonert som sårbart og må derav kreve beskyttelse gjennom ulike rettigheter (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 309). På samme side mener også Ulvik (2009) at barnet blir fremstilt som den svakere part. Han presiserer at menneskerettighetene omhandler alle mennesker, også barn. Likevel så FN seg nødt til å opprette en egen konvensjon som styrket barns rettigheter selv om menneskerettighetene allerede eksisterte. En slik presisering viser igjen til at barn blir ansett som et svakere individ som har krav og rett på ekstra beskyttelse.

I Norge fikk barn og unge sine rettigheter institusjonalisert gjennom barnevernloven av 1992. Etter loven i 1992 ble det lovfestet at alle barn over 12 år hadde rett til å bli hørt i saker som angikk dem selv (Hennum, 2011, s. 337). I årene som fulgte ble derimot dette justert til å omhandle alle barn over fylte 7 år. På denne måten blir barns samfunnsmessige posisjon styrket ved at de ikke blir ansett som familiens eiendom, men som et rettmessig subjekt med egne meninger, tanker og følelser (Ulvik, 2009).

Barns rettigheter innenfor utdanningsinstanser kommer også til syne gjennom opplæringsloven. Kapittel 9-A i opplæringsloven har som hensikt å verne om elevenes skolemiljø. Loven presiserer elevenes rett til et godt, trygt psykososialt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring. Med dette menes det at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking. Krenking innebærer blant annet mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle ansatte på skolen er lovpålagte til å ta ansvar når en ser eller tror en elev blir utsatt for trakassering. Videre beskrives det at det er elevens subjektive opplevelse som er sentral. Dersom eleven har en subjektiv opplevelse av at hen blir krenket, er det denne opplevelsen som ligger til grunn. Skolen er deretter pliktig til å sette inn tiltak som skal fremme et godt skolemiljø. Det er elevenes beste som er hovedanliggende i skolens arbeid (Opplæringslova, 1998, s. §9A-2-4).

Også i fagfornyelsen finner en verdier som bygger opp om barns individualisering av egne rettigheter. Overordnet del blir beskrevet til å bygge på verdier i barnekonvensjonen. Eksempelvis er menneskeverdet beskrevet til å være en sentral del av opplæringen i norsk skole. Prinsippet omhandler at alle elever skal få opplevelsen av at de er likeverdige uavhengig av hvem de er og hvor de kommer fra. I tråd med opplæringsloven presiserer også overordnet del at barn og unge har en særskilt rett til å vernes mot diskriminering og fordømmelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

2.2 Fysisk berøring

2.2.1 Fysisk berøring og barnemishandling

Forskningsinteressen omkring fysisk berøring og barn stammer hovedsakelig fra diskusjoner om å verne barn mot overgrepere. Overgrep mot barn har vært en vedvarende utfordring over hele verden fra gammelt av. Det var ikke før på 1960-tallet at en begynte å diskutere hvordan en kan verne om barn for å forhindre at de blir offer for voksnes urettmessige handlinger (Caldeborg, 2021, s. 25). Diskusjonen oppsto først i USA når den amerikanske barnelegen Henry Kempe publiserte artikkelen «The Battered Child Syndrome». Kempe beskrev syndromet til å være en klinisk tilstand hos barn som hadde vært utsatt for alvorlig fysisk vold. Skadene barnet ble påført kunne være i så alvorlig grad at barnet fikk varige men og resulterte i verste fall med dødsfall. På bakgrunn av dette ble leger bevisstgjort på at barn kunne være

subjekt for voksnes voldsutøvelse (Crane, 2018, s. 28–29). Det var etter dette at barns beskyttelse virkelig ble satt på agendaen (Caldeborg, 2021, s. 26).

I tråd med dette har det de siste tiårene blitt avdekket seksuell trakassering og overgrep i flere offentlige sektorer i samfunnet. Disse overgrepene har blant annet funnet sted på religiøse arenaer, i speidergrupper og i undervisningssektoren. I takt med en offentliggjøring av disse overgrepene ble det en økning i produksjonen av barnevernspolitiske retningslinjer, med en hensikt; å verne barn fra at overgrep og upassende atferd mellom voksne og barn skal kunne skje (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 305–306).

Seksuelle overgrep kan skje på alle arenaer der barn befinner seg. Noen eksempler på disse arenaene er hjemme, skolen og på ulike fritidsaktiviteter. Overgriperen er ofte kjent for barnet og har etablert en tillit til barnet. På denne måten kan overgriperen lure barnet inn i situasjoner som er svært krenkende og skadelige for barnet (Redd Barna, u.å.). I 2019 ble det gjennomført en nasjonal undersøkelse med hensikt å kartlegge omfang av alvorlig vold og overgrep mot barn i det norske samfunnet. Deltakerne i studien var omtrentlig 9000 elever mellom 12-16 år, fordelt på skoler over hele Norge. 6 % av deltakerne svarte at de hadde opplevd å bli seksuelt krenket av et annet voksent menneske. Overgriperen var ofte en utenforstående voksen som barnet hadde kjennskap til. Denne utenforstående voksne var rapportert av 5 % til å være en lærer og av 3 % til å være en trener (Hafstad & Augusti, 2019, s. 86).

Selv om overgrep og barnemishandling er kjente begreper for allmennbefolkningen er det likevel vanskelig å definere. Piper et al., (2012, s. 2) beskriver at barnemishandling er en sosial og historisk konstruert diskurs. Definisjonen av hva misbruk er vil variere ut ifra hvilken kultur en befinner seg i. Eksempelvis etterlot et dansk par som var på besøk i New York, sin sovende baby utenfor en kafé. Paret hadde full oversikt over vognen og var like i nærheten. Likevel ble dette sett på som en voldelig handling, da barnet var etterlatt til seg selv og politiet ble tilkalt. Dette indikerer at det er store spenninger i forskjellige samfunn om hva som anses som barnemishandling.

Selv om det ikke eksisterer en universell akseptert definisjon av hva barnemishandling er, eksisterer det likevel et ønske om å beskytte og verne om barn (Piper et al., 2012, s. 2). I tråd med den økte offentlige bekymringen knyttet til berøring mellom voksne og barn samt barnekonvensjonens posisjonering av barnet som sårbart, har det blitt utviklet flere protokoller og retningslinjer for hvordan barnets suverenitet ikke skulle krenkes. Dette fikk påfølgende

konsekvenser i flere samfunnsarenaer hvor voksne omsorgspersoner arbeidet med barn. Innenfor idretten ble det eksempelvis utviklet retningslinjer om hvordan voksne skulle oppføre seg ovenfor barn i idretten (Caldeborg, 2021, s. 26).

2.2.2 Økt bekymring for berøring

Andrzejewski og Davis (2008, s. 783) gjennomførte en studie på fire kvinnelige lærere og hva som påvirket deres bruk av fysisk berøring i klasserommet. Kvinnene i studien fortalte at de anså fysisk berøring som en viktig del av deres undervisningspraksis, men at de hele tiden måtte veie opp fordelene med berøring opp mot risiko av vurdering. Deretter måtte lærerne vurdere om de skulle gjennomføre berøringen selv om de visste hvilken risiko det innebar å berøre (Andrzejewski & Davis, 2008, s. 790). På bakgrunn av dette valgte lærerne ulike tilnærminger til berøring. Enkelte valgte å berøre selv om det kunne innebære risiko, mens andre valgte å regulere egen atferd på bakgrunn av usikkerhet og frykt for berøringen. Uavhengig av hva de fire lærerne gjorde, beskrev alle at risikovurdering ved berøring var en daglig kamp i deres arbeid (Andrzejewski & Davis, 2008, s. 792).

De siste årene har det dukket opp flere retningslinjer omhandlende en ikke-berørings politikk samt råd om at læreren må tenke føre-var prinsippet vedrørende berøring i skolehverdagen. Dette synet på fysisk berøring har ført til uro og økt bekymring hos kroppsøvingslærere (Piper & Stronach, 2008, s. 2) ettersom lærere til stadighet befinner seg i et kontinuum hvor de må rettferdiggjøre og forsvare egne handlinger. Lærere som jobber med barn, blir alltid sett på som mistenksomme og vaktet med aktsomhet fra kollegaer, foreldre og elever (Fletcher, 2013, s. 698). Ettersom barnet blir ansett som sårbart og ute av stand til å forsvare seg (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 309), argumenterer Fletcher (2013, s. 700) for at lærere blir posisjonert som en potensiell trussel mot barns sikkerhet. Lærere står fritt til å utnytte egen maktposisjon og må derfor voktes med aktsomhet. Kroppsøvingslærere beskrives til å være spesielt utsatt for denne overgrepdiskursen. I svært mange fag kan læreren unnlate å benytte fysisk berøring. På bakgrunn av kroppsøvingsfagets formål og struktur, blir kroppsøvingslæreren satt i en posisjon hvor de er mer utsatt for å benytte berøring i kroppsøvingsundervisningen.

I American Youth Soccer Organisation (AYSO) eksisterer det veiledningsprotokoller som råder voksne til å opptre varsomt og med forsiktighet rundt barn. Dette omhandlet eksempelvis å redusere den fysiske kontakten mellom voksen og barn. Tiltak den voksne burde følge var eksempelvis å ikke være alene med et barn. Dette for å beskytte barnet, men også den voksne

(*Safe Haven Policies – AYSO Volunteer Resources*, u.å.). For å sikre barn og voksnes trygghet ble det utdypet ytterligere at det alltid skulle være to voksne til stede i enhver aktivitet. En av disse skulle også være av samme kjønn som barna som spiller. I tillegg burde den voksne unngå å ha enkeltsamtaler med barnet. Hvis det var behov for enkeltsamtaler, rådes den voksne og barnet til å gå noen meter unna, men fortsatt være i rekkevidde slik at de kunne sees og høres fra deltakere rundt. Disse tiltakene ble iverksatt for å unngå misforståelser (*Policy – Child Supervision – AYSO Volunteer Resources*, u.å.).

Verdens speiderorganisasjon publiserte i 2007 et verktøysett for å ivareta barns rettigheter. Organisasjonen presiserte at de aller fleste barn opplevde en trygg atmosfære i de ulike aktivitetene, men at barn likevel var i fare for overgrep eller skade. De fleste overgrep utførtes av tillitspersoner i barnets omgangskrets. For å ivareta barns rettigheter ble det sett på som nødvendig at voksne tok ansvar for å beskytte barn og følger retningslinjene som ble utformet innad i organisasjonen (The World Organization of the Scout Movement, 2007, s. 1).

Prinsipp fem omhandlet å minimere situasjoner hvor barn kunne havne i harmfulle situasjoner. I tillegg omhandlet prinsippet hvordan voksne mennesker kunne øke sin beskyttelse for å unngå å havne i bekymringsfulle situasjoner. I prinsippet står det blant annet at voksne bør unngå alle situasjoner med et barn hvor barnet og den voksne er alene. Dersom det var nødvendig med fysisk kontakt mellom voksen og barn burde det alltid være andre voksne til stede. Dette gjenspeiles også i aktivitetene som gjennomførtes i speiderbevegelsen. Førstehjelp var et eksempel som blir trukket frem i prinsippet. Her presisertes det at den voksne ikke burde berøre barnet, men heller demonstrere på medkollega. I tillegg presisertes det at om et barn var i behov av trøst og omsorg burde den voksne søke alternative måter å trøste barnet på for å unngå unødvendig fysisk kontakt mellom barn og voksen (The World Organization of the Scout Movement, 2007, s. 9)

I Norge finnes det også retningslinjer til hvordan trenere skal omgås barn og unge i idretten. Norges Idrettsforbund har publisert enkelte retningslinjer som skal verne barn og unge fra overgrep i idretten. Blant retningslinjene som er publisert finner en blant annet at alle trenere skulle vise respekt til utøvere og unnlate å bruke alle former for kommunikasjon, handling og behandling som kunne oppfattes som krenkende hos utøveren. I tillegg ble det lagt vekt på å unngå berøring som kunne være uønsket hos utøveren (Norges Idrettsforbund, u.å, linje 5–6).

Lignende retningslinjer kan en finne i Redd Barnas «Trygg på trening» kurs. Målet med kurset var å forhindre at barn og unge ble utsatt for overgrep i idretten. Bakgrunnen for at kurset oppsto var at det ble avdekket flere alvorlige overgrepssaker innen norsk idrett. Temaet om overgrep og fysisk berøring ble derfor til slutt uunngåelig, og krevde retningslinjer, beredskapsplaner og varslingsrutiner. De aller fleste idretter inneholdt berøring mellom medspillere eller voksne og barn. Gjennom kurset skulle treneren bli bevisst på ulike situasjoner hvor overgrep eller krenkelser kunne oppstå og hvordan en kunne tilrettelegge for at disse situasjonene ikke fant sted. Utfordrende situasjoner som ble trukket frem var blant annet trenere som ga en utøver mer oppmerksomhet enn de andre, og spillere som var nedstemte og søkte fysisk trøst hos trenere (Toft et al., u.å).

Også innenfor individuelle klubber og foreninger kan en finne retningslinjer til hvordan trenere skal opptre mot utøvere. Vennesla turnforening, (u.å, avsn. 5–7) presiserte at alle trenere skulle ha diskutert og blitt enige om felles regler for hva som var riktig berøring og hva som ble feil berøring. I tillegg ble treneren oppfordret til å aldri være alene med en utøver. Dersom det forela særskilt grunn til kommunikasjon med en enkelt utøver alene, skulle styreleder varsles om dette. Dette på grunnlag av at en til en interaksjoner mellom utøver og trener ble ansett som en risikosituasjon.

Disse retningslinjene danner et inntrykk om at barnet er sårbart og krever beskyttelse fra voksnes urettvise handlinger. Idrettsarenaen er et område hvor voksne kan utnytte egen maktposisjon og potensielt påføre barnet fysisk eller psykisk skade. Fysisk berøring blir ansett til å være en risikofylt handling som krever nøye vurdering fra trenerens side (Norges Idrettsforbund; *Safe Haven Policies – AYSO Volunteer Resources*, u.å.; The World Organization of the Scout Movement, 2007; Toft et al., u.å; Vennesla turnforening, u.å).

2.2.3 Berøring for sunn vekst og utvikling

Det eksisterer en generell antakelse om at det er mer skadelig for et barn å bli berørt for lite enn for mye. Ved for lite berøring blir ikke barnet eksponert for sanseinformasjon som bidrar til sunn utvikling hos barnet. Fra barnet er lite blir det også berørt i form av det å stryke og bli holdt. Disse berøringsformene blir anerkjent som gode praksiser for å fremme sunn utvikling hos barnet (Piper & Stronach, 2008, s. 2) . Jordet (2020, s. 259) presiserer at alle mennesker har et evolusjonært behov for å bli behandlet med omsorg, varme og empati. Gjennom fysisk berøring kan læreren stimulere til dette (Drugli, 2008, s. 77).

Berøring mellom barn og lærer kan gi barnet enn stabilitet og sunn utvikling (Fletcher, 2013, s. 698). Barn skaper mening gjennom syn, lyd, lukt, smak og berøring. Berøringen former barnets syn på hva som er en meningsfull verden (Piper & Stronach, 2008, s. 1). Tiffany Field (1999, s. 15) fant en korrelasjon i sin studie mellom fysisk berøring og aggressivitet hos barnet. Barn som opplevde fysisk berøring fra foreldre, var mindre aggressive på skolen og mer hensynfulle ovenfor medelever. I tillegg kan fysisk berøring bidra til å skape trygge relasjoner mellom lærer og elev uavhengig av hvilken bakgrunn eleven har (Caldeborg, 2020, s. 72).

Öhman og Quennerstedt (2015, s. 312) presenterer et alternativt syn på bruken av fysisk berøring og argumenterer for berøringens verdi i skolen gjennom barnekonvensjonen. Alle parter som har ratifisert seg til konvensjonen skal gjøre alt for å sikre og ivareta barnets overlevelse og utvikling (FN, 1989). Öhman og Quennerstedt (2015, s. 311) fremhever spesielt artikkel 29 som viktig for å sikre barnets utvikling. Barnets utdanningsinstanser har ansvar for å utvikle barnets personlighet, talenter, psykiske og fysiske evner (FN, 1989). Opplæringsansvaret strekker seg utover å sikre kunnskaper og ferdigheter i skolen. Artikkel 29 peker heller på retten barn har til å ta del i en utdanning som støtter utvikling av barnets personlighet. Det er en erkjennelse om at barns liv og utdanning ligger til grunn for at barnet skal kunne utvikle seg til sitt fulle potensiale (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 312). På bakgrunn av dette kan en argumentere for at fysisk berøring er en nødvendighet fra kroppsøvingslærerens side, dersom dette kan stimulere til at eleven får utviklet sitt fulle potensiale (Caldeborg, 2021, s. 29).

2.3 Lærer-elev relasjonen

Martin Buber (1992, s. 19) sa *i begynnelsen er forholdet*. Dette antyder at mennesker er sosiale vesener som hele tiden er avhengige og lever i relasjon til hverandre. Mennesker er avhengige av andre mennesker for å utvikle livskvalitet. Mennesket lever ikke isolert, men fødes inn i et du og jeg forhold (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19).

En relasjon kan beskrives som hvordan du oppfatter deg selv og innordner deg til andre mennesker. Skolen er en arena som består av flere ulike relasjoner herunder elev-elev relasjonen og lærer-elev relasjonen. For å etablere en god relasjon til en elev, er det sentralt at eleven opplever emosjonell og faglig støtte fra læreren (Reite, 2016).

Et godt læringsmiljø består av flere grunnleggende prinsipper. For det første må eleven og læreren etablere en positiv, trygg relasjon. Relasjonen mellom disse to beskrives til å være hjørnesteinen i god klasseledelse (Postholm et al., 2012). Forskning viser til at en positiv relasjon mellom lærer og elev er en svært viktig for å utvikle elevens sosiale, akademiske og emosjonelle ferdigheter (Luckner & Pianta, 2011, s. 257). Allen et. al (2013, s. 92) understreker at emosjonell støtte fra lærer kan ha innflytelse på elevenes akademiske prestasjoner. Tilsvarende funn ble gjort av Hamre og Pianta (2005). Deres studie viste at emosjonell støtte hos elever kunne øke motivasjon og læringslyst, som igjen kunne bidra til å øke elevens akademiske prestasjoner (Hamre & Pianta, 2005, s. 951).

For at en relasjon skal anses som positiv må eleven få en opplevelse av at læreren bryr seg, viser interesse, er støttende og setter forventninger (Postholm et al., 2012). Lærerens evne til å anerkjenne elevene og deres behov er nøkkelen til å oppnå et funksjonelt læringsmiljø. Det er flere måter en lærer kan anerkjenne en elev på. Eksempelvis kan læreren le med eleven, bedrive elevbaserte aktiviteter i undervisningen, engasjere seg i elevenes liv utenfor skolehverdagen og la elevene oppleve at deres mening har noe å si (Allen et al., 2013, s. 94).

Lærerstøtte kan også ha positiv innvirkning på relasjoner mellom elever innad i et klassemiljø. Dersom læreren viste omsorg og anerkjennelse til en elev, kunne dette ha positiv innvirkning på medelevers syn på samme elev (Hughes et al., 2001, s. 299). En annen positiv konsekvens av lærerstøtte er at elevene økte egne akademiske prestasjoner dersom læreren veiledet, instruerte og kom med tilbakemelding i elevens læringsarbeid (Hamre & Pianta, 2005, s. 951)

2.4 Fagfornyelsen

Overordnet del presiserer opplæringens verdigrunnlag og beskriver grunnsynet som skal prege all undervisningspraksis i den norske skolen. Herunder blir menneskeverdet presisert til å være en svært viktig verdi. Menneskeverdet omhandler elevens ukrenkelighet og suverenitet og bygger på prinsippene i barnekonvensjonen. Alle elever skal få opplevelsen av at de er likeverdige med hverandre og uvurderlige. I skolehverdagen kommer likeverdigheten til syne ved at læreren anerkjenner og utøver omsorg mot elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

En av de viktigste formålene med norsk skole er danningen av elever. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Danning utdypes til å omhandle den livslange prosessen som former det hele mennesket. Dette innebærer å utvikle elevens ansvarlighet og medmenneskelighet. Medmenneskeligheten blir utviklet når eleven er i samhandling med andre mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). For at eleven skal bli dannet er det viktig å stimulere elevens sosiale utvikling. Elevene utvikles gjennom samarbeid, dialog og kommunikasjon med medelever. Ved å samarbeide med andre elever utvikler elevene empati. Elevene lærer å omgås andre mennesker, lytte til hverandre og finne felles grunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Elevene dannes også gjennom tilegnelse av kunnskap. På bakgrunn av dette må elevene få innsikt i samfunnsliv, kultur, språk og historie. I tillegg dannes elevene gjennom praktiske utfordringer og opplevelser i skolehverdagen. For å stimulere til at elevens danning, må læreren tilrettelegge for en aktiv og varierende skolehverdag. Fysisk utfoldelse og spontan lek er eksempler på arbeidsmåter som fremmer dannelse. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Læreplanen i kroppsøving omhandler kroppslig læring, motorisk innlæring, kroppsbevissthet og utviklingen av bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Likevel har samspill og samhandling en sentral rolle i læreplanen. På lik linje som det er viktig å utvikle elevenes kroppskompetanse rommer faget også mulighet til å fremme demokratiske verdier som likeverd og respekt (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2–3). Gjennom undervisning skal faget blant annet stimulere til livslang bevegelsesglede ut ifra elevenes egne forutsetninger. Elevene skal lære, sanse og skape med kroppen. Faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for medelever. I samspill med medelever skal elevene reflektere over likestilling, likeverd og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).

2.5 Kroppsøvingsfaget

2.5.1 Kroppsøvingsfagets særpreg

Den største forskjellen mellom kroppsøving og andre fag i skolen er at kroppsøvingsfaget er et bevegelsesfag. Med dette menes det at rammene i faget er annerledes og elevene skal være i aktivitet store deler av tiden (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 85). I tillegg kan kroppsøvingsfaget besitte muligheter til å benytte varierende undervisningsarenaer.

Eksempelvis kan en kroppsøvingstime gjennomføres i en gymsal, svømmehall, i naturen, skøytehall eller på andre utearealer. Det å planlegge en kroppsøvingstime innebærer derfor å være bevisst på organiseringen, utstyr og hvordan timen kan effektiviseres. På bakgrunn av dette må kroppsøvingslærere tenke gjennom hvordan undervisningen skal struktureres for å oppnå læringsmål og stimulere til verdier i overordnet del (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 86)

Organisering er svært viktig for å skape sikkerhet og trygghet i kroppsøvingundervisningen. Kroppsøvingslæreren innehar et ansvar til å forhindre ulykker. Dersom kroppsøvingslæreren lykkes med å skape et trygt læringsmiljø er det større sannsynlighet for at elevene ønsker å delta i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 86–87) Kroppsøvingslæreren innehar et ansvar om å sikre i ulike bevegelsesaktiviteter herunder svømming og turn. Kroppsøvingslæreren kan lære opp elever til å sikre medelever i ulike aktiviteter, men kroppsøvingslæreren har alltid hovedansvaret for riktig og forsvarlig sikring. Dette innebærer blant annet at om elevene ikke vet hvordan en sikrer i en øvelse må læreren sikre selv (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 66–67).

Kroppsøvingfaget innehar en unik samværsform. I kroppsøvingfaget er det ofte mye bevegelse og fart. Dette innebærer at det ofte oppstår kroppskontakt i ulike aktiviteter (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 87). Samværsformen legger til rette for at kroppsøvingslæreren kan være fysisk aktiv med elevene og lettere ty til berøring i ulike aktiviteter (Fletcher, 2013, s. 701). Kroppsøvingslæreren kan derfor oppleve å komme nær eleven på en annen måte enn det en opplever å gjøre i andre fag. Ettersom faget er annerledes fra andre fag i skolen får elevene vist andre sider ved seg selv (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 87).

I kroppsøvingfaget er kroppen mer eksponert på bakgrunn av annerledes eller mindre bekleddning. Elevene er også i bevegelse som gjør at en får sett kroppen fra ulike vinkler. Elevene ser hverandre på en annerledes måte enn hva de gjør i andre fag. Ettersom kroppen er i fokus kan elevene oppleve kroppsøvingundervisningen som mer sårbar enn ved andre fag. Desto viktigere er det at kroppsøvingslæreren fremstår som trygg og arbeider med å skape et godt psykososialt klassemiljø hvor elever tørr å prøve og vise seg frem for medelever (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 88).

2.5.2 Kroppsøvlingslæreren

En kroppsøvlingslærer må beherske mange ulike situasjoner og oppgaver i en undervisningssituasjon. Fagets særpreget med organisering og samværsform krever mye av kroppsøvlingslæreren og gjør undervisningen kompleks (Sæle, 2017, s. 186) Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 58) presiserer at det er flere faktorer som er essensielle for at en kroppsøvlingslærer skal lykkes som en dyktig pedagog. De fremhever at kroppsøvlingslæreren må være motiverende, formidlende og veiledende i elevens læringsprosess.

Sæle (2017, s. 190) beskriver den gode kroppsøvlingslæreren gjennom tre faktorer. Han beskriver den gode kroppsøvlingslæreren til å være autentisk, fagpersonlig og at kroppsøvlingslæreren forholder seg til elevene som selvstendige kroppssubjekter. At en kroppsøvlingslærer er autentisk betyr at læreren fremstår som ekte, troverdig og tillitsfull for elevene. Kroppsøvlingslæreren må stå inne for egne handlinger og atferd. Kroppsøvlingsfaget kan oppleves som sårbart av flere elever da elevene blir kroppslig eksponert (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 88). Sæle (2017, s. 191) påpeker at alle elever har ulike forutsetninger og utfordringer. Derfor må kroppsøvlingslæreren være bevisst ordvalg, egen atferd og handlinger. Feil ord og handlinger kan i verste fall føre til krenkelser eller ubehagelige opplevelser hos elevene.

Den gode kroppsøvlingslæreren beskrives også til å være fagpersonlig. Dette innebærer å være personlig innenfor sin faglige kontekst. Innenfor kroppsøvlingsfaget betyr dette eksempelvis at kroppsøvlingslæreren er personlig og involverer seg i møte med elever både i og utenfor undervisningen. Tradisjonelt sett omhandler kroppsøvlingsfaget å lære elever om anatomi, treningslære og teknikk. En slik tilnærming til læringsinnhold i faget skaper en distanse til elevene ved at en først og fremst ser på elever som objekter. En kroppsøvlingslærer som er sterkt preget av en idretts- og aktivitetsdiskurs står i større fare for å behandle elevene som kroppsobjekter. Dette kommer til syne i kroppsøvlingsundervisningen ved å ha fokus på fysiske tester, og kroppsøvlingslæreren vektlegger deretter fysiske og tekniske ferdigheter. Elevens verdi blir målt opp mot elevens prestasjon. I stedet for å ha en slik tilnærming må kroppsøvlingslæreren se på eleven som et selvstendig og unikt menneske (Sæle, 2017, s. 198) Når en arbeider med elever er det derfor like viktig å ha fokus på dannelsesmulighetene faget rommer. Sæle (2017, s. 194) påpeker at danning kan skje i møte mellom lærer og elev. I disse

møtene må kroppsøvingslæreren gi av egen personlighet og være god til å danne relasjoner mellom lærer og elev.

Det siste punktet Sæle (2017, s. 196) trekker frem som beskriver en god kroppsøvingslærer er at kroppsøvingslæreren forholder seg til elevene som selvstendige kroppssubjekter. Det kan være nyttig at kroppsøvingslærere innehar kunnskaper, erfaringer og kjennskap til ulike idretter fra egen idrettsbakgrunn. En kan argumentere for at tekniske, motoriske og taktiske elementer hører hjemme i kroppsøvingsfaget. Sæle (2017, s. 197) argumenterer for at de emosjonelle, sosiale og psykologiske sidene ved faget er vel så viktig som overnevnte faktorer.

2.5.3 Kroppsøvingslæreren som veileder

Skagen (2004, s. 19) definerer veiledning til å være dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk kontekst. Veiledning blir ansett som en nødvendighet i elevens læringsarbeid. Læreren innehar mer livserfaring, kunnskap og kompetanse enn eleven. I skolen er det lærerens oppgave å veilede elever med den kompetansen og kunnskapen læreren besitter.

Veiledning beskrives til å være en dialog som finner sted mellom lærer og eleven. Det er likevel flere faktorer som må være til stede for at veiledningen skal anses som fruktbar for eleven. For det første er det essensielt at det er etablert en god relasjon mellom lærer og eleven. For at veiledningen skal bli oppfattet som genuint hos eleven er det viktig at eleven opplever tillit fra lærerens side. I tillegg må kroppsøvingslæreren være lyttende, utforskende og undersøkende i elevens læringsprosess (Skagen, 2004, s. 18–19).

Innenfor kroppsøvingsfaget omhandler veiledning å øke elevens kroppslige bevissthet ved å være involvert i elevens læringsarbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 78). Dette innebærer at kroppsøvingslæreren må besitte god kunnskap om elevens modenhet, hvor eleven befinner seg i læringsprosessen og tilpasse veiledningen deretter. Som kroppsøvingslærer omhandler veiledning å gi konkrete tilbakemeldinger til eleven, være støttende, gi ros og anerkjenne eleven og hvor den befinner seg i egen læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 76–77).

2.5.4 Berøring i kroppsøvingsfaget

Piper og Stronach publiserte i 2008 en bok som hadde som hensikt å utforske utfordringene knyttet til berøringskulturen innenfor undervisning i Storbritannia. Boken presenterer ulike casestudier som fremhever den økte forvirringen lærere opplever i forhold til berøring (Piper & Stronach, 2008, avsn. 1–3). En sammenfatning av de ulike studiene viste til at retningslinjene om ikke berørings politikk samlet sett virket hemmende i kroppsøvingslærerens pedagogiske arbeid. Lærere kjente på skyldfølelse og usikkerhet ovenfor overholdelse til retningslinjene. Enten ble de fulgt slavisk, eller så ble de ansett som ubrukelige og vanskelige å overholde. Studien viste at flere lærere kjente på frykt for anklager om seksuelle og fysiske overgrep. Denne frykten førte til lærere som tenkte at «ingen er til å stole på», og at læreren hele tiden må overbevise andre om egen uskyld (Piper & Stronach, 2008, s. x).

En annen studie av Piper et al. (2012, s. 1) omhandlet barnevern og berøring i idrettsundervisning. Studien forløp over ett år og hadde som hensikt å belyse spenninger idrettspedagoger opplevde i forhold til berøringsatferd i idrettssammenheng. Deriblant ønsket studien å undersøke hvordan idrettspedagoger forholdt seg til den økte offentlige uroen knyttet til berøring mellom barn og voksen.

Forskerne fokuserte hovedsakelig på berøring hos kroppsøvingslærere i tre aktiviteter herunder fotball, svømming og kanopadling. Studien fant sted i England hvor på kjønnsfordelingen hos deltakerne var jevn og deltakerne var fordelt utover et bredt aldersspekter (Piper et al., 2012, s. 4). Blant hovedfunn rapporterte de fleste deltakere at det var en økt bekymring for berøring og at den hadde blitt mer og mer fremtredende de siste årene. De eldre kroppsøvingslærerne opplevde at retningslinjene om berøringspolitikk var urealistiske, mens de yngre kroppsøvingslærerne opplevde at de integrerte retningslinjene var mer hensiktsmessige og aksepterte berøring som risikoatferd i større grad enn hva de eldre gjorde. De yngre kroppsøvingslærerne opplevde at de var svært bevisst bruken av berøring (Piper et al., 2012, s. 5). Av de utvalgte aktivitetene ble svømming beskrevet av deltakerne til å være den mest risikofylte idretten å benytte berøring i. Dette på bakgrunn av lite bekledning hos elevene og at kroppsøvingslæreren opplever mer at «en ser på» framfor å være deltaker selv (Piper et al., 2012, s. 6).

Samtidig er det blitt gjort mye forskning som indikerer at berøring er en absolutt nødvendighet i kroppsøvingsfaget. Öhman og Quennerstedt publiserte i 2015 en forskning som tok for seg argumenter for fysisk berøring i kroppsøvingstimen. Lærerne som deltok i studien, var mellom 30 til 63 år hvorav fem var kvinner og elleve var menn. Disse var fordelt på ulike svenske barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler.

Studien hadde som hensikt å undersøke hvordan en ikke berørings diskurs påvirket arbeidet til svenske kroppsøvingslærere. Studien omhandlet også hvilke situasjoner kroppsøvingslærerne mente at fysisk berøring var en nødvendighet og hvilke konsekvenser en ikke berørings politikk kan ha for undervisningen (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 305).

Det har vært et økende fokus på å beskytte barn og unge mot uønsket fysisk kontakt. Gjennom media blir nye bekjennelser om trakassering i offentlige sektorer presentert, og skolen er intet unntak. På bakgrunn av økt fokus på tematikken og et ønske om å beskytte barn fra skade, blir det presentert nye retningslinjer for uønsket samhandling mellom voksne og barn. På bakgrunn av dette ønsket Öhman og Quennerstedt (2015, s. 306) å presentere en alternativ tilnærming til fysisk kontakt mellom lærere og elever som kan anvendes inn mot kroppsøvingsfaget.

Det ble benyttet fire hovedspørsmål i intervjuguiden. Spørsmålene omhandlet lærerens bruk av fysisk berøring i kroppsøvingstimen, om behovet for fysisk kontakt med elevene og om konsekvensene det økte fokuset på fysisk berøring kunne ha på undervisningen. Etter intervjuene definerte forskerne tre argumenter som støttet bruken av fysisk berøring i kroppsøvingsfaget.

Det første argumentet for fysisk berøring i kroppsøving er at enkelte aktiviteter krevde fysisk støtte. Informantene i studien trakk blant annet frem sikring i turn hvor fysisk berøring var en forutsetning for å gjennomføre øvelsen i sin helhet. Informantene i studien presiserte at ved å fysisk støtte en elev, kunne eleven lykkes i sitt arbeid med en øvelse eller aktivitet. Et eksempel som ble trukket frem i studien var når elevene skulle stå på skøyter. Da kunne læreren fysisk støtte eleven slik at eleven fant balansen. I en slik læringssituasjon fungerte derfor fysisk berøring som en forutsetning for at eleven skulle mestre aktiviteten (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 312)

Det andre argumentet omhandlet fysisk berøring som en forutsetning for å danne gode relasjoner og et inkluderende læringsmiljø. Kroppsøvingslærerne kunne uttrykke at de benyttet seg av fysisk berøring for å anerkjenne eleven for den de var. Berøringen ble en måte

å kommunisere på, og kunne derfor bidra til å skape et naturlig, men personlig forhold til eleven. For kroppsøvingslærerne i studien var en god, omsorgsfull relasjon utgangspunktet for et godt, psykososialt læringsmiljø (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 314). Berøring i idretten lå også latent for flere kroppsøvingslærere, og dette kom til uttrykk gjennom en high-five eller en klem når eleven eksempelvis mestret en utfordring (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 315)

Det tredje argumentet omhandler fysisk berøring som en form for omsorg og medmenneskelighet. Lærere i studien knyttet fysisk berøring opp mot dannelsesperspektivet i skolen. Elevene skulle lære seg å være del i et fellesskap og lære seg de sosiale spillereglene. Dette omhandlet også den fysiske kontakten en hadde med medmennesker. I tillegg mente lærerne at fysisk berøring var med på å bygge broer og skape et inkluderende klassemiljø. En kunne argumentere for at fysisk berøring var helt nødvendig for elevenes sosiale utvikling. Ved å bruke fysisk berøring som et virkemiddel, kunne elevene lære seg de sosiale spillereglene og forstå hva en positiv fysisk berøring innebærer (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 316–317)

Varea & Öhman (2022, s. 5) gjennomførte en studie på fire kroppsøvingslærere i Argentina og Frankrike. Lærerne beskrev at berøringen i undervisningen hadde flere ulike formål. Berøringen ble blant annet benyttet til behandling og forebygging av skader i kroppsøvingsundervisningen. Et annet hovedfunn var at kroppsøvingslærerne fra Argentina benyttet berøring som emosjonell støtte. Dersom en elev var nedfor, kunne kroppsøvingslærerne benytte berøring for å vise omsorg og tilstedeværelse. Elever har et iboende behov for omsorg og hengivenhet. På bakgrunn av dette argumenterer kroppsøvingslærerne i studien at en mister medmenneskeligheten dersom en slutter å berøre hverandre. Dersom en ikke kunne benytte berøring naturlig i spill og samhandling med medelever, mente kroppsøvingslærerne at elevene heller ikke ville oppleve det naturlig å bruke berøring i andre situasjoner i livet. På bakgrunn av dette hadde de en forståelse om at berøring i kroppsøvingsfaget ikke bare var viktig for å stimulere til fagets formål, men til å skape omsorgsfulle, trøstende medmennesker som kunne ta vare på hverandre (Varea & Öhman, 2022, s. 6–7)

Kroppsøvingslærerne i studien uttrykte likevel at berøring i kroppsøvingsfaget kunne oppleves som problematisk. I øvelser som krevde sikring så kroppsøvingslærere seg nødt til å bruke berøring for å skape en trygg læringsarena. Dersom læreren valgte å ikke bruke berøring i enkelte aktiviteter og eleven skadet seg, fikk kroppsøvingslæreren skyld for å handle uaktsomt.

Uavhengig av hvilken tilnærming lærerne brukte, opplevde de å bli satt i en posisjon hvor de var ansvarlig for eleven. Ved denne tilnærmingen endte kroppsøvingslæreren opp med å bli syndebukk dersom eleven skadet seg og dersom læreren overskred en intimitetsgrense hos eleven for å unngå skader. Kroppsøvingslæreren ville uansett bli den tapende part i en slik situasjon (Varea & Öhman, 2022, s. 5).

De fleste kroppsøvingslærere i Varea og Öhman's studie (2022, s. 5) knytter berøring til risiko. Likevel beskriver en lærer (Raul) i studien at han anså det som større risiko å la være å berøre en elev. Dersom en elev var skadet ville han heller berøre for å forebygge et sykdomsforløp enn å avstå fra berøringen. Han var bevisst på hvor grensene for fysisk berøring gikk, men anså det som viktigere å forebygge skader enn å la skadene skje.

Andersson et al. (2016, s. 591) anså læreryrket som et omsorgsyrke. Omsorg innebærer i denne forstand at læreren har kunnskaper om hvordan en bruker fysisk berøring som et pedagogisk virkemiddel i undervisningen. Deres studie hadde som formål å presentere nok en alternativ diskurs til fysisk berøring i kroppsøvingsfaget (Andersson et al., 2016, s. 591).

Metoden som ble benyttet i studien var kvalitativt intervju. Hvert intervju hadde et omfang på 50-85 minutt. Totalt 23 lærere fra 30 til 63 år deltok i studien. De ulike lærerne i studien hadde variert yrkeserfaring og ble fordelt på 15 ulike svenske skoler i by og på bygd. Studien inkluderte lærere både fra grunnskole, ungdomsskole og videregående.

Det ble utformet fire hovedspørsmål som styrte intervjusamtalen. Spørsmål en omhandlet: (i) den offentlige angsten knyttet til fysisk berøring mellom barn og voksen i institusjonelle organisasjoner, (ii) pedagogiske situasjoner hvor fysisk berøring er relevant og nødvendig, (iii) når lærerne brukte fysisk berøring i undervisningen og helt til slutt (iv) pedagogiske strategier i forbindelse med fysisk berøring i kroppsøvingsfaget (Andersson et al., 2016, s. 598). Funn fra studien indikerte at kroppsøvingslærere benyttet berøring med tre ulike formål i kroppsøvingsundervisningen. Disse var sikkerhetsberøring, denotativ berøring og relasjonell berøring (Andersson et al., 2016, s. 599)

Sikkerhetsberøring innebar å forebygge skader og håndtere høyrisikosituasjoner i undervisningen. Læreren kunne gjøre dette ved å gi en støttende bevegelse. En lærer i studien fremhevet blant annet turn som en aktivitet hvor sikring gjennom bevegelse er viktig. En annen lærer pekte også på at fysisk berøring kunne være nyttig i situasjoner hvor elever allerede har

påført seg en skade. Ved å fysisk berøre skadested eller justere på ulike kroppsdelar kunne en lokalisere hvor smerteområdet var (Andersson et al., 2016, s. 599).

Den denotative berøringen omhandlet berøringen en lærer iverksatte for å hjelpe elevene med å utvikle ulike motoriske ferdigheter. I disse situasjonene var ikke ord tilstrekkelig for å forklare eller beskrive, men elevene fikk oppleve konsekvensene av en bevegelse gjennom berøring. Med andre ord kan en si at denotativ berøring handler om å skape bevegelse og forståelse sammen med eleven (Andersson et al., 2016, s. 600). Lærerne i studien fremhevet blant annet vektløfting i kroppsøvingstimen som et eksempel hvor den denotative berøringen kom inn. I stedet for å forklare hvilken muskel som bruktes, kunne læreren gå bort og trykke og si «kjenner du det tøyer her?». Intensjonen var at eleven skulle oppleve på egen kropp hva som «føltes riktig» (Andersson et al., 2016, s. 601).

I den relasjonelle berøringen ønsket læreren å skape et inkluderende, støttende, trygt læringsmiljø. I studien beskrev lærere hvordan de benyttet omsorg til å vise tilstedeværelse og at eleven skulle føle seg sett og hørt av lærer. Berøring kunne derfor brukes som en måte å uttrykke omsorg på. På samme måte som berøring kunne være en måte å uttrykke omsorg på kunne også berøring bli brukt som en måte å «roe ned» en situasjon eller en elev (Andersson et al., 2016, s. 602).

Disse studiene etterlater et inntrykk om at fysisk berøring i kroppsøvingsfaget kan ha flere ulike formål. Berøring kan blant annet bidra til å skape gode relasjoner mellom kroppsøvingslærer og elev som igjen leder til et trygt, inkluderende psykososialt klassemiljø. I tillegg trekker studien frem at den fysiske berøringen er sterkt knyttet opp til kroppslig læring og veiledning i faget. Elevens læringsutbytte ble styrket når kroppsøvingslæreren kom bort for å berøre og vise hvordan enkelte øvelser skulle utføres. Ikke minst kan fysisk berøring også stimulere skolen dannelsesoppdrag. Skolen har et særskilt ansvar i barns sosialiseringsspross. Kroppsøvingslærerne mente at ved å utøve empati, varme og omsorg at elevene også tilegnet seg disse egenskapene og at dette igjen kunne bidra positivt inn mot samfunnet.

3. Teoretiske perspektiv og rammeverk

3.1 Omsorgsbegrep

Undervisning er et omsorgsyrke. Dette betyr at mennesker som bedriver undervisning, også må bry seg om menneskene de jobber med (Andersson et al., 2016, s. 5). Kroppsøvlingslæreren kan vise omsorg på andre måter enn å berøre eleven, men Noddings understreker at omsorg ikke kan følge faste regler og prinsipper, men at det må sees i lys av konteksten omsorgen blir anvendt i. Berøring kan komme til uttrykk gjennom idrett og bevegelse og det er derav naturlig å belyse berøringstematikken gjennom Noddings rammeverk (Jones et al., 2013, s. 651)

Nel Noddings pedagogikk var kritisk til at skolen verdsatte og fremmet maskuline verdier som elevenes prestasjoner og dere rasjonelle handlingsevne og ønsket mer fokus på de feminine verdiene som omhandlet omsorg. Noddings bygger sin moralske teori på at omsorg er en impuls som er dypt forankret i alle mennesker. Dersom formålet med utdanning er at barn og unge skal tilegne seg omsorgskompetanse, måtte også omsorgen bli lært gjennom relasjon mellom lærer og elev i skolehverdagen. Hun anså omsorg som en helst essensiell faktor for å utvikle det dannede mennesket. Derav mente hun at omsorgen behøvde større plass i pedagogikken og lærerens undervisningspraksis (Øksnes & Steinsholt, 2004, s. 654–655)

Noddings (2002, s. 19) presenterer ulike tilnærminger til omsorgsbegrepet og hva det vil si å bry seg om andre. Hun definerer omsorg til å være når:

- A bryr seg om B. Med dette menes det at As bevissthet er preget av motivasjonell forskyvning og oppmerksomhet ovenfor B
- A gjennomfører en handling i samsvar med B
- B opplever at A genuint bryr seg om B

Hun trekker eksempelvis frem at en kan bry seg om andre ved å vise interesse for andres synspunkter og meninger. En kan også bry seg ved å ta vare på et familiemedlem som er syk og trenger pleie og omsorg. Det å bry seg innebærer altså en tilstand av engasjement hvor en er tilbøyelig til noen eller noe (Noddings, 2003, s. 9).

Omsorg omhandler mer enn det å føle på empati ovenfor den andre. Mens empati krever analyse for å forstå den andres synspunkt, skjer omsorgen naturlig i et individ (Noddings,

2003, s. 30). Når en mor ser sitt barn gråte, forsøker ikke moren å analysere hvorfor barnet gråter eller å sette seg inn i barnets følelser. Det dukker opp en dypere følelse hos mor om at noe er galt. Barnets følelser blir morens egne følelser. Mor vil forsøke å trøste barnet ved å si de rette ordene og vise at hun er til stede for barnet. På denne måten kan en forstå at omsorg omhandler en dyp følelse av å bli tatt vare på. Den som gir omsorg inviterer den som trenger omsorg inn i seg selv (Noddings, 2003, s. 30-31). På bakgrunn av dette mener hun at i relasjoner med andre mennesker vil det være en som gir omsorg og en som mottar omsorg. Ved å vise omsorg og bry seg om en annen, kan en hjelpe vedkommende til en sunn utvikling og selvrealisering (Noddings, 2003, s. 9).

Den som gir omsorgen, er den som opplever motivasjonell forskyvning. Istedenfor å ha fokus på en selv, retter en bevissthet og oppmerksomhet til den som mottar omsorgen (Øksnes & Steinsholt, 2004, s. 658). Hun trekker blant annet frem forholdet mellom voksne og barn hvor de voksne «lever for barna sine». Dette er en form for omsorg hvor de voksne opplever motivasjonell forskyvning. De inviterer barna sine inn i seg selv og ønsker å gjøre alt for at barna skal ha det bra (Noddings, 2003, s. 33)

Den som gir omsorg, tar hensyn til mottakerens beste. Med dette menes det at en skal sette seg inn i den andres situasjon og forutsi hva den andre ønsker og trenger av den som gir omsorg. En skal handle på en måte som er fremmede for den andre. Kjernen i motivasjonell forskyvning er at den som mottar omsorgen skal få det bra (Noddings, 2003, s. 16). Den som gir omsorgen må derfor se hvordan omsorgen blir anerkjent av den som mottar omsorgen (Øksnes & Steinsholt, 2004, s. 659)

For å øke forutsetningene for at omsorgen vil bli godt mottatt, må mottakeren føle at omsorgen er genuin. Omsorgsgiveren må være villig til å lytte og være til stede med mottakeren. Holdningen til omsorgsgiveren må også være varm og komme til uttrykk gjennom verbalt og kroppslig språk. Som kroppsøvingslærer kan dette eksempelvis innebære vise interesse for elevens læringsprosess. Dette forsterker igjen holdninger om at læreren er interessert i elevens beste (Jones et al., 2013, s. 652).

Den som gir omsorg, legger omsorgen i hendene på den som mottar omsorgen. Dette skaper en sårbarhet hos omsorgsgiveren da en står i fare for å bli såret eller utnyttet. Likevel kan det være riktig å sette en selv i en sårbar posisjon dersom dette innebærer at mottaker kan komme

styrket fra møtet. Når mottaker opplever handlingen som meningsfull, kan det være verdt det for omsorgsgiveren å bli satt i en sårbar posisjon (Noddings, 2003, s. 33)

Det å bry seg innebærer ofte en forventning om handling. Dersom et familiemedlem er pleietrengende, er det en forventning om at omsorgen manifesteres gjennom at familiemedlemmet stiller opp for den pleietrengende. Dersom omsorgen ikke kommer til uttrykk gjennom handlinger om eksempelvis telefonsamtaler og tilsyn, vil en utenforstående kunne mene at vedkommende ikke bryr seg om sitt pleietrengende familiemedlem (Noddings, 2003, s. 10) Noddings var likevel opptatt av at omsorg ikke alltid kunne knyttes til handlinger eller fysisk involvering i den andres liv. Kan en for eksempel bry seg om sitt pleietrengende familiemedlem uten at dette kommer til uttrykk gjennom handlinger? (Noddings, 2003, s. 12–13) Noddings mente at dette var mulig, men at dette også gir uttrykk for at omsorgsbegrepet og at det å bry seg om andre er komplekst. Omsorg beskrives derfor til å være en svært subjektiv opplevelse og at det ikke eksisterer fastsatte regler for hva det vil si å bry seg. Likevel presiserer Noddings at det å bry seg omhandler en dyp følelse av forpliktelse ovenfor den andre og at omsorgspersonen prøver å forstå den andres virkelighet (Jones et al., 2013, s. 651).

3.1.1 Omsorgens paradoks

Omsorgsetikken legger vekt på emosjonelle responser i ulike relasjoner og er derfor den etikken som er dominerende i ulike private relasjoner herunder lærer-elev relasjonen. Alle mennesker har behov for omsorg, sosialisering og emosjonell, intellektuell og fysisk kontakt (Andersson et al., 2016, s. 596–597). Likevel er det etiske utfordringer ved omsorgsetikken. Noddings (2003, s. 99) beskriver at det å bry seg er en tøff etikk. I møte med andre gir en mye av seg selv. Omsorgens paradoks tilsier at omsorgen ikke skiller selvet fra den andre. Noddings (2003, s. 100) beskriver at dersom omsorgen skal opprettholdes, må den som gir omsorgen også opprettholde seg selv. Dette indikerer at den som gir omsorg ikke kan forsømme omsorgen en også må gi seg selv (Andersson et al., 2016, s. 597).

Omsorgsetikken er en etikk som er en naturlig del av læreres hverdag. Samtidig styres lærere også av rettferdighetsetikken. I skolen kommer denne etikken til syne gjennom regler, lover og forskrifter. Eksempelvis er opplæringsloven og læreplan lov og forskrifter som alle lærere i skolen på en eller annen måte må forholde seg til. Omsorgsetikken og rettferdighetsetikken har et asymmetrisk maktforhold. Rettferdighetsetikken tar lite eller ingen hensyn til det medmenneskelige som skjer i relasjon mellom lærer og elev, mens omsorgsetikken har lite

eller ingen innvirkning på de ulike reglene som eksisterer i skolen (Andersson et al., 2016, s. 596–597).

Innenfor kroppsøving kan dette få betydning på følgende måte. For kroppsøvingslærere er det noen ganger nødvendig å ta på elevene fra et omsorgsetisk perspektiv. På samme måte som en mor tar inn barnet sitt som gråter, kan også lærere ta inn en elev som gråter. Kroppsøvingslæreren har et ønske om å ta vare på elevene sine. Paradokset oppstår når de noen ganger må avstå fra berøring for å også ta vare på seg selv. Når kroppsøvingslærere blir pålagt å følge retningslinjer til hvordan en skal berøre i kroppsøvingstimen havner de i konflikt til hvorvidt de skal ta vare på den andre, eller ta vare på seg selv. Uavhengig av hvor sterkt ønsket om berøring kan være i en undervisningssituasjon, vil også idrettspedagoger være nødt til å forholde seg skolens retningslinjer. På denne måten kan en forstå spennet kroppsøvingslærere står ovenfor berøring i kroppsøvingfaget (Andersson et al., 2016, s. 597).

3.2 Axel Honneth's anerkjennelsesteori

Kjernen i Honneths anerkjennelsesteori er at alle mennesker uavhengig av forutsetninger har et grunnleggende iboende behov for å føle seg anerkjent av andre mennesker. Anerkjennelse danner grunnlaget for et menneskes selvrealisering og sunne psykiske utvikling (Honneth, 2008, s. 179). Dersom et menneske erfarer og føler seg anerkjent vil dette bidra til en sunn identitetsdannelse. Denne dannelsen er forutsetning for at et menneske skal bli en fri aktør i eget liv (Jordet, 2020, s. 24).

Det å anerkjenne et annet individ kan komme til uttrykk gjennom verbalt språk og ros. Honneth mente derimot at denne beskrivelsen av anerkjennelse ble for snever. På bakgrunn av dette utarbeidet han tre kjennetegn som beskriver hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk. For det første mente Honneth at ekte anerkjennelse omhandler at en aktivt etterspør individets positive egenskaper i et sosialt fellesskap (Honneth, 2008, s. 138). For det andre understrekes det at ros og bekreftende ord ikke er tilstrekkelig, men at anerkjennelsen må komme til syne gjennom handling. For det tredje må denne anerkjennelsen være uten underliggende motiver. Handlingen kan derfor ikke være instrumentell (Honneth, 2008, s. 233).

Honneths forståelse av anerkjennelse baserer seg på den dialektiske relasjonstenkingen. Kjernen i dialektisk relasjonstenking er at mennesker lever et liv i sosial og kulturell sammenheng og at menneskets utvikling skjer i et samspill mellom individ og miljø. For at mennesket skal oppnå sitt fulle potensiale er de derfor avhengige av å erfare anerkjennelse gjennom sosiale interaksjonserfaringer med menneskene rundt seg (Jordet, 2020, s. 25). Videre knytter Honneth anerkjennelse til tre livssfærer. Disse er kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfæren (Honneth, 2008, s. 103).

Honneth utvider begrepet kjærlighet til å omhandle mer enn den romantiske betydningen i intime relasjoner. Honneth definerer kjærlighetsforhold til å være alle relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer. Eksempelvis trekker han frem parforhold, vennskap og relasjonen mellom barn og foreldre (Honneth, 2008, s. 104).

Kjærlighet beskrives til å være det første nivået av anerkjennelse. Gjennom kjærlighet bekrefter subjektet hverandre gjensidig og anerkjenner hverandre som behovsvesen. Subjektene stiller seg derfor avhengige av hverandre med hensyn til deres behov. Denne formen for anerkjennelse er knyttet til kroppslig eksistens og den følelsesmessige verdsettingen mellom mennesker (Honneth, 2008, s. 104). En relasjon mellom to mennesker befinner seg i en sårbar balanse mellom å være selvstendig, men også bindende (Honneth, 2008, s. 105)

Kjærlighet er menneskets primære miljøbetingelse og er helt essensiell for at mennesket skal kunne utvikle seg. Gjennom å bli anerkjent utvikler «selvet» trygghet på at egne følelsesmessige behov er legitime og verdt å bli møtt og besvart av andre (Jordet, 2020, s. 97) I følge Honneth må kjærlighet ligge til grunn dersom et menneske skal kunne ha en sunn psykisk utvikling. Et menneske som har erfart kjærlighet og har en grunnleggende tro på egen verdi, kan selv møte andre med kjærlighet og anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 116). På bakgrunn av dette er det svært viktig at læreren har utviklet god relasjonskompetanse. Desto viktigere er det derimot at læreren er i stand til å møte elever med omsorg, varme og empati (Jordet, 2020, s. 228)

3.3 Sosiokulturell læringsteori

Innenfor sosiokulturell læringsteori er det flere teoretiske perspektiver som kunne blitt trukket frem. I dette teorikapittelet vil Lev Vygotskys teoretiske perspektiver på sosiokulturell læring bli belyst. Vygotsky var opptatt av å stimulere barn og unge for å danne høyere psykologiske prosesser innad i dem. Han beskrev blant annet språk og skrijving til å være høye psykologiske prosesser. Han mente at sosial interaksjon var den beste forutsetning for at disse prosessene skulle dannes. Ved at barnet er i samspill med andre mennesker får barnet tilgang til høye psykologiske prosesser og kan overføre prosessene til egen indre verden (Bråten, 1996, s. 22). Barnets utvikling omhandler altså ikke individets modenhet, men at barnet utviklet seg gjennom interaksjon med andre individer. På bakgrunn av dette mente han at læring måtte anses som en aktiv læringsprosess og at individet utviklet seg i samspill med andre mennesker. Gjennom samspill med andre låner barnet en begrepsverden barnet ikke har utviklet enda (Strandberg, 2008, s. 163).

Den nærmeste utviklingszone er et sentralt begrep innenfor Vygotsky's pedagogikk. Med dette mente han at barnet tilegner seg kunnskap ved samspill med voksne mennesker. Eksempelvis kunne barnet lære og utvikle seg ved å se på voksne mennesker og prøve å imitere deres atferd og handlinger. Den voksne innehar kunnskaper og ferdigheter barnet enda ikke har tilstrebet seg. Ved samspill med den voksne, kunne barnet tilegne seg ny kunnskap. Den voksne låner av sin begrepsverden og barnet strekker seg ut over sin utviklingszone (Strandberg, 2008, s. 66).

Han la spesielt vekt på relasjonen mellom lærer og elev og hvordan læreren kunne være en viktig brikke i elevens læringsprosess. Kjernen i Vygotskys læringsteori er at samarbeid mellom lærer og barn i undervisning var svært viktig for å utvikle de høyeste kognitive prosessene innad i et individ (Bråten, 1996, s. 32). Læreren utvikler elevens kunnskaper gjennom å være deltakende i læringsprosessen som skjer. Lærerens kunnskaper blir ikke direkte overført til barnet gjennom samhandling, men barnet og læreren skaper sammen en utviklingszone hvor eleven selv får mulighet til å danne mening ut ifra lærerens vitenskapelige begrep. Deretter fortsetter eleven med å arbeide med egen aktivitet. På denne måten kan læreren fungere som en støtte for elevens utvikling og læring (Strandberg, 2008, s. 166).

Barnet og den voksne befinner seg i en konstant asymmetrisk maktrelasjon. Innenfor barnets utvikling har likevel denne maktrelasjonen positiv betydning. I en asymmetrisk maktrelasjon

innehar den voksne kunnskaper som barnet kan etterstrebe og tilegne seg. For at maktrelasjonen skal være til hensiktsmessig læring for barnet, er en likevel avhengig av at barnet opplever at barnet kan utfolde seg fritt (Strandberg, 2008, s. 67).

3.4 Den asymmetriske maktrelasjonen

En kan skille mellom symmetriske og asymmetriske relasjoner. I symmetriske relasjoner er forholdet mellom to mennesker preget av likeverd, anerkjennelse og fortrolighet. I en asymmetrisk relasjon har den ene parten mer makt og myndighet. Det oppstår derfor en ubalanse i relasjonen. Det finnes flere eksempler på relasjoner i samfunnet hvor maktbalansen er asymmetrisk. Eksempelvis er foreldre-barn, helsepersonell-pasient og lærer-elev noen forhold hvor den ene parten har mer makt i relasjonen (Thornquist, 2009, s. 29).

I en asymmetrisk maktrelasjon har ikke partene samme kompetanse. Thornquist (2009, s. 30) viser til forholdet mellom pasient og helsepersonell. Pasienten trenger hjelp, og pleieren har kompetanse som er etterspurt av pasienten. Pleieren får betalt for å bedrive sitt arbeid og pleie pasienten. På denne måten blir pleieren forpliktet til å hjelpe pasienten.

Den som har mest makt i relasjonen kan ignorere og overse den andres behov, men den som har minst makt kan ikke gjøre dette på samme måte tilbake. Eksempelvis kan ikke pasienten neglisjere pleieren sin, da vedkommende ikke vil bli frisk uten at pleieren bidrar med sin kompetanse. På bakgrunn av dette er det pleieren som har mest makt i relasjonen, da pasienten er avhengig av at pleieren bruker sin kompetanse for at pasienten skal bli frisk (Thornquist, 2009, s. 30).

I lærer-elev relasjoner er det også en ubalanse i maktfordelingen. Utfordringen ligger ikke i å gjøre forholdet symmetrisk, men snarere hvordan makten kan forvaltes til det beste for eleven (Bergem, 2014, s. 32) Barn i skolen blir daglig utsatt for direkte styring fra lærerens side og læreren tar flere valg i løpet av skoledagen på elevenes vegne. På bakgrunn av dette skjerpes kravet til gyldige begrunnelser for de prioriteringene læreren foretar i løpet av en skoledag. De valg som lærere tar, skal medvirke til at elevenes integrerte menneske skal realiseres og at skolens kortsiktige og overordnede mål skal bli nådd. Lærere må derfor handle ut ifra etisk omsorg når noe skal besluttes (Bergem, 2014, s. 38–39)

Lærere opererer med tre former for makt i skolehverdagen. For det første besitter lærere en formell makt. Denne formen for makt gir læreren mulighet til å utøve makt innenfor gitte rammer. Den formelle makten kommer til syne gjennom utforming og styring av læringsaktiviteter. For det andre besitter læreren faglig makt ovenfor elevene. Denne formen for makt var mer sentral tidligere, da læreren hadde kunnskaper som var utilgjengelige for andre mennesker. Lærere har likevel en faglig makt selv om den ikke stiller like sterkt som tidligere. Det er gjennom lærerens innsats og generøse deling av kunnskap at elevene utvikler seg og utvikler kompetanse (Bergem, 2014, s. 35).

Den tredje formen for makt er karismatisk makt. Denne formen for makt omhandler lærerens utstråling og personlighet. Denne formen for makt er varierende fra lærer til lærer. Det kan også tenkes at lærere som arbeider med mindre barn har en større karismatisk makt. Det kan likevel ikke utelukkes at elever på eldre trinn også opplever karismatisk makt fra tydelige ledere (Bergem, 2014, s. 35).

Knud Ejler Løgstrup er en sentral skikkelse innenfor filosofien. Maktforholdene hadde en sentral plass i hans filosofi (Bergem, 2014, s. 35). Løgstrup mente at en alltid bærer et ansvar ovenfor den andres liv, og at det derfor foreligger en fordring om å handle deretter uavhengig av omstendighetene møtet finner sted i (Løgstrup, 2010, s. 27). I dette er det underliggende at makten ikke er negativ i seg selv, men at makten læreren besitter må forvaltes på en positiv måte (Bergem, 2014, s. 35). Enhver lærer har et mandat om å stimulere elevene til en sunn vekst og utvikling. Lærerens maktposisjon skal med andre ord bidra til at elevene utvikler en tro til seg selv, selvstendighet og frihet (Bergem, 2014, s. 36)

4. Metode

4.1 Kvalitativt forskningsdesign

I kvalitativ forskning er forskeren opptatt av å fange opp mening som ikke lar seg tallfeste eller data som ikke er målbare (Dalland, 2020, s. 54). Gjennom kvalitativ forskning kommer forskeren nærmere «på» informanten. Dataen blir ofte produsert gjennom tekst fremfor tall. Forskeren forholder seg også til forskningen med en eksplorerende og empiridrevet fremgangsmåte. Dette betyr at forskeren legger mer vekt på å forstå og utforske en tematikk fremfor å forklare hypoteser (Tjora, 2017, s. 24) Krumsvik & Jones (2019, s. 20) påpeker at kvantitative studier kan undersøke forekomsten og frekvens innenfor en bestemt tematikk, mens kvalitative studier kan undersøke hvordan tematikken oppleves og føles.

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at en ønsker å gå i dybden på en gitt tematikk. Ved å gjøre dette kan forskeren utvikle en bedre forståelse omkring et fenomen (Dalland, 2020, s. 55). I tillegg kan et kvalitativt forskningsdesign gi gode muligheter til å undersøke hvordan sosiale konstruksjoner eksisterer i samfunnet en lever i (Krumsvik, 2019, s. 152). For denne studien kan et kvalitativt forskningsdesign beskrive likheter og ulikheter i berøringskulturen informantene befinner seg i.

I tillegg beskriver Thagaard (2018, s. 12) at kvalitativ forskning kan være en hensiktsmessig fremgangsmåte i fenomener det er blitt gjort lite forskning på. Et kvalitativt forskningsdesign gir forskeren mulighet til å være fleksibel og åpen i forskningsprosessen. Da det er blitt gjort lite forskning omkring berørings tematikken i Norge anså jeg derfor kvalitativt forskningsdesign som en fruktbar metode for å utforske tematikken. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan kroppsøvingslærere opplevde at berørings tematikken preget deres hverdag som kroppsøvingslærer. I tråd med Krumsvik og Jones (2019, s. 152) er kvalitativt forskningsdesign hensiktsmessig å benytte når formålet med studien er å undersøke og beskrive hvordan et fenomen oppleves.

4.1.1 Kvalitativt intervju

I et kvalitativt intervju ønsker forskeren å forstå informantens verden om et bestemt tema (Dalland, 2020, s. 68). På denne måten kan forskeren få et nyansert bilde av situasjonen

informanten befinner seg i (Dalland, 2020, s. 71) I intervjusamtalen utveksles det blant annet synspunkter og tanker. Forsker og informant skaper mening gjennom menneskelig interaksjon (Dalland, 2020, s. 68). Denne meningen må tolkes ut i fra det informanten sier, måten det sies på, samt andre kroppslige uttrykk (Dalland, 2020, s. 71).

Vanligvis møtes forsker og informant til intervju ansikt til ansikt. Dagens teknologi gjør det likevel mulig å gjennomføre et intervju på ulike arenaer. Eksempelvis kan forskeren benytte telefon, e-post eller andre chatteprogrammer for å interagere med informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Jeg valgte å møte informantene ansikt til ansikt og gjennom en digital kommunikasjonsapp herunder zoom. Det viktigste for meg var at deltakelsen skulle oppleves som komfortabel og fordelaktig for informanten. Jeg spurte derfor informantene hvordan de kunne tenke seg å gjennomføre intervjuet og tilrettela deretter. Enkelte intervjuer gjennomførtes også på telefon, dette på bakgrunn av at informantene har et annet oppholdssted enn meg selv.

Kvalitative intervjuer kjennetegnes ved at de enten er strukturerte, semistrukturerte eller ustrukturerte intervjuer (Krumsvik, 2019, s. 163). I denne studien har jeg benyttet et semistrukturert intervju for å innhente data.

4.1.2 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju er delvis strukturerte intervjuer. Disse baserer seg på en intervjuguide som skal fungere som en mal og et godt utgangspunkt for en samtale. Forskeren er ikke fastlåst til malen i den grad at den må følges. Et semistrukturert intervju inviterer forsker og informant til en samtale hvor forskeren eksempelvis kan stille oppfølgingsspørsmål for å komme enda mer i dybden på tematikken. (Johannessen et al., 2021, s. 108). I intervjusituasjonen benyttet jeg oppfølgingsspørsmål som «forstår jeg deg riktig hvis...?» og «hva mener du når du sier...?» Dette gjorde jeg i situasjoner hvor budskapet til informanten fremsto som uklart for meg og jeg ønsket en presisering. Jeg har også spurt informanten i enkelte tilfeller om hen kunne vise til eksempler som understrekte et poeng.

I et semistrukturert intervju kan rekkefølge på spørsmål variere fra intervju til intervju (Johannessen et al., 2021, s. 108). Likevel stilte jeg intervju spørsmålene i tiltenkt rekkefølge. Jeg opplevde at transkriberingen og analysen ble ryddigere når hvert intervju fulgte samme struktur. I noen tilfeller svarte informanten på spørsmål som enda ikke var blitt stilt. På

følgende tidspunkt ba jeg ikke informanten elaborere, men plukket opp tråden igjen når jeg hadde kommet til det planlagte spørsmålet.

Et semistrukturert intervju åpner også opp for at informanten kan bringe opp uplanlagte temaer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I noen intervjuer opplevde jeg å få nye synspunkter som jeg ikke hadde tenkt på selv. Dette anså jeg som svært nyttig da jeg utviklet en dypere forståelse ovenfor berøringens kompleksitet og hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til berøring i undervisningen.

4.1.3 Intervjuguide og intervju spørsmål

Formålet med en intervjuguide er at forskeren skal være godt forberedt til samtale med informanten. Intervjuguiden skal gi en oversikt over de ulike temaene som skal tas opp og lede forskeren gjennom intervjuet. Informanten skal dele fra sin livsverden og det er derfor viktig å tenke over hvilke spørsmål som stilles, hvordan de stilles og hvordan de formuleres. Ved gode forberedelser kan en hente ut mest mulig informasjon fra informanten (Dalland, 2020, s. 83). I utarbeidningen av intervjuguide tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene og forsøkte å tenke på ut hvilke spørsmål som kunne bidra til å svare på problemstillingen.

Et intervju struktureres ofte gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avrunding. Min intervjuguide er strukturert på tilsvarende måte. Oppvarmingsspørsmål er enkle spørsmål en stiller til informanten. Disse spørsmålene kan omhandle informantens alder og arbeidsoppgaver (Tjora, 2017, s. 145). Intensjonen er å danne et inntrykk av hvem informanten er og avdekke demografisk bakgrunn. Deretter flyttet jeg fokus over til spørsmålene som var utformet til å skape refleksjon rundt temaet om fysisk berøring. På slutten av intervjuet gikk jeg over i avslutningsspørsmål som omhandlet informantens siste refleksjoner omkring temaet.

For å innhente data til studien er det viktig at forskeren formulerer gode, åpne spørsmål hvor informanten kan få sagt mest mulig. På denne måten får forskeren innhentet tilstrekkelig data for å besvare problemstillingen I tillegg er det viktig å stille åpne spørsmål slik at informanten ikke blir påvirket av forskeren. Om en forsker stiller ledende spørsmål kan en risikere at informanten svarer det den tror forskeren er ute etter å høre (Thagaard, 2018, s. 97). På bakgrunn av dette formulerte jeg ofte spørsmål som inkluderte spørreord som «hvordan» og

«hvorfor». Jeg forsøkte å unngå spørsmål hvor informantene kunne svare ja eller nei. I de tilfellene hvor informanten svarte ja eller nei, var jeg bevisst på at jeg alltid skulle ha et oppfølgingsspørsmål slik at informantene fikk elaborert svaret sitt.

Utformingen av intervjuguide og intervju spørsmål baserer seg i stor grad på intervju spørsmålene som Öhman og Quennerstedt (2015, s. 312) utarbeidet for deres studie. Deres intervju spørsmål beskrev godt det jeg ønsket å undersøke i min studie. Etersom deres studie ble gjennomført i Sverige, ønsket jeg å se om jeg fikk tilsvarende funn hos norske kroppsøvingslærere.

4.1.4 Pilotering

For å løfte kvaliteten på intervjuguiden, var det ønskelig å gjennomføre pilotintervju. Thagaard (2018, s. 94) påpeker at pilotering er en god måte å bli bedre på intervjusituasjonen. På denne måten kan forskeren få tilbakemelding på hva som kan forbedres. På grunnlag av dette valgte jeg å gjennomføre pilotintervju på en medstudent og en nyutdannet lærer.

Underveis i pilotintervjuet la jeg merke til at flere av spørsmålene i intervjuguiden var repeterende. I tillegg fikk jeg inntrykk av at intervjusituasjonen var litt anspent. Istedenfor å ha en naturlig samtale som gikk frem og tilbake, opplevde jeg intervjuet mer som et avhør mellom meg og medstudenten min. Dette kom mest sannsynlig av at jeg følte meg utrygg i situasjonen da jeg ikke hadde gjort det før. På bakgrunn av dette avtalte jeg et nytt pilotintervju i etterkant med en lærer da jeg ønsket å bli tryggere i rollen som intervjuer.

Tilbakemeldingene som medstudenten min kom med gjenspeilet mine egne tanker om intervjuet. Hun opplevde på lik linje som meg at intervjuguiden min inneholdt flere repeterende og snevre spørsmål. I tillegg fikk jeg tilbakemelding om at noen spørsmål kunne oppfattes som ledende. På bakgrunn av dette reduserte jeg antall spørsmål i tillegg til å omformulere ordlyden i flere spørsmål slik at de fremsto som mer åpne.

Etter å ha revidert intervjuguiden gjennomførte jeg et nytt pilotintervju på en lærer som for kort tid siden hadde skrevet master selv. Denne læreren var ekskludert fra studien min. I denne samtalen ønsket jeg å ha fokus på hvordan jeg kunne skape en trygg intervjusituasjon for informanten. Etter denne piloteringen fikk jeg tilbakemelding om at jeg kunne være mer bekræftende underveis i intervjuet og stille mer oppfølgingsspørsmål. Intensjonen min var at læreren skulle få tilstrekkelig tid til å svare og at svarene til vedkommende ikke skulle

påvirkes. Læreren fortalte derimot at vedkommende opplevde at korte ord som «mhm» og «ja» kunne oppleves som tryggende i intervjusituasjonen. Jeg valgte derfor å benytte meg av dette mer i intervjusituasjonen. I tillegg ble jeg oppfordret til å stille mer oppfølgings spørsmål for å eksempelvis presisere det vedkommende sa, eller få et dypere innblikk i vedkommende tanker og refleksjoner omkring tematikken om berøring.

Thagaard (2018, s. 94) påpeker at det er mye læring i å høre på tidligere opptak. I etterkant av intervjuene lyttet jeg derfor til lydopptakene jeg hadde tatt av test-informantene mine. Jeg opplevde at dette var viktig for min læringsprosess og gjorde meg noen erfaringer om egen rolle som intervjuer. Piloteringen gjorde at jeg kunne møte informantene i studien med litt bedre selvtillit og avslappethet (Thagaard, 2018, s. 94).

4.1.5 Gjennomføring av intervju

Igangsettelsen av intervjuet er svært viktig for at informanten skal oppleve at det er trygt å legge frem egne refleksjoner og følelser omkring en gitt tematikk. Det er derfor viktig at den som intervjuer møter informanten med respekt, oppmerksomhet og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) forsøkte jeg å fremstå som avslappet og imøtekommende ved hvert intervju. På denne måten kunne informanten føle seg trygg til å dele refleksjoner og tanker knyttet til fysisk berøring i kroppsøving sfaget.

Det var satt av 30 minutter for hvert intervju. Intervjuene ble tatt opp gjennom diktafon appen og lagret i kryptert nettskjema. Som presisert tidligere i metodekapittelet ble intervjuene gjennomført på ulike arenaer. Et av intervjuene ble gjennomført via telefonsamtale, tre intervju ble gjennomført på zoom, mens de to siste intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass.

I denne studien benyttet jeg lydopptak under intervjuet. Ved lydopptak kan en fange opp det som blir sagt, men også variasjoner i stemmeleie, intonasjon og ordbruk. Lydopptak gir også forskeren tilgang til å høre intervjuet flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). På bakgrunn av dette foretok jeg en vurdering om at jeg ikke ønsker å notere underveis i intervjuet. Ettersom intervjuet ble lagret i nettskjema app ønsket jeg å ha fokus på å føre en god samtale og skape en trygg atmosfære for informanten.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) påpeker at hvert intervju bør starte med en briefing hvor forsker går gjennom studiens formål og hvordan informantens anonymitet ivaretas. Intervjuet

startet ved at jeg gjennomgikk informasjonsskrivet (vedlegg 2) sammen med informanten. I gjennomgangen påpekte jeg studiens formål og informerte om deres rettigheter i forhold til deltakelsen. Jeg understrekte at deltakelsen var frivillig og at de kunne trekke seg uten konsekvenser. Jeg informerte også om hvordan intervjuene kom til å bli oppbevart og når de ble slettet. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) spurte jeg også om informantene hadde noen spørsmål før intervjuet startet. Deretter signerte informantene samtykkeerklæringen (vedlegg 3). Informantene jeg ikke hadde fysisk intervju med, fikk tilsendt samtykkeerklæringen på e-post i forkant av intervjuet hvorpå de kunne signere erklæringen digitalt og sende den tilbake til meg.

Ved intervjuets avslutning spurte jeg informanten om de hadde fått sagt det de ville i intervjuet eller om det var noe de ønsket å tilføye. Jeg spurte også om de hadde noen spørsmål knyttet til studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). En informant ga uttrykk for at hen ønsket å lese den ferdigstilte studien, men på følgende tidspunkt ble lydopptakeren slått av da jeg ikke anså dette som relevant for datainnsamlingen. Etter lydopptakeren var slått av spurte jeg også informantene om deres opplevelse av intervjuet. Her fikk jeg tilbakemelding fra samtlige informanter at de opplevde intervjusituasjonen som komfortabel. Noen ga også uttrykk om at de fysisk berøring var en spennende tematikk og vi ble sittende og prate litt om berøringstematikken dersom informanten ga uttrykk for at de ønsket det. Etter gjennomføring av intervjuene var ferdige, startet jeg å transkribere umiddelbart.

4.1.6 Transkripsjonsprosessen

Å transkribere betyr å transformere, eksempelvis at noe endrer form. I et intervju vil det skapes et sosialt samspill mellom informant og forsker. For å kunne analysere og ikke miste verdifull data må forskeren transkribere lydopptaket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det er flere måter en kan transkribere på. Forskeren kan eksempelvis velge å inkludere pauser, «eh»-er og gjentakelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Selv om transkriberingen gir rom til frihet til forskeren, finnes det likevel en grunnregel. Forskeren skal være transparent i hvordan transkripsjonen er blitt utført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Jeg startet transkriberingsprosessen umiddelbart da jeg ønsket å gjennomføre transkripsjonen mens intervjuene satt ferskt i minne. Jeg besluttet at jeg ønsket å gjennomføre transkripsjonen selv da jeg ville gjøre meg godt kjent med datamaterialet. Ved å transkribere datamaterialet

selv, ble det også enklere å foreta analysen da jeg allerede hadde dannet noen koder for meg selv i transkripsjonsprosessen.

Jeg besluttet å transkribere intervjuene slik som informantene sa det, ord for ord. Jeg var likevel opptatt av å verne om informantenes anonymitet. Dette betydde at informantene som snakket dialekt, ble omgjort til bokmål i transkripsjonen slik at de ikke skulle være gjenkjennbare. Underveis i intervjuet benyttet jeg meg av «mhm» og «ja» for å bekrefte at jeg hørte og oppfattet det informanten sa, men dette ble også ekskludert fra transkripsjonen da jeg ikke anså det som relevant for analysen. Lengre pauser ble derimot inkludert. Disse ble markert i teksten med tre punktumtegn «...». Dersom pausen var svært lang benyttet jeg meg av fire punktum «....», men dersom pausen var relativt kort benyttet jeg meg av to punktum «..». Pausene ga likevel ikke utslag i forhold til dataene mine og blir derav ikke presentert i analysen.

4.2 Utvalg av informanter

Kvalitative studier kan kjennetegnes ved at det er et begrenset utvalg av hvor mange personer som blir inkludert i studien. Det betyr at forskeren må være selektiv i rekrutteringsprosessen og benytte strategier for å finne informanter som er egnet til å svare på problemstillingen. (Thagaard, 2018, s. 54). I denne studien benyttet jeg en kombinasjon av strategisk utvalg og snøballmetoden for å rekruttere informanter.

I en strategisk utvelgelse foretar forskeren en utvelgelse av ulike informanter som forskeren tror kan være godt egnet til å kunne gi svar på en gitt problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). For å finne aktuelle kandidater utformet jeg først noen inklusjonskriterier. Disse kriteriene vil bli presentert senere i studien (se 4.3.1 Inklusjonskriterier). Når jeg hadde bestemt meg for inklusjonskriterier tenkte jeg over hvilke kroppsøvlingslærere jeg hadde kjennskap til gjennom praksis, studie, venner og familie. Deretter valgte jeg ut tre informanter som passet inklusjonskriteriene og som egnet seg til å svare på problemstillingen.

I utvalgsprosessen ble snøballmetoden også benyttet. Gjennom denne metoden henvender forsker seg til informanter med ønsket kvalifikasjoner og egenskaper, før disse bes nevne noen som de mener oppfyller de samme kvalifikasjonene og egenskapene. En kaller det derfor snøballmetoden da forskeren har et lite utvalg i starten – ballen er liten. Når de aktuelle

informantene oppgir navn på andre aktuelle informanter, begynner snøballen å rulle. En snøball som ruller blir større og større. På lik linje vil forskeren da ha et større utvalg enn ved starten av rekrutteringsprosessen (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg startet med å rekruttere tre informanter som jeg allerede hadde kjennskap til. Gjennom disse tre kom jeg i kontakt med åtte andre kroppsøvingslærere.

Likevel er det noen etiske utfordringer knyttet til bruken av snøballmetoden. Alle informanter i studien skal gi informert samtykke. Når informanten foreslår andre mulige kandidater, får forskeren vite om disse personene uten at de har gitt samtykke til det. Dette kan i midlertidig løses ved at de mulige kandidatene samtykker til at kontaktinformasjon kan videreføres til forsker (Thagaard, 2018, s. 57). På bakgrunn av dette ga jeg derfor kontaktinformasjonen til de tre informantene jeg hadde rekruttert gjennom strategisk utvelgelse. Jeg spurte deretter om de hadde kjennskap til andre kroppsøvingslærere som de trodde egnet seg og hadde lyst til å delta i studien. Dersom de svarte ja, ga jeg kontaktinformasjonen min og ba om at informasjonen skulle overrekkes videre til andre potensielle informanter.

En annen utfordring med snøballmetoden er at de som er villige til å delta i studien kan være mennesker med høy utdanning. Mennesker med høyere utdanning er mer villige til å delta i studier enn mennesker med lavere utdanning. Mennesker som opplever at de mestrer livet sitt kan også være mer villige til å delta i studien enn de som opplever at fenomenet som studeres er utfordrende. På denne måten kan forskeren få en skjevhet i resultatene da informantene tilhører de samme samfunnsklassene og gruppene. Som forsker er en nødt til å være bevisst disse etiske problemene ved snøballmetoden for å unngå svar som er lite nyanserte (Thagaard, 2018, s. 57). I denne studien

4.3 Prosedyre for datainnsamlingen

4.3.1 Inklusjonskriterier

For å bli inkludert i studien måtte de potensielle informantene oppfylle studiens inklusjonskriterier. Det ble satt et minimumskrav om at alle informantene måtte ha minst 30 studiepoeng i kroppsøvingsfaget og undervise i kroppsøvingsfaget på 8-10 trinn. I tillegg var det ønskelig med variasjon i kjønn og alder. Det stiltes ikke krav om hvor lenge informanten hadde jobbet som kroppsøvingslærer da det kunne være verdifullt å få innspill både fra

nyutdannede kroppsøvlingslærere, men også mer erfarne kroppsøvlingslærere som har arbeidserfaringen over flere år.

Totalt 11 informanter ble kontaktet og invitert til å delta i studien hvorpå fire takket nei. En mannlig informant ble ekskludert da vedkommende på nåværende tidspunkt ikke jobbet som kroppsøvlingslærer. Etter dette sto det igjen seks kroppsøvlingslærere som passet inklusjonskriteriene og som takket ja til å delta. Kroppsøvlingslærerne jobbet på fire ulike skoler fordelt i Innlandet, Østlandet og Sørlandet.

Tabell 1: Presentasjon av utvalg

Informantens pseudonym:	Kjønn:	Alder	Utdanning:	Antall år som kroppsøvlingslærer:
Lisa	Kvinne	26	Grunnskolelærerutdanning med fordypning i kroppsøving og ett år med årstudium i idrett	1
Mari	Kvinne	25	Mastergrad i faglærerutdanning i kroppsøving	1
Jens	Mann	29	Grunnskolelærerutdanning 5-10 med kroppsøving i fagkretsen. Adjunkt.	7
Pia	Kvinne	29	Bachelor i idrett vitenskap og helse. Ett år med årstudium i kroppsøving.	6
Lars	Mann	54	Allmennlærerutdanning med kroppsøving i fagkretsen.	26
Anna	Kvinne	55	Allmennlærerutdanning med kroppsøving i fagkretsen.	25

4.4 Etiske retningslinjer

Forskningsetikk omhandler å ivareta menneskers personvern gjennom hele forskningsprosessen. For å sikre at etisk forvaltning av personopplysninger må alle forskningsprosjekter meldes til norsk senter for forskningsdata [NSD] og datainnsamlingen kan ikke starte før prosjektet er blitt godkjent (Dalland, 2020, s. 168). Prosjektet mitt ble godkjent i desember 2022 (vedlegg 4), og jeg kunne deretter starte datainnsamlingen.

Som deltaker i en studie, skal en få tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet og gi et frivillig informert samtykke (NESH, 2021). Med tilstrekkelig informasjon menes det at informantene får informasjon om studiens formål og hvorfor akkurat de er blitt spurt til å delta i studien. Det innebærer også hvilke personopplysninger som skal innhentes og hvordan de blir brukt og lagret. For å sørge for at informantene fikk tilstrekkelig informasjon, ble de tilsendt informasjonsskrivet (vedlegg 2) på forhånd via e-post. Rett før opptak gikk informantene og meg gjennom informasjonsskrivet hvor jeg forklarte formål og hvorfor de var blitt rekruttert til studien. Det ble også understreket at deltakelsen var frivillig og at informantene kunne trekke seg om ønskelig uten å begrunne valget. På slutten av intervjuet ble informantene oppfordret til å ta kontakt dersom de hadde spørsmål vedrørende egen deltakelse i studien.

For denne studien anså NSD det som et krav å ivareta informantenes anonymitet. En måte å anonymisere informantene i studien på er ved å gi dem andre navn i studien (NESH, 2021). Dette er en fremgangsmåte jeg har benyttet meg av i denne studien. Pseudonymene ble presentert i kapittel 4.4.1 om inklusjonskriterier og navnene vil benyttes videre gjennom studien.

4.5 Kvalitetssikring

4.5.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er synonymt med pålitelighet og dreier seg om forskningens troverdighet. For å sikre troverdigheten skal forskeren vise til hvordan prosessen for datainnsamling har foregått. På denne måten kan andre forskere og lesere vurdere prosjektets troverdighet. Dette gjøres

ved å se på blant annet metodevalg, gjennomføringen av undersøkelsen, prosjektets funn og analysen av funnene (Dalland, 2020, s. 246).

Forskeren må hele tiden vurdere reliabilitet gjennom hele forskningsprosessen. Et vanlig spørsmål forskeren må stille er om forskningen ville gitt andre svar dersom en annen forsker hadde stilt samme spørsmål til samme gruppe. En slik tilnærming kan føre til at forskeren ikke stiller ledende spørsmål, eller prøver å påvirke informanten til å presentere noe de selv ikke mener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Innen kvalitativ forskning omhandler validitet i hvor stor grad det valgte forskningsdesignet er en passende metode for å få svar på det som skal undersøkes. Dette innebærer at forskeren må ta en vurdering om den benyttede metoden er den mest optimale for å kunne besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Krumsvik (2019, s. 192) beskriver at studiens validitet er tett knyttet til studiens reliabilitet og at en ikke kan skille disse fra hverandre. Dersom en ønsker å styrke studiens validitet må en se på faktorene som styrker reliabiliteten.

4.5.2 Sikring av reliabilitet og validitet

For å kvalitetssikre datainnsamlingen i denne studien har jeg jobbet tett med veileder for å få tilbakemeldinger på ulike utfordringer og spørsmål jeg har hatt. I tillegg har jeg deltatt på ulike masterseminar med medstudenter og andre veiledere innenfor samme forskningsfelt. På disse masterseminarene ble flere utfordringer diskutert i fellesskap, og endringene ble foretatt deretter. Eksempelvis har vi diskutert forslag til hvordan jeg kan presisere intervju spørsmål på en mer objektiv måte og ordlyden i problemstillingen og forskerspørsmål. I tillegg har jeg fått tilbakemelding på temaer i den tematiske analysen og hvordan jeg kunne presentere dataene med struktur og objektivitet. I tråd med Dalland (2020, s. 246) har jeg i metodekapittelet forsøkt å være åpen om rekrutteringsprosess, innsamling av data og hvordan dataene ble behandlet og analysert med hensikt om at forskningen skal fremstå som troverdig.

For å kvalitetssikre intervjuguiden gjennomførte jeg pilotering på to personer (medstudent og en nyutdannet lærer). På denne måten fikk jeg en tilbakemelding på hvor presise intervju spørsmålene var og hvilke justeringen jeg eventuelt kunne gjøre. Gjennom pilotering på mine test-informanter benyttet jeg også muligheten til å stille oppfølgings spørsmål dersom

noe ble oppfattet som uklart eller jeg ønsket å få et mer utdypende svar fra informanten. På denne måten kan en kvalitetssikre om intervjuguiden faktisk gir svar på det forsker ønsket å undersøke samt om spørsmålene er forståelige for informanten (Dalland, 2020, s. 60).

Under gjennomføringen av intervjuene var jeg svært bevisst egne forforståelser omkring tematikken om fysisk berøring. Neumann (2012, s. 26) presiserer viktigheten av at forskeren er bevisst egen forforståelse, slik at forskerens egne refleksjoner og meninger ikke påvirker dataene. Før jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg en forforståelse om at fysisk berøring påvirket kroppsøvingslærere negativt i deres undervisningsarbeid basert på tidligere forskning jeg hadde lest. Ved å være bevisst på egen forforståelse, kan en forholde seg mer objektiv til dataene og unngå ledende spørsmål.

I en intervjusituasjon er det svært viktig at forskeren reflekterer over samspeillet og relasjonen en har til informanten. Dette innebærer hvordan relasjon mellom forsker og informanten eventuelt kan påvirke informantens svar under intervjuet. Eksempelvis kan informanten ønske å fremstille seg selv bra slik at forskeren får et godt inntrykk av informanten. I tillegg kan informanten problematisere et tema og gi uttrykk for at forskningsfeltet er mer eller mindre krevende enn hva det egentlig oppleves. I intervjusituasjonen er det derfor viktig at forskeren har reflektert hvordan en kan møte informantene med et åpent sinn. På denne måten kan studiens resultater fremstå som mer pålitelige og troverdige (Thagaard, 2018, s. 108).

Enkelte forskningstemaer kan være utfordrende og sensitive å adressere i et intervju. For at informanten skal oppleve trygghet i intervjusituasjonen er det særdeles viktig at forskeren skaper en trygg atmosfære og gir uttrykk for at det er god takhøyde i samtalen (Thagaard, 2018, s. 108). Det er ikke utenkelig at fysisk berøring kan være et utfordrende og komplekst tema for informantene. På flere masterseminar fikk jeg eksempelvis tilbakemelding på at jeg måtte presisere tydelig i informasjonsbrev hva jeg ønsket å undersøke. På denne måten ble formålet med studien tydeliggjort for informantene.

4.5.3 Styrker og svakheter

Gjennom forskningsprosjektet har jeg blitt gjort bevisst på styrker og svakheter ved denne studien. For å kunne gi et nyansert bilde av problemstillingen har jeg rekruttert informanter fra fire ulike skoler fordelt på tre ulike fylker. I tillegg var det ønskelig med variasjoner innenfor kjønn, yrkeserfaring og alder hos informantene. Ved å ha et bredt spekter i variablene

kunne dette gi et mer nyansert bilde av hvordan kroppsøvingslærere faktisk forholder seg til fysisk berøring i kroppsøvingsundervisningen. Dette styrket studiens reliabilitet ettersom det kunne avdekke likhet og ulikhet mellom flere ulike skoler på ulike steder i landet. Informantene hadde heller ikke kjennskap til hverandre – med unntak av informantene som jobbet på samme skole.

På en annen side består utvalget av seks informanter. Gjennom kvalitative intervjuer har jeg utviklet dyp innsikt i hvordan informantene reflekterer omkring fysisk berøring i egen undervisningspraksis. Likevel må det påpekes at utvalget er lite. Funnene kan derfor bære preg av at det er få informanter. Dette medfører usikkerhet om funnene er overførbare og samsvarer med hva andre kroppsøvingslærere i Norge måtte mene om fysisk berøring i kroppsøvingsundervisningen.

Av de seks informantene er kun to av disse menn. Caldeborg (2020, s. 80) beskrev at flere elever opplevde det som mer ubehagelig når en mannlig kroppsøvingslærer benyttet berøring enn når kvinnelige kroppsøvingslærere benyttet berøring. Artikkelen til Bergerud og Torberntsson, (2022a) fremhever også hvordan mannlige kroppsøvingslærerne opplever å undervise i kroppsøvingsfaget. Ettersom studien har overvekt av kvinner fremfor menn er det ikke utenkelig at det kan bli skjevhet i dataene.

Relasjonen til meg og informantene kan også ha påvirkning på dataene. Som nevnt tidligere i metodekapittelet hadde jeg kjennskap til tre av informantene fra før av. Dette kan både være en styrke og en svakhet. Ved at jeg kjenner flere fra før av får jeg strategisk valgt ut informanter som jeg mener innehar kompetansen til å kunne svare på spørsmål omkring fysisk berøring (Thagaard, 2018, s. 54). I tillegg kan en etablert relasjon være et godt utgangspunkt for å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen. På den måten kunne informantene oppleve trygghet til å si akkurat det de ønsket å få frem. Samtidig er det viktig å erkjenne at relasjonen også kan påvirke dataene i en negativ retning. Informantene kan kjenne på at de ønsker å gi meg «rett» svar for å hjelpe meg i forskningsarbeidet. Derfor kan det anses som en styrke at informantene er blitt rekruttert gjennom en kombinasjon av strategisk utvalg og snøballmetoden da det ble likevekt mellom informantene jeg hadde kjennskap til og de jeg ikke hadde kjennskap til.

I tillegg er berøringskulturen svært ulik over hele verden. Som presentert tidligere i oppgaven er det lavere terskel for berøring mellom lærer og elev i land som Frankrike og Argentina

(Varea & Öhman, 2022), mens det på motsatt side er høyere terskel for berøring mellom lærer og elev i den vestlige verden (Piper et al., 2012; Piper & Stronach, 2008). Dersom denne studien hadde blitt gjennomført i en kultur hvor det er lavere terskel for berøring mellom mennesker kunne et alternativt bilde omkring fysisk berøring blitt presentert.

4.6 Analyse av data

4.6.1 Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006, s. 78) argumenterer for at tematisk analyse er det første analyseverktøyet en forsker bør lære seg. Gjennom tematisk analyse kan forskeren utvikle ferdigheter som er nyttig i andre kvalitative analyser. Johannessen et al., (2018, s. 279) beskriver tematisk analyse til å være det mest grunnleggende og brukervennlige analyseverktøyet studenter kan benytte. På bakgrunn av dette ønsket jeg å benytte tematisk analyse som analyseverktøy på datainnsamlingen i denne studien.

Tematisk analyse er et verktøy forskeren kan anvende i analyseprosessen for å identifisere mønstre og temaer på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Dette innebærer at en ikke ser etter temaer i et individuelt intervju, men hva som kan være felles temaer på tvers av alle intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Braun og Clarke (2006, s. 82) påpeker at forskeren bør være fleksibel i identifiseringen av de ulike temaene ettersom kvalitativ forskning ikke gir innsikt i målbare variabler. Det viktigste er å fange essensen i informantens erfaringer og identifisere temaer ut ifra dette.

I første fase er det essensielt at forskeren blir godt kjent med eget datamateriale. Dette innebærer at forskeren bør lese gjennom materialet flere ganger. Deretter kan en prøve å identifisere mulige mønstre. I tillegg er det lurt å ta notater og begynne prosessen med å danne potensielle koder. Arbeidet forskeren legger ned i denne fasen er helt grunnleggende for videre analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Ettersom jeg hadde transkribert intervjuene selv, hadde jeg allerede dannet meg noen tanker som omhandlet mulige koder og temaer. Likevel leste jeg intervjuene grundig flere ganger for å bli enda bedre kjent med datamaterialet. Samtidig skrev jeg ned essensen og informantens hovedpoeng fra hvert intervju i et eget dokument (tabell 2). Jeg opplevde det hensiktsmessig å sette informantens hovedpunkter systematisk inn i et slikt skjema da prosessen med å finne felles koder mellom informantene ble mer oversiktlig.

Tabell 2: Eksempel på sammendrag fra informant D

Informant D:	<ul style="list-style-type: none"> - Kvinne - 29 år - Lektor - 6 år som kroppsøvlingslærer
Hovedpunkter:	<ul style="list-style-type: none"> - Tenker på fysisk berøring og er bevisst, men mener at mye ligger underbevisst i henne også - Justerer berøring ut ifra relasjon til elevene - Mye læring og relasjoner forsvinner ved redusering av berøring
Fysisk berøring (FB) brukes ved:	<ul style="list-style-type: none"> - Tilbakemelding - Veiledning - Relasjonsbygging - Minimerer i svømming
Lærerkollegiet på skolen:	<ul style="list-style-type: none"> - Berøring snakkes lite om - Hørt litt om problematikken fra mannlige lærere - Telefonen gjør læreren mer bevisst

I fase to produserer forskeren koder fra datainnsamlingen. Kodene skal identifisere felles trekk fra de ulike intervjuene. Dette for å finne ut om det er gjennomgående temaer fra datainnsamlingen. Kodene danner deretter grunnlag for det som kalles semantiske temaer. Et semantisk tema har som hensikt å være det mest grunnleggende temaet fra alle intervjuene om det aktuelle fenomenet. For å kode kan en bruke ulike dataprogrammer eller kode manuelt (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg valgte å kode manuelt og benyttet markeringspenner med ulike farger. Hver farge tilhørte en egen kode. Deretter skrev jeg kodene inn i et eget dokument sammen med et sitat (tabell 3). På denne måten ble det enklere for meg å finne ulike koblinger mellom de ulike temaene.

Tabell 3: Eksempel på koding

Datautdrag:	Kodet som:
«Altså... jeg mener at fysisk berøring er 100 prosent nødvendig i turn for eksempel i forhold til sikring».	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sikkerhet 2. Trygghet

Deretter formulerte jeg fire temaer og plasserte kodene herunder (se tabell 4). Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine når jeg utformet disse temaene. Ved å gjøre dette opplevde jeg at jeg fikk en bedre oversikt over datamaterialet og lettere kunne undersøke om det fantes felles temaer mellom de ulike intervjuene. Jeg valgte også å inkludere et tema som omhandlet «annet». Dette da jeg ikke ønsker å underkaste enkelte temaer såpass tidlig i prosessen og få med meg mest mulig koder fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 90)

Tabell 4: Oversikt over ulike temaer

Bruk av fysisk berøring	Hva regulerer berøringen	Fysisk berøring blant lærerkollegiet	Annet
Sikkerhet i ulike aktiviteter eksempelvis turn	Relasjon – hvor godt kjenner en eleven	Berøring i forhold til lovverket. Hva kan man gjøre/ikke gjøre.	Mistenker forskjell mellom mannlige og kvinnelige kroppsøvingslærere

Påfølgende fase (fase tre) omhandler å sortere ulike koder i temaer. Temaene skal gjenspeile ulike mønstre og sammenhenger på tvers av datasettet (Braun & Clarke, 2019, s. 592). Eksempelvis kan flere temaer slås sammen for å danne et overordnet tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg tok utgangspunkt i tabellen ovenfor (tabell 4) og startet med å identifisere koder og mønstre på tvers av datasettet. For å ikke miste oversikten benyttet jeg meg av visuelle representasjoner (Braun & Clarke, 2006, s. 89). På bakgrunn av dette satte de ulike temaene inn i en tabell (tabell 5). Avslutningsvis vil en ha flere hovedtemaer og undertemaer når fase tre er ferdig. Forskeren kan også begynne å danne et inntrykk av hvilke temaer som

er mest betydningsfulle i slutten av denne fasen. Likevel er det viktig at forskeren ikke forhaster seg med å kvitte seg med aktuelle temaer og undertemaer (Braun & Clarke, 2006, s. 90).

Tabell 5: Oversikt over semantiske temaer

Formål med fysisk berøring i skolen				
Allmennoppdragelse	Danningsformål	Fagets formål og berøring		
Kroppsøvingslærerens bruk og omfang av fysisk berøring i kroppsøvingsundervisningen				
Relasjonsbyggende	Veiledning	Turn og svømming	Sikkerhet	Vold
Kroppsøvingslærerens bekymringer omkring fysisk berøring				
Forskjell på kvinnelige og mannlige kroppsøvingslærere	Læreren er bevisst og handler med intensjon	Ønsker å unngå rykter	Opplever lite uro blant kollegiet	Fysisk berøring snakkes lite om på skolen

Fase fire involverer to nivåer av gjennomgang av de ulike temaene. I det første nivået må en lese utdrag fra temaet og vurdere om utdragene danner et sammenhengende mønster. Om utdragene ikke er sammenhengende nok, må en undersøke temaet på nytt. En kan eksempelvis omformulere temaet eller plassere utdragene i allerede eksisterende temaer. Enkelte temaer kan også ha for lite data til å bli opprettholdt som et eget tema. Derfor risikerer en å måtte kaste borte enkelte temaer samt omformulere nye (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Ved nærmere gjennomgang av datasettet opplevde jeg at jeg måtte underkaste temaet som omhandlet vold og berøring da jeg ikke hadde nok empiri til å belyse tematikken.

I det andre nivået må forskeren se på gyldigheten av temaene og undersøke om temaene i analysen er nøyaktige i forhold til dataene som er blitt presentert gjennom intervjuene. Med dette menes det om temaene samsvarer med empirien (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Braun og Clarke (2019, s. 593) utdyper dette videre ved å forklare at temaene i analysen skal omhandle og beskrive kjernen i hva som er felles for alle intervjuene. Med dette som utgangspunkt arbeidet jeg videre med analysen av dataene og forsøkte å beskrive hva som var essensen på tvers av datasettet. Essensen i datasettet dannet grunnlaget for de latente temaene.

Tabell 6: Oversikt over latente temaer

Kroppsøvlingslærerens tanker om fysisk berøring i skolen	
Bruk og omfang	Formål med berøringen
Faktorer som påvirker kroppsøvlingslærerens bruk av fysisk berøring	
Berøring på elevens premisser	Rykter

Steg fem omhandler defineringen og fremstillingen av de ulike temaene. Her stilles det krav om at forskeren må identifisere kjernen innenfor hvert tema. Eksempelvis kan det hende at temaer må omformuleres slik at de omfatter dataene en ønsker å presentere (Braun & Clarke, 2006, s. 92). For å videreutvikle temaene trakk jeg opp forskningsspørsmålene mine. Jeg forsøkte å se om de formulerte temaene i analysen samsvarte med forskningsspørsmålene. Etter kritisk gjennomgang opplevde jeg at «rykter» ikke var et dekkende undertema. På bakgrunn av dette endret jeg fra «rykter» til «økt bekymring for berøring». Jeg opplevde at dette temaet dekket mer av essensen fra datasettet og samsvarte bedre med forskningsspørsmålene.

For å kvalitetssikre analysen presenterte jeg de latente temaene (tabell 6) på masterseminar innenfor samme fagseksjon. På dette masterseminaret fikk jeg tilbakemelding om å endre ordlyden i temaene og fikk forslag til hvordan jeg kunne formulere undertemaene på en måte som bedre fanget kjernen i datamaterialet. Tilbakemeldingene førte til videreutvikling av hovedtemaer. I tråd med Braun og Clarke (2019, s. 593) ble temaene presentert som påstander.

Tabell 7: Oversikt over endelige temaer

Informantens syn på berøringens verdi i kroppsøvingsfaget	
Fysisk berøring var et viktig pedagogisk virkemiddel i undervisningen	Berøring var en del av dannelsesoppdraget
Informantenes opplevelse av hva som regulerer berøringen	
Informantene fremhevet flere faktorer som påvirket berøring i kroppsøvingsfaget	Informantene kjente lite på bekymring knyttet til berøring

5. Resultat

5.1 Tema 1: Informantenes syn på berøringens verdi i kroppsøvingsfaget

Dette temaet omhandler informantenes syn på berøringen og dens verdi i kroppsøvingsfaget. Temaet inkluderer hvordan informantene anvender berøring i kroppsøvingsundervisningen og hvilket formål berøringen har.

5.1.1 Fysisk berøring var et pedagogisk virkemiddel i kroppsøvingsundervisningen

Samtlige lærere anså berøring til å være et viktig virkemiddel som de benyttet seg av i kroppsøvingsundervisningen. Informantene presiserte flere ulike synspunkter på hvordan og hvorfor de benyttet berøring i kroppsøvingsundervisningen. Hovedfunn fra studien viste at informantene i stor grad benyttet berøring for å sikre og instruere. I tillegg benyttet informantene berøring til å bygge relasjon med elever.

Sikkerhet- og trygghetsberøring

Fem av seks informanter presiserte at berøring var en absolutt nødvendighet ved aktiviteter som krevde sikring for å forebygge skader. Når de ble bedt om å komme med eksempel på hvilke aktiviteter sikkerhet var viktig i, var svømming og turn de mest fremtredende svarene. Lisa fortalte:

«Altså, jeg mener at fysisk berøring er 100 prosent nødvendig i turn, for eksempel i forhold til sikring. Det er jo for elevenes skyld... at de skal tørre og prøve og vet at jeg er der og hjelper dem hvis de trenger det. At det skal bli mindre skummelt for elevene da».

Mari fortalte også at hun brukte fysisk berøring i undervisningen ved flere formål, men anså berøring som en absolutt nødvendighet ved sikring i turn. Hun beskrev det slik:

«Når det kommer til nødvendighet, så er det jo absolutt sikkerhet da som står først. Og da er det turn eller parkour eller noe sånn. Så hvis det er sikring i turn, så vet de at

formålet med berøringen er at jeg ikke har lyst til at du skal knekke nakken i timen min».

Mari beskrev at hun ønsket å benytte berøring i turn for å forebygge at en elev skadet seg. Dette var også noe Lars ga uttrykk for i sitt intervju. Han presiserte at berøringen ble benyttet for å «forebygge skade hos eleven».

Da Pia ble spurt om hvorfor hun benyttet fysisk berøring i turn, la hun vekt på at elevene skulle oppleve trygghet og støtte fra læreren. Dersom elevene opplevde at læreren støttet og sikret dem, kunne elevene tørre og prøve flere turnelementer. Jens nevnte ikke spesifikt turn som en aktivitet hvor han brukte berøring, men fortalte at han hadde brukt berøring når elevene skulle danne formasjoner, herunder pyramider.

«Vi hadde jo et eksempel når elevene skulle lage pyramider med seg selv. Da spør jo elevene om du kan hjelpe til her, og da tar jeg jo under lår, på ryggen, i hånda for å støtte opp. Jeg tar dem under skoen liksom, men det gjør jeg jo for å skape trygghet».

Enkelte av informantene trakk også frem at berøring var helt nødvendig mellom kroppsøvingslærere og elev i svømmeundervisningen. Informantene understreket behovet for å sikre god svømmeopplæring, og at de anså seg selv som viktige støttespillere for å eksempelvis lære en elev å flyte. Jens beskrev at han benyttet berøring i svømmeundervisningen ved å berøre på elevens rygg og ben for å lære de å flyte:

«Vi lar jo for eksempel ikke en elev drukne i bassenget bare for å si; Sorry, jeg kan ikke berøre deg» bare fordi at vi kanskje synes det er ubehagelig.

Mari presiserte også at hun benyttet berøring, spesielt i situasjoner hvor eleven ikke kunne svømme eller flyte:

«På opplæring i svømming kan jeg bruke fysisk berøring, når det er elever som ikke kan svømme. Å lære elevene at de skal stive av når de skal flyte uten å synke, sånn at de ikke er redde for å drukne i undervisningen for eksempel».

Når informantene ble bedt om å komme med flere eksempler der de benyttet fysisk berøring i undervisningen fremhevet Lisa at hun blant annet benyttet berøring i situasjoner hvor en elev hadde kommet utfor en ulykke eller skadet seg:

«(...) men så er det jo klart at jeg bruker det jo også hvis en elev har skadet seg for eksempel, så er det også litt for å trygge, men også... hvis han har skadet seg i fingeren da for eksempel, så kan jeg ta på hånda og sjekke den og spørre om han kan bøye fingeren sin, så jeg bruker det også for å sjekke den fysiske helsa deres rett og slett».

Mari viste til et annet eksempel hvor hun hadde benyttet berøring for å forebygge skade hos elevene ved tung styrketrening. Dette gjaldt spesielt i tilfeller hvor elevene hadde økt vekten på ulike styrkeøvelser som markløft og benkpress. Hun fortalte:

«Jeg kan gå inn å justere på de og vise hvordan det skal gjøres for at de ikke skal bli skada. Det blir sånn indirekte sikkerhet».

Funn fra datainnsamlingen etterlater et inntrykk av at informantene i studien var opptatt av å bruke berøring for å enten forebygge potensielle skader hos elevene eller ivareta en følelse av trygghet i ulike øvelser. Dersom elevene opplevde trygghet, presiserte flere informanter at elevene turte å utføre øvelsen fullt ut.

Instruksjonsberøring

Fire informanter understreket at de benyttet fysisk berøring i en undervisningssituasjon når de skulle vise en elev hvordan en øvelse eller aktivitet skulle utføres. Formålet med berøringen ble å veilede eleven i aktiviteten slik at læring kunne oppstå. Dette er noe Lisa hadde opplevd i egen undervisning. Hun beskrev:

«Hvis jeg ser at en elev jobber og jobber og jobber alt de kan med en bevegelse i for eksempel håndball... kast for eksempel, så kan jeg liksom komme og justere armen i forhold til høyde og alt det her for å hjelpe eleven til å kjenne på hvordan det skal føles da».

Jens hadde også opplevd i egen undervisning at berøringen kom til uttrykk gjennom veiledning. Han viste til en situasjon hvor han skulle undervise i innebandy:

«(...) I innebandy for eksempel, da skal man jo for eksempel ha lavt tyngdepunkt for å ha kontroll på innebandy ballen, og da pleier jeg på en måte å «kakke» de i leggen for å vise at nå må de bøye knea og ha lavt tyngdepunkt liksom».

Pia reflekterte også rundt ulike situasjoner hun benyttet fysisk berøring for å veilede elevene. Hun påpekte at berøring fint kunne brukes i mange idretter. Når hun ble bedt om å spesifisere

mer om hvilken idrett hun refererte til, trakk hun frem fotball som eksempel. Her beskrev hun at istedenfor å forklare hvordan stamfoten i fotball skulle være, kunne hun heller gå bort til eleven og fysisk flytte på foten deres. I tillegg trakk hun frem styrketrening som en aktivitet hvor hun kunne berøre elevene for å lokalisere hvor en muskel var og hvordan den kunne strammes i ulike styrkeøvelser. Hun beskrev situasjonen på følgende måte:

«Jeg tenker at man kan lære mye av å bare høre læreren snakke og se på meg og hva jeg gjør, men jeg tror mange lærer enda mer når man faktisk kan gå inn og fysisk vise og fysisk si «okay, kjenn når jeg tar rygghev, hvordan jeg tar skulderbladene sammen». Du klarer ikke å se det når jeg har på meg en stor t-skjorte og hvordan jeg tar skulderbladene sammen, men hvis jeg faktisk setter en knyttneve mellom skulderbladene, så kan du faktisk kjenne hvordan det kjennes i skulderbladene».

Lisa forklarte at hun også brukte berøring i en liknende undervisningssituasjon. Hun fortalte at dersom hun ba elevene utføre ryggøvelser, kunne hun gå bort til elevene og berøre for å spørre om elevene «kjenner det her». I tillegg kunne hun legge en flat hånd mellom skulderbladene på elevene og ba dem om å «klemme hånda hennes fast».

På følgende tidspunkt spurte jeg Lisa: «Oppfatter jeg det riktig om jeg da sier at du benytter fysisk berøring for å veilede elevene?».

Lisa svarte et bekræftende ja og tilføyte at hun benyttet berøring i form av veiledning fordi hun ønsket at elevene hennes skulle kjenne på mestring og oppnå læring i faget.

Mari var den siste informant som ga uttrykk for at hun benyttet berøring for å veilede elevene sine. Hun beskrev at hun brukte berøring i samtale med elever og når hun skulle komme med konstruktiv tilbakemelding:

Mari «Da er det fort gjort at jeg tar på ryggen og sier «vet du hva, dette er kjempebra jobba, men neste gang kan du heller gjøre sånn og sånn, eller fokusere på det og det når du gjør fingerslag» altså at feedbacken blir litt mer kamuflert».

Relasjonsberøring

Den siste formen for berøring som var fremtredende i studien var berøring med formål om å danne eller styrke relasjon mellom informant og elev. Informantene ga uttrykk for at berørte med formål om å motivere og anerkjenne eleven. I tillegg ønsket de å uttrykke omsorg

gjennom berøring. Samtlige informanter opplevde at disse faktorene styrket relasjonen mellom informant og elev.

Lisa forklarte at hun benyttet berøring i undervisningssituasjoner hvor en elev uttrykte tristhet:

«Også hvis man ser at en elev er veldig lei seg så er det det å gi en klapp på skulderen eller et stryk på kinnet eller et eller annet. Jeg syntes det ofte kan være veldig fint... det er ofte jeg kan legge en hånd på elevenes skulder for å spørre om det går bra ellers ... ser du er litt lei deg, hvordan går det med deg ... At du får den der omsorgen da».

Det å trøste en elev som er lei seg var også noe Pia understreket. Hun påpekte at noen lærere så eleven mer enn egne foreldre og at det derfor var viktig å utøve omsorg og trøste eleven dersom eleven var i behov av det:

«(...) hvis en elev kommer til meg, er lei seg eller i en vanskelig situasjon, så tar jeg gjerne armen rundt jeg... sånn at eleven kan sitte i armkroken min og at jeg kan stryke litt på ryggen. Det er kjempeviktig å vise at det er lov å være sårbar og at vi er her for å hjelpe, så sånn sett så tror jeg at det kan bygge veldig god relasjon».

Da Pia fikk spørsmål om hva som ville gå tapt i kroppsøvingsfaget dersom hun ikke kunne berøre elevene, påpekte hun at relasjonen til eleven kunne bli svekket. Hun ga uttrykk for at:

«hvis en elev kommer til meg da og er sårbar, så kan ikke jeg stå helt stiv og ikke vise noe, jeg har veldig lyst til... ja, legge en hånd på skulderen. Gi dem en klem hvis det er det de trenger».

Dette var noe Lisa også kjente på i sitt læringsarbeid. Hun påpekte at fysisk berøring hadde veldig mye å si for å danne gode relasjoner mellom henne og eleven. Hun beskrev at:

«det er ikke alt vi lærere kan si med ord... istedenfor at eleven skal få høre noe, kan jeg heller vise at jeg bryr meg ved å legge en hånd på skulderen».

Anna var en informant som i stor grad vektla berøring for å danne relasjon. Hun fortalte at hun vektla berøring for å danne relasjon i mye større grad nå enn i starten av hennes lærerkarriere. Hun ga uttrykk for at hun benyttet berøring i undervisningssituasjoner der hun så at en elev ikke hadde det bra:

«Nå ser jeg på den fysiske berøringen kanskje som mer en sosial greie. På en måte... hvis jeg ser noen som trenger en klapp på skulderen, eller at du kan riste litt i dem og spørre om det går bra, og kanskje litt sånn, hvis det går dårlig i gymmen og jeg ser at de på en måte er... ja, hvis jeg ser at de er kjempesinte og kranglete på regler hele tiden, så er det jo en grunn til det, og da kan jeg kanskje på en måte klappe på skulderen og spørre hva som skjer med eleven i dag, og høre hva som egentlig er grunnen til at du er sånn, fordi du pleier ikke å være sånn. Da bruker jeg fysisk berøring. Så der føler jeg at berøring har forandret seg litt mer. Det har kanskje blitt en mer sosial greie».

Anna presiserte senere i sitt intervju at hun mente at nærheten til eleven også ville forsvinne litt dersom hun ikke kunne benytte seg av berøring i kroppsøvingsfaget:

«Jeg tror at relasjonen og nærheten du får til eleven kunne gått tapt, og litt den der at eleven føler at den blir sett. For det er ikke alltid ord bare er nok, men kanskje et klapp på skulderen, at du holder på skulderen, at det kanskje gir litt mer».

De mannlige informantene Jens og Lars benyttet også berøring for å danne relasjon, men påpekte at berøringen ofte manifesteres gjennom «high-five» og «kompisklapp» på skulderen. Jens fortalte at han bruker kompisklapp «for å vise at jeg ser deg, og ser hva du har fått til», mens Lars brukte «high-five» til å «bekrefte og anerkjenne eleven». Berøring gjennom «high-five» var noe Mari også benyttet i sin undervisningspraksis. Hun forklarte at formålet med berøringen var å motivere og oppmuntre eleven i en gitt aktivitet. I tillegg benyttet hun berøring dersom hun så at en elev var lei seg. Da benyttet hun berøring for å vise eleven: «jeg er her for deg».

5.1.2 Berøring var en del av dannelsesoppdraget

Mari uttrykte flere ganger gjennom eget intervju at hun mente det var svært viktig at elevene fikk kjenne på berøring fra en voksen omsorgsperson. I løpet av intervjuet fremhevet hun ikke-berørings politikken. Når hun ble bedt om å utdype hva hun tenkte om denne tilnærmingen til berøring svarte hun:

«Altså, for det første så mener jeg at hvis man skal gå så drastisk til verk for å ikke berøre elevene... da tenker jeg at det ville hemma, ikke bare faget, ikke bare læreren, men også samfunnet».

Jeg ba Mari utdype hva hun mente med at samfunnet kunne blitt hemmet av en ikke-berørings politikk. Da utdypet hun slik:

«Fordi da blir jo ikke elevene eksponert for berøring under trygge, kontrollerte forhold i skolen. Det her oppsto jo som en reaksjon for å skåne elever mot seksuelle overgrep og krenkelser, og det er vel så viktig og jeg bagatelliserer ikke det, men det er en veldig ekstrem reaksjon, og jeg tror ikke at det blir bedre av å fjerne berøringen. Det blir jo en flukt. Altså, det løser ikke noe som helst. Konsekvensen er jo at barn og unge får et veldig anstrengt forhold til fysisk berøring dersom det ikke er en del av allmennopdragelsen og kroppsøvingsfaget».

For å presisere hva Mari mente spurte jeg: «Forstår jeg deg riktig om jeg da sier at du kobler berøring opp mot skolens danningsoppdrag?» hvorpå Mari svarte ja til dette.

Jens fikk spørsmål om hva som ville gått tapt dersom kroppsøvingslæreren ikke kunne benytte seg av fysisk berøring i kroppsøvingsfaget. Da svarte han at elevene ikke ville lære seg å omgås andre mennesker dersom dette ikke var noe de opplevde i skolehverdagen, deriblant kroppsøvingsfaget:

«Elevene får jo sett at det ikke er farlig å ta på en annen. Hvis man skulle fjerne alt det så tørr man jo ikke å være i nærheten av folk da. Da tørr man jo ikke å være på trange steder som bussen, flyplassen fordi elevene ikke er vant med at ukjente folk kommer bort. Fordi de ikke er vant med å være i nærheten av folk».

Samtlige informanter fikk spørsmål om hvordan kroppsøvingsfaget skiller seg fra de andre fagene i skolen. Lars svarte at kroppsøvingsfaget skilte seg på flere ulike måter fra andre fag i skolen og begrunnet dette svaret gjennom fagets formål i ny læreplan. Han trakk blant annet frem at faget omhandlet danning, anerkjennelse av ulikhet, oppdragelse og det å omgås andre mennesker. Lars mente at dette var like viktige formål som det fysiske aspektet ved faget. Han opplevde at disse formålene var mer sentrale i kroppsøvingsfaget enn i andre fag han underviste i. Lars beskrev at kroppsøvingsfaget i tillegg var et «berøringsfag». Han beskrev det på følgende måte:

«Samtidig så er jo kroppsøving et berøringsfag. For det første så må du samhandle med andre, du skal samarbeide med andre, du skal lære elevene å ha likeverd for hverandre, du skal danne elevene... og da har du jo aktiviteter som dans, koordinasjonsøvelser,

parøvelser, gruppeøvelser hvor elevene må ta på hverandre og også at de får hjelp fra en lærer utenifra. Så du må jo trene elevene i å bli trygge på at det er greit å bli tatt på».

5.2 Tema to: Informantenes opplevelse av hva som regulerte berøringen

Dette temaet omhandler faktorer som regulerte informantens bruk av fysisk berøring i kroppsøvingsundervisningen. I dette temaet vil ikke overnevnte faktorer som regulerte berøring bli inkludert. Det vil derfor bli lagt særskilt fokus på hva som fikk informantene til å avstå fra berøring og hvorfor de ikke ønsket å benytte berøring i ulike undervisningssituasjoner.

5.2.1 Informantene fremhevet flere faktorer som påvirket berøring i kroppsøvingsfaget

Turn og svømming

De fleste informantene beskrev at det var få øvelser de valgte å minimere berøringen i. Likevel presiserte informantene at de utøvde mer forsiktighet i forhold til berøring når de underviste i svømming og turn. Lisa fortalte at hun opplevde at elevene ble mer sårbare i svømmeundervisningen og påpekte at elevene hadde på mindre klær enn i en vanlig gymsal. Dette var noe Pia også ga uttrykk for i sitt intervju:

«Det er ikke alltid jeg tenker veldig gjennom det før jeg bruker det, men i noen situasjoner må man kanskje tenke litt mer. For eksempel hvis jeg har svømmeundervisning og hvis elevene skal flyte, da kan det hende at jeg tenker «okei, kan jeg ha fysisk berøring?». Mens i gymsalen, hvor vi for eksempel skal vise hvordan man strammer en muskel når vi trener styrke, så tenker jeg kanskje ikke like mye på det da».

Pia og Lisa var to informanter som opplevde at de regulerte eller var enda mer bevisst bruken av berøring i svømmeundervisningen. Jens opplevde derimot ikke at det var problematisk å benytte berøring i svømmeundervisningen, men presiserte at han som oftest innhentet samtykke fra elever ved berøring. Eksempelvis kunne han spørre eleven om det var greit at

han berørte de på ryggen, benet og armen. Han var likevel opptatt av at dersom elevene forflyttet seg, måtte hånden hans flytte seg etter elevenes bevegelse slik at berøringen ikke overskred en grense. Lisa beskrev på tilsvarende måte at hun holdt seg langt unna sårbare områder ved berøring på elevene, spesielt i svømmeundervisningen. Hun begrunnet valget med at alle elever har ulike grenser og at læreren måtte respektere dette.

Lars fortalte at han minimerte berøringen hvis han eksempelvis skulle sikre i turn. Han beskrev situasjonen på følgende måte:

«Jeg er mer forsiktig hvis jeg skal sikre i turn da. Si jeg skal sikre en elev som skal opp i håndstående så har ikke eleven festet genseren sin, så vil den jo blafre. Og såne type ting hvor du kan eksponere eleven og jeg er i fokus for eleven, der er jeg veldig bevisst ja. Jeg går ikke inn i elevens sfære da».

Relasjonen mellom lærer og elev

Et gjennomgående funn var at flere informanter beskrev at de benyttet berøring mer på elever de opplevde å ha en god relasjon til. Dersom informantene skulle bruke en elev i et øvingsbilde i en gitt aktivitet, valgte informantene selektivt ut elever de opplevde å ha en god relasjon til. Dersom informantene ikke var kjent med elevene opplevde de at det var svært viktig å etablere en relasjon med eleven først før de benyttet berøring.

«Jeg er opptatt av at jeg skal kjenne dem litt først. At jeg skal vite litt om hva som er greit eller ikke. Og det kan jo være veldig individuelt, men da må jeg kjenne de litt, både for å trygge meg selv og de. Det er helt umulig for de å vite hva intensjonene mine er når de ikke kjenner meg».

Dette var noe Mari presiserte i sitt intervju. For henne ble berøringen regulert om hun hadde en relasjon til eleven eller ei. Når hun opplevde at relasjonen ble sterkere til elevene, opplevde hun at hun lettere kunne navigere hvordan og på hvem hun kunne berøre. Dette funnet var noe som var gjennomgående hos flere informanter.

Jens forklarte at han med årene hadde utviklet en trygghet i at de pedagogiske valgene han gjorde i forhold til berøring fungerte. På bakgrunn av dette hadde han besluttet å benytte berøring mer. Dette var noe Pia også understreket i sine refleksjoner. Når hun hadde blitt tryggere på relasjonen hun hadde til eleven, opplevde hun at hun kunne øke bruken og omfanget. Lisa beskrev også at når hun ble bedre kjent med elevene og deres bakgrunn, så

hadde hun lyst til å være mer omsorgsfull ovenfor de som trengte det. Lisa, Mari, Pia og Jens uttrykte likevel at selv om de brukte berøring mer, utøver de fremdeles berøring med forsiktighet ovenfor elever de opplevde å ikke ha like god relasjon til. Jens beskrev:

«Jeg tror det er veldig viktig å justere ut ifra relasjon. Du skal ikke gå rundt å ta på de som du ikke vet om er trygge på bevisst kroppskontakt. For det igjen kan skape utrygghet hos deg som lærer og igjen til faget, og da... det blir en snøball der da i en negativ retning som man helst ikke vil oppnå, selv om man kanskje mente det positivt».

I likhet med Jens ga Anna også uttrykk for at hun justerte berøringen ut ifra relasjonen hun hadde til hver enkelt elev:

«Jeg må liksom se an hvem det er. For jeg gjør jo forskjeller på en måte hvordan jeg nærmer meg elevene. Noen vil på en måte ikke bli berørt, og kanskje sier det også. Jeg hadde en elev som sa det i fjor «ikke ta på meg», og da blir det veldig greit, for da var det på en måte veldig mye følelser og, og da kunne jeg prate med eleven, men ikke ta på. Så må man respektere det, så jeg tror at det går litt på at vi må prøve å lese litt hvordan elevene har det og hva som trengs da».

Bevissthet, rykter og overgrep

En annen gjennomgående faktor informantene oppga til hvorfor de regulerte bruken av berøring, var at de ikke ønsket å havne i en posisjon hvor de fikk intensjonene sine betvilt. Anna fortalte at hun veiledet elevene mer i ulike øvelser i starten av hennes lærerkarriere. Når hun fikk spørsmål om hvorfor hun ikke gjorde dette like mye lenger svarte hun:

«Det begynte å komme en del episoder hvor de for eksempel kunne si at det ble snakk om seksuelle krenkelser og sånne ting, og jeg ville ikke bli satt i en sånn situasjon at noen misoppfatter hva som er meningen»

Når Mari fikk spørsmål om hun var bevisst bruken omkring egen praksis knyttet til berøring svarte hun følgende:

«Det ville være å lyve å si at jeg ikke tenker på det. Jeg er veldig bevisst, i hvert fall etter utdanningsløpet... Det er jo en kroppsøvingslærers verste mareritt å bli stemplet som noe, og få spørsmål om sine intensjoner da, at ting er uklart. For da er det fort at

man blir stemplet som en gris da. Og det er et mareritt. Så ... ned den gaten har jeg ikke lyst til å gå».

Mari ga videre uttrykk for at hun hadde blitt mer og mer bevisst egen berøringspraksis gjennom lærerstudiet. I likhet med Mari var Pia også svært bevisst bruken av berøring. Hun beskrev at hun var så bevisst bruken at det nesten var ubevisst. Hun ga uttrykk for at berøringspraksisen var så integrert i henne, at de pedagogiske valgene knyttet til berøring fremsto som ubevisste handlinger hun bare gjorde uten å tenke seg om.

Lisa fortalte at rykter om overgrep også var noe som hadde gjort henne mer bevisst omkring egen praksis. Disse var ikke nødvendigvis knyttet til arbeidsplassen hennes, men nyheter hun hadde hørt gjennom andre og i media. På bakgrunn av økt mediefokus ønsket Lisa å tenke føre-var prinsippet. Hun presiserte likevel at hun ikke var redd eller bekymret, men ønsket å forebygge at rykter kunne oppstå.

Jens påpekte at han også var bevisst berøring i faget fordi han ikke ønsket å få intensjonene sine betvilt:

«Du kan ikke gå rundt å ta på elever uten å ha relasjon til eleven. Det skaper utrygghet hos deg som lærer og igjen til faget... så det er en retning som man helst ikke vil oppnå, selv om man kanskje mente det positivt».

Fire informanter understreket at de ikke ønsket å havne i en situasjon hvor deres intensjoner ble betvilt av andre. På bakgrunn av dette regulerte informantene egen atferd omkring fysisk berøring.

Lars var opptatt av å ikke entre elevens private sfære uten at eleven selv var komfortabel eller hadde invitert læreren inn. For Lars innebar dette at han ikke initierte berøringen først, men at han besvarte elevens kroppsspråk. Dette kom til syne i kroppsøvingsundervisningen ved at han besvarte en elev som ønsket å gi en «high five», på den betingelse at eleven initierte berøringen først.

Lars argumenterte med overgrepstatistikken da han begrunnet valget for om han skulle berøre eller ikke berøre en elev. Han beskrev at en som kroppsøvingslærer aldri kunne vite hvilken bagasje elevene hadde med seg, og hva de hadde opplevd i forhold til overgrep og krenkelser. På bakgrunn av dette regulerte han egen atferd for å unngå krenkelser hos elevene.

5.2.2 Informantene kjente lite på bekymring knyttet til berøring

I dette temaet vil funn knyttet til berøring og bekymring presenteres. Formålet var å undersøke om informanten hadde endret egen berøringspraksis på bakgrunn av bekymring eller redsel knyttet til berøring mellom kroppsøvingslærere og elever.

Bekymring blant lærerkollegiet

Samtlige informanter opplevde at fysisk berøring ble snakket lite om på egen arbeidsplass. Dersom berøring ble snakket om ble det satt i en annen kontekst enn i kroppsøvingsfaget. Lisa hadde erfart at berøring i kollegiet ble et tema i forhold til lovverk. Med dette mente hun at læreren ikke hadde lov til å benytte fysisk berøring for å flytte på en elev. Mari og Lars opplevde at berøring ikke ble snakket om i det hele tatt – uansett hvilken undervisningskontekst - blant kollegiet. Pia opplevde at noen mannlige kroppsøvingslærere hadde kommet bort til henne for å spørre hvordan de kunne løse en aktivitet der de visste at berøring skulle benyttes. Jens beskrev at berøring hadde blitt snakket om blant kollegiet i en overgrepsskontekst, men at lærerne ble fortalt at de måtte akseptere at denne tematikken var en del av lærerhverdagen og at rykter kunne oppstå.

Deretter fikk alle informantene spørsmål om de opplevde at det var en bekymring blant personalet på skolen knyttet til bruken av fysisk berøring mellom lærer og elev. Lars beskrev at han ikke hadde hørt noen på skolen uttrykke bekymring i forhold til berøringstematikken. Dette er noe Pia også beskrev fra sitt arbeidssted. Hun uttrykte likevel at selv om hun ikke opplevde at kollegiet var redd for å benytte berøring, var det økt uro knyttet til telefonbruk. Hun beskriver det slik:

«Altså, en ting er om du kanskje ikke har vært bekymra for berøring tidligere, men nå er du kanskje blitt det fordi du kan bli tatt bilde av, du kan bli filma og det kan bli lagt ut på nettet. Så det er ikke selve berøringen som har endret seg, men rammene rundt. Det er liksom sånn, hva kan bli lagt ut på nettet og hvordan ser det ut».

Lisa, Mari og Jens opplevde i likhet med Lars at det ikke hersket en bekymring blant lærerkollegiet knyttet til tematikken om berøring. Lisa trekker derimot frem at hun opplevde lærere kanskje var blitt mer bevisst på tematikken fordi elevene hadde blitt bedre på å si ifra om krenkelsers. I tillegg påpekte hun at elevene har fått styrket egne rettigheter gjennom opplæringsloven og at lærere derfor var mer bevisste.

Anna beskrev også at hun ikke hadde opplevd å ha noen faglige diskusjoner om fysisk berøring i kollegiet. Hun understrekte derimot at uformelle samtaler om berøring kunne oppstå i spontane samtaler på lærerværelset. I disse samtalene var det ikke bare kroppsøvingslærere som deltok, men også andre lærere. I disse samtalene fremhevet hun at de snakket om hvordan berøring hadde utviklet seg og hvordan det hadde blitt. Hun påpekte at det stiltes strengere krav til å kunne benytte berøring nå, da det var blitt mer fokus på overgrep og krenkelser hos elevene. Hun beskrev disse samtalene slik:

«Vi snakka aldri om berøring når jeg begynte som lærer for 25 år siden. Det er ikke et stort fokus nå heller og jeg tror ikke det nødvendigvis er en bekymring blant kollegiet, men kanskje mer en bevisstgjøring»

Bekymring hos kroppsøvingslæreren

Informantene opplevde at fysisk berøring i liten grad ble regulert på grunnlag av bekymring knyttet til berøring mellom lærer og elev. Informantene ga også uttrykk for at de opplevde i liten grad at deres berøringspraksis hadde endret seg gjennom egen yrkeskarriere. Berøringspraksisen hadde vært konsist og informantene ga lite uttrykk for at de følte de måtte endre egen praksis. De opplevde at fysisk berøring var en viktig del av egen identitet som kroppsøvingslærer og en naturlig del av egen undervisningspraksis. Likevel ga samtlige informanter uttrykk for at de var svært bevisst berøringens bruk og omfang i kroppsøvingsundervisningen, men at de opplevde i liten grad at fysisk berøring var en utfordring i deres undervisningshverdag.

I intervjuet med Lars reflekterte han over lærerrollen og om han hadde endret praksis gjennom egen lærerkarriere. Lars fortalte at han opplevde at rammene for hvordan han initierte berøring mot eleven har vært kontinuerlige og fastsatte gjennom hans lærerkarriere. Likevel presenterte han at lærerrollen hadde forandret seg med årene og at det derfor kanskje var lettere å benytte berøring i dag enn han opplevde når han startet sitt lærerarbeid. Han fortalte at når han selv gikk på lærerskolen ble han frarådet å ha fysisk kontakt med elever:

«Når jeg tok lærerutdanningen, så var det veldig sånn at det var nesten tabu å ta på elever. Altså det var mange som forfekta en sånn type pedagogikk ved at du skulle være veldig forsiktig med å berøre folk du ikke hadde en relasjon til. Så vi ble på en måte opplært til å være veldig tilbakeholden når vi hadde pedagogikk. Det var i alle fall en lærer som var veldig opptatt av det».

På spørsmål om han opplevde at fokuset omkring fysisk berøring hadde forandret seg gjennom hans lærerkarriere svarte Lars at han trodde det var blitt lettere å benytte berøring.

«Det er kanskje fordi du har en litt annen lærer. At lærerrollen har endret seg litt. Du er ikke lenger den som kommer inn som skal produsere og levere varene og gå ut igjen. Du er en igangsetter nå, også er du mer en veileder nå. Du må tilnærme deg undervisningen din på en helt annen måte enn det du gjorde før. Det er mer dialog med enkeltelever og enkeltgrupper i forhold til en stor klasse da.»

For å være sikker på at jeg oppfattet Lars riktig spurte jeg om han mente at det var mer distanse mellom lærer og elev før. Lars bekreftet dette og tilføyde: «Nå er det mer sånn at du er i en prosess hele tiden i forhold til læringen da».

Den eneste informanten som ga uttrykk for å ha endret praksis var Anna. Hun opplevde at kroppsøvingslærere var i en litt mer sårbar posisjon enn andre lærere fordi de fremsto som mer involvert i elevenes læring. Hun presiserte at kroppsøving var et bevegelsesfag og det stiltes krav til at kroppsøvingslæreren måtte være i bevegelse og være fysiske med elevene. Hun beskrev også at hun har minimert berøring i ulike aktiviteter.

«Det har jeg tenkt på flere ganger. Hvis vi skulle ha turn ikke sant, jeg bana dem... jeg gjorde det mer før, nå er det kanskje litt mer... det er litt synd da, men jeg er blitt mer redd for å liksom ta skikkelig i elevene, sånn bane dem rundt i ulike aktiviteter da».

På dette tidspunktet spurte jeg Anna hvorfor hun hadde endret egen undervisningspraksis til å minimere bruken av fysisk berøring. Da svarte hun:

«Jeg tror kanskje det har kommet en del saker opp i media som gjør at vi på en måte leser om det, så tenker vi kanskje tanken om at dette vil ikke skje meg, eller det vil aldri skje her, men vi kan liksom ikke ta den sjansen».

6. Diskusjon

For å opprettholde en struktur i diskusjonskapittelet vil problemstillingen bli diskutert ut ifra de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningskapittelet (se kapittel 1.2 Problemstilling). For å strukturere ytterligere har jeg benyttet tilsvarende undertitler fra resultatkapittelet inn i diskusjonskapittelet med unntak av siste forskningsspørsmål som diskuteres i en helhet.

6.1 Kroppsøvingslærerens bruk og formål med berøring

Informantene i denne studien ga uttrykk for at de benyttet berøring med tre hovedformål. De beskrev formålene til å være sikkerhet- og trygghetsberøring, instruksjonsberøring og relasjonsberøring.

Informantenes bruk og formål av berøring samsvarer med tidligere forskning. Öhman og Quennerstedt (2015) pekte på liknende funn i deres studie hvor kroppsøvingslærere ønsket å benytte berøring for å fremme gode relasjoner, veilede elevene i egen læringsprosess og skape trygge sikre undervisningssituasjoner. Tilsvarende funn fant en også i studien til Andersson et. al. (2016) hvor kroppsøvingslærere benyttet berøring for å uttrykke omsorg, formidle læringsmål og skape sikkerhet i undervisningssituasjoner. I Varea og Öhman's studie (2022) kunne en finne at idrettslærere i Frankrike og Argentina benyttet berøring for at elevene skulle oppleve emosjonell støtte.

Sikkerhet- og trygghetsberøring

Informantene ga uttrykk for at de ønsket å benytte berøring for å skape sikkerhet i flere undervisningssituasjoner. De ga uttrykk for at de opplevde trygghet og sikkerhet som viktige forutsetninger for at elevene skulle tørre å utfordre seg i ulike læringsaktiviteter. I tillegg opplevde informantene at de var ansvarlige for å skape et trygt læringsmiljø. I tråd med Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 66-67) er kroppsøvingslæreren ansvarlig for å sikre i ulike typer aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. Det er kroppsøvingslæreren som innehar kunnskapene om hvordan en skal sikre i ulike aktiviteter, og derfor kan en ikke pålegge en elev ansvaret som er tiltenkt den voksne. Opplæringsloven presiserer også viktigheten av å skape et trygt og godt psykososialt klasse miljø. Alle elever har rett til en skolehverdag hvor

elevenes helse, trivsel og læring står i fokus (Opplæringslova, 1998, paragr. 9A-2). Opplæringsloven presiserer at læring og helse skal stå i fokus. I en kroppsøvingskontekst innebærer det at kroppsøvingslæreren må skape et læringsmiljø som fremmer trygghet og som ivaretar elevenes helse. Ved å benytte sikkerhetsberøring i kroppsøvingsfaget kan en ivareta elevens helse. Sikkerhetsberøring kan minimere sjansene for at potensielle skader skal oppstå hos elevene. Konsekvensen av å avstå eller minimere sikkerhetsberøring kan være at eleven blir skadet.

Lisa ga uttrykk for at hun benyttet berøring for å sjekke elevens fysiske helse. Hun trakk frem et eksempel der en elev hadde skadet fingeren sin. Da benyttet hun berøring ved at hun kunne bøye elevens finger og sjekke at den fungerte som den skulle. Ettersom opplæringsloven (1998, §9-A2) understreker viktigheten av å fremme elevens helse, handler Lisa i tråd med opplæringsloven når hun berørte for å undersøke elevens skade. Lisa ga uttrykk for at berøring i denne situasjonen var et viktig virkemiddel for å skape trygghet ved en mulig skadesituasjon.

Selv om informantene anså sikkerhet som viktig i de fleste aktiviteter i kroppsøvingsfaget indikerte informantene at sikkerhetsberøring var helt essensielt i aktiviteter som turn og svømming. Mari ga uttrykk for at hun benyttet berøring i svømmeopplæring. Hun anså det som viktig å benytte berøring slik at elevene ikke var redde for å drukne i svømmeundervisningen. Jens beskrev også at han måtte benytte berøring dersom en elev slet med å flyte i svømmeundervisningen. Mari og Jens la vekt på at elevene kunne drukne dersom de ikke benyttet sikkerhetsberøring. Sikkerhetsberøringen til Mari og Jens står også i tråd med Brattenborg og Engebretsens (2021, 66-67) beskrivelser av kroppsøvingslærerens ansvar til å sikre i aktiviteter i kroppsøvingsfaget.

Flere informanter i studien anså det som nødvendig å benytte berøring i turn. Mari beskrev at formålet med berøringen var at hun ikke hadde lyst til at noen skulle knekke nakken i timen hennes. Mari knyttet berøringen opp mot forebygging av skader i for eksempel styrketrening. Dette samsvarer med funn fra Varea og Öhman's studie (2022, s. 5) hvor en kroppsøvingslærer opplevde at han visste at berøring medførte risiko. Likevel var han opptatt av å sjekke elevens helse ved en eventuell skade i kroppsøvingsundervisningen. Han anså det som viktigere å forebygge mulige skader enn å avstå fra berøringen i en slik situasjon. I en situasjon hvor eleven er i behov av sikkerhetsberøring ville det vært mer skadelig å la være å berøre enn å faktisk berøre.

Lisa la også vekt på at hun ønsket å benytte berøring for å skape trygghet i læringssituasjoner. Hun beskrev at hun benyttet sikkerhetsberøring for at elevene skulle tørre og prøve å gjennomføre en øvelse. Hun ville at elevene skulle vite at hun var der og hjelpe dem dersom de trengte det. På samme måte beskrev Jens at han benyttet berøring for å støtte elever når de dannet menneskepyramider. Han kunne berøre elevene på ryggen, hånda eller under låret. Formålet med berøringen var at elevene skulle kjenne trygghet ved at han hjalp de opp i de ulike formasjonene. I læreplanen for kroppsøvningsfaget blir det presisert at alle elever skal tørre og utfordre egne grenser (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). For at en elev skal kunne tørre å utfordre egne grenser, er det viktig at kroppsøvingslæreren tilrettelegger og sikrer eleven i aktiviteten (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 88). For Lisa og Jens innebar tilretteleggingen at de benyttet berøring for å skape trygghet i læringssituasjonen. På denne måten kan sikkerhetsberøring forstås på flere måter. Når informantene benyttet berøring for å minimere eller avverge farlige situasjoner hvor skader kunne skje handlet de i overensstemmelse med opplæringsloven som vektla å ivareta elevenes helse. Lisa og Jens kan likevel gi en annen tilnærming til sikkerhetsberøring. I tillegg til å ivareta elevenes helse, ønsket de å berøre for å skape trygghet i læringssituasjonen. Ved å tolke dette opp mot læreplanen, blir informantens evne til å skape et trygt læringsmiljø en forutsetning for at fagets formål blir stimulert.

Instruksjonsberøring

Informantene i studien benyttet berøring for å veilede elevene i ulike aktiviteter og øvelser. Dette kunne være i aktiviteter som styrketrening, svømming, turn, dans og ulike idretter. Det er flere studier som viser til liknende funn hvor kroppsøvingslærere har benyttet berøring for å veilede, vise, instruere og lære eleven i ulike aktiviteter og undervisningssituasjoner (Andersson et al., 2016; Varea & Öhman, 2016; Öhman & Quennerstedt, 2015). Andersson et al. (2016, s. 601) beskriver eksempelvis at kroppsøvingslærere kunne gå bort til en elev, trykke på en muskel for å indikere hvor de skulle kjenne at muskelen tøyde. Dette er i korrelasjon med hvordan Pia benyttet berøring. I ryggøvelser i styrketrening kunne hun trykke på ryggen til eleven for å vise hvilken muskel elevene skulle kjenne at de trente.

Jens beskrev at han kunne «kakke» elevene i kneet når han underviste i innebandy. Et kakk på kneet symboliserte at elevene måtte bøye knærne og ha lavt tyngdepunkt i spillsituasjonen. Pia beskrev at dersom hun gikk med en stor t-skjorte var det ikke alltid lett for elevene å se hvordan hennes skulderblader trakk seg sammen. For at elevene skulle forstå hvilken muskel

som skulle trekkes sammen, benyttet hun derav berøring på elevene. På denne måten kunne elevene føle hvordan en bevegelse skulle kjennes ut og ikke bare høre om hvordan bevegelsen skulle kjennes ut.

Jens sine refleksjoner omkring instruksjonsberøring kan knyttes opp til Sæles (2017, s. 186) beskrivelser av den fagpersonlige læreren. Ut ifra Jens sine utsagn fremstår han som involvert i elevenes læring og utvikling. Istedenfor å se på eller forklare hvordan noe skulle utføres med ord, gikk han heller bort til eleven og benyttet berøring. Bruken av berøring i denne situasjonen kan også sees i sammenheng med Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 78) beskrivelser av veilederrollen. De definerte veilederrollen til å omhandle kroppsøvingslærerens involvering i elevens læringsarbeid med formål om å øke elevens kroppslige bevissthet. For å kunne veilede må kroppsøvingslæreren tilpasse veiledningen etter elevens modenhetsnivå, samt være lyttende, anerkjennende og støttende ovenfor eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2021, 76-77; Skagen, 2004, s. 18-19). Når Jens kakker en elev på kneet vil dette i tråd med Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 76-77) kunne være en måte å tilpasse veiledningen etter en elevs modenhetsnivå.

Informantene hadde et ønske om å benytte instruksjonsberøring når elevene sto fast i en arbeidsoppgave eller når de ønsket å bidra til å utvikle elevenes læring. Lisa beskrev at hun la vekt på at elevene skulle kjenne på hvordan noe føltes istedenfor at hun skulle fortelle det. Dette var en refleksjon Pia også ga uttrykk for at hun delte. Hun fortalte at når hun benyttet berøring i styrkeøvelser, kunne elevene kjenne hvordan en muskel skulle strammes. Hun mente at elevene kunne lære mer når hun gikk inn og fysisk viste eleven hvordan en gitt bevegelse skulle utføres. Pia og Lisas beskrivelser samsvarer med den denotative berøringen i studien gjennomført av Andersson et al., (2016, s. 601). Kroppsøvingslærerne i deres studie benyttet den denotative berøringen for å skape bevegelse og forståelse sammen med elevene. De ga uttrykk for ord ikke alltid var nok i læringsprosessen, og at de derfor benyttet berøring for å formidle læring. Kroppsøvingslærerne i deres studie benyttet denotativ berøring spesielt i styrketrening.

Informantenes fokus på rollen som veileder samsvarer med Vygotskys teoretiske perspektiver om den proksimale utviklingssone. Vygotsky anså læreren som svært viktig for elevens proksimale utviklingssone. Gjennom veiledning fra læreren, kan elevens læring utvikles (Bråten, 1996, s. 32). Dette kan igjen underbygges gjennom studiene til Allen et al. (2013) og Hamre og Pinta (2005). Disse studiene fant en korrelasjon mellom høye akademiske

prestasjoner og god veiledning og lærerstøtte. Dette kan etterlate et inntrykk av hvordan informantenes involvering i elevenes læringsarbeid er viktig for å fremme læring hos eleven. En engasjert, veiledende og støttende lærer kan øke elevens læringsutbytte (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Hamre & Pianta, 2005; Sæle, 2017).

Når Lisa benyttet instruksjonsveiledning, beskrev hun at hun ønsket å hjelpe eleven videre i læringsprosessen slik at de opplevde mestring. Et viktig formål ved kroppsøvingfaget er at elevene skal stimuleres til å opprettholde livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Dersom Lisa anser motivasjon som viktig for å oppnå bevegelsesglede, kan en tolke at hun benyttet instruksjonsberøring for at elevene skulle kjenne på mestring. Ut ifra denne tolkningen kan det tenkes at Lisa bidrar til at overordnede verdier for faget blir stimulert gjennom instruksjonsberøring.

Relasjonsberøring

Samtlige informanter anså berøring som et verdifullt verktøy for å danne relasjon mellom dem selv og elevene. Informantene ga uttrykk for at de benyttet berøring for å vise eleven omsorg. De eksemplifiserte at det var flere ulike måter de kunne vise omsorg på gjennom berøring i kroppsøvingfaget. De kvinnelige informantene uttrykte omsorg gjennom å stryke eleven på kinnet, ta på elevens skulder, la eleven sitte i armkroken eller stryke litt på elevens rygg. De mannlige informantene benyttet ofte berøringen gjennom «kompisklapp» og high-five med elevene. Felles for alle informantene er at de ønsker å anerkjenne, bekrefte eller se eleven. I likhet med informantene i denne studien ønsket også kroppsøvingslærerne i Öhman og Quennerstedt (2015, s. 314) sin studie å benytte berøring for å anerkjenne eleven. Disse kroppsøvingslærerne opplevde at fysisk berøring kunne styrke relasjonen mellom kroppsøvingslærer og elev. Dette var noe Anna også ga uttrykk for i sitt intervju. Hun fortalte at dersom hun ikke kunne benytte berøring i kroppsøvingfaget, kunne hun miste den nærhet hun hadde til elevene sine.

Annas beskrivelser kan være fruktbare å se i lys av samværsformen kroppsøvingfaget innehar. I følge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 2021) kan kroppsøvingslærere se elevene sine på en annen måte enn i andre undervisningsfag. I kroppsøvingfaget er både lærer og elev i bevegelse med hverandre. Fletcher (2013, s. 701) argumenterer derfor for at det lettere kan oppstå kroppskontakt mellom kroppsøvingslærer og elev. Ettersom faget legger til rette for samhandling og kroppskontakt mellom kroppsøvingslærer og elev, kan dette være en

mulig årsak til at Anna opplevde at hun kom nærere elevene sine i kroppsøvfingsfaget. På samme måte kan det også tenkes at elevene opplevde å komme nærere egen kroppsøvfingslærer.

De mannlige informantene Jens og Lars fortalte at de benyttet berøring for å anerkjenne eleven. Berøringen kom til uttrykk gjennom «high-five» og «kompisklapp». De ga uttrykk for at de ønsket at eleven skulle få bekreftelse og føle seg anerkjent. Jens la vekt på at han ønsket at eleven skulle føle seg sett. Kroppsøvfingslærerne i studien til Andersson et al. (2016, s. 602) ga uttrykk for at de på lik linje som Jens og Lars, benyttet relasjonsberøring for at elevene skulle føle seg sett og hørt. Berøringen ble et uttrykk for kroppsøvfingslærernes tilstedeværelse. Denne studien i tråd med studien til Andersson et al. (2016, s. 602) danner et inntrykk av at anerkjennelse og bekreftelse var viktige aspekter ved informantenes relasjonsberøring.

Jens og Lars sin bruk av berøring kan i tillegg knyttes opp mot Honneths anerkjennelsesteori. Honneth påpekte at ros og skryt ikke var nok til å anerkjenne en elev. Ekte anerkjennelse måtte komme til syne gjennom handling (Honneth, 2008, s. 233). Når Jens og Lars benyttet berøring med formål om å anerkjenne eleven blir dette i tråd med Honneth, dyp anerkjennelse og bekreftelse ovenfor et annet individ. Ettersom ekte anerkjennelse krever handling (Honneth, 2008, s. 233), kan dette muligens forklare hvorfor Anna og Lisa opplevde at ord ikke alltid var tilstrekkelig for å vise omsorg. Anna ga uttrykk for at en berøring kunne gi mer enn ord. Dette var noe Lisa også kjente på. Hun beskrev at istedenfor å si noe til eleven, kunne hun heller vise at hun brydde seg.

Innenfor læreryrket er omsorgsetikken fremtredende. Det å jobbe som lærer innebærer å bry seg om elevene (Andersson et al., 2016, s. 5). Lisa, Pia og Anna fremsto som omsorgsfulle når de benyttet relasjonsberøring i møte med elevene sine. De benyttet berøring spesielt i situasjoner hvor en elev uttrykte tristhet eller var lei seg. Pia benyttet berøring i denne situasjonen da hun opplevde det ble feil å stå stiv og ikke vise noe til eleven. Hun ga uttrykk for at hun hadde et ønske om å hjelpe eleven og at hun derav benyttet berøring for å vise at det var greit å være sårbar og lei seg. Pias beskrivelser kan diskuteres opp mot Noddings omsorgsetikk. Noddings (2003, s. 9) mente at det alltid er en som gir omsorg og en som mottar omsorg. Hun utdyper dette ved å beskrive hvordan en mor viser omsorg ovenfor et barn ved å si de rette ordene og vise tilstedeværelse. I tråd med Andersson et al. (2016, s. 602) kan Pias berøring være et uttrykk for tilstedeværelse og omsorg.

Noddings (2003, s. 9) presiserte videre at det å bry seg innebærer en tilstand av engasjement og tilbøyelighet ovenfor et annet menneske. Dette kan bety at læreren må bry seg om eleven og at eleven må oppleve omsorgen som genuin (Noddings, 2002, s. 19). Kroppsøvingslæreren må derfor være varm og autentisk gjennom kroppsspråk (Jones et al., 2013, s. 652). Dette samsvarer godt med Pias beskrivelser av hvorfor hun berørte. Hun opplevde at det var unaturlig å stå å se på en elev som var lei seg. Hun fant det derfor mer naturlig å la eleven sitte i armkroken. Pias berøring kan tolkes som varm og autentisk da det motsatte opplevdes unaturlig for henne.

Berøring var en del av dannelsesoppdraget

Jens og Mari ga uttrykk for at de var opptatt av at elevene måtte lære seg å være tett på andre mennesker. Jens ga uttrykk for at det var viktig at elevene lærte gjennom kroppsøvingsundervisningen at det ikke var farlig å berøre eller komme nær andre mennesker. Han argumenterte for at elevene ikke kom til å tørre å være på trange steder hvor det befinner seg mange andre mennesker. Öhman og Quennerstedt (2015, s. 316-317) påpekte at kroppsøvingslærere i deres studie ga uttrykk for at fysisk berøring var viktig for å stimulere til elevenes sosiale utvikling. Gjennom fysisk berøring, kunne elevene lære hva som faktisk var positiv, sunn berøring mellom voksne og barn. På lik linje anså Mari berøring som viktig fordi elevene måtte bli eksponert for berøring under trygge kontrollerte forhold. Dersom elevene ikke ble eksponert for berøring, mente hun at elevene kunne ende opp med å få et anstrengt forhold til berøring, spesielt mellom voksne og barn. Maris refleksjoner kan indikere at fysisk berøring er viktig for å stimulere elevenes sosiale utvikling. I tråd med kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) kan den sosiale utvikling skje gjennom dialog, kommunikasjon og samhandling med andre mennesker.

Öhman og Quennerstedt (2015, s. 316-317) viste også i sin studie at fysisk berøring ble benyttet for å lære elevene om medmenneskelighet. Kroppsøvingslærerne anså berøring som et viktig redskap for at elevene skulle lære seg sosiale spilleregler og lære seg å danne bro med andre mennesker. På lik linje opplevde Lars berøring som viktig for at kroppsøvingsfagets overordnede verdier ble stimulert. Lars opplevde at kroppsøvingsfaget var et berøringsfag ettersom elevene måtte løse arbeidsoppgaver i fellesskap med både kroppsøvingslærere, men også medelever. Lars beskrev at elevene på denne måten fikk lære om likeverd, samspill og det å omgås andre mennesker.

På samme måte påpeker Honneth (2008, s. 116) at kun elever som hadde opplevd genuin kjærlighet, kan møte andre mennesker med samme kjærlighet. Ut ifra Honneths beskrivelser vil ikke eleven lære å være et medmenneske dersom ikke informanten viser hva det innebærer å være et medmenneske. I kroppsøvningsundervisningen kunne medmenneskeligheten komme til uttrykk ved at informanten utviste omsorg til elever som trengte det. Eksempelvis beskrev Pia at når en elev kom til henne og var sårbar ønsket hun ikke å fremstå som kald overfor eleven. For Pia var det mer naturlig å ta eleven inn i armkroken og stryke litt på ryggen. Hun anså det som viktig å vise eleven at det er lov å være sårbar. I følge Honneths teoretiske perspektiver vil eleven i en slik situasjon utvikle medmenneskelighet, da Pia møter eleven med omsorg og varme.

Pias beskrivelser omhandlende en elev som er trist kan også knyttes opp til Vygotskys teoretiske perspektiver. Strandberg (2008, s. 66) beskrev at eleven kunne utvikle læring ved å imitere en lærers atferd og handlinger. Dersom Pia berørte en elev for å være omsorgsfull, kan dette føre til at elevene også implementerer denne omsorgspraksisen ovenfor andre mennesker. Når Pia stryker eleven på ryggen som kan være et uttrykk for omsorgsfull handling, kan eleven utvikle en forståelse av hvordan omsorgen kan komme til uttrykk på det fysiske planet. Dette kan bety at når Pias elev møter et annet menneske som er lei seg, kan han benytte berøring på tilsvarende måte Pia benyttet mot han. På denne måten kan berøring mellom lærer og elev knyttes opp til å utvikle elevens medmenneskelighet og omsorgsfølelse. Elevene kan imitere og deretter implementere lærerens berøringspraksis som igjen fremmer medmenneskelighet. Dette underbygges av Hughes et al. (2001, s. 299) hvor de fant at dersom en lærer viste omsorg til en elev, ville dette forme medelever til å også ha et positivt syn på samme elev.

6.2 Hvilke forhold regulerte bruken av berøring

Studiens funn indikerte at det var flere faktorer som kunne regulere informantenes bruk av berøring. Informantene presiserte at de ikke ønsket å gå inn i elevens sfære eller gjøre noe som potensielt kunne oppleves krenkende for eleven. Informantene ønsket først og fremst å ha fokus på berøring for å danne gode relasjoner, men når de ikke visste hvordan berøringen kom til å bli mottatt ville de enten tenke gjennom hvordan de skulle løse en undervisningssituasjon, eller avstå helt fra berøringen.

Turn og svømming

Funn fra denne studien viste til at informantene opplevde bevissthet rundt bruken av berøring i aktiviteter som turn og svømming. Informantene Lisa og Pia beskrev at elevene hadde på seg mindre klær i svømmeundervisningen og at de derfor ble mer bevisst bruken av berøring i denne undervisningssituasjonen. Dette samsvarte med funn fra studien gjennomført av Piper et al. (2012, s. 6) hvor de yngre kroppsøvingslærerne opplevde at berøringen var mer risikofylt ved aktiviteter som svømming. I svømmeundervisningen blir kroppen mer synlig for medelever, men også for kroppsøvingslæreren. Dette kan elevene oppleve som sårbart da de blir svært bevisst egen kropp (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 88). På ungdomsskolen gjennomgår dessuten flere elever pubertetsendringer, både biologisk, sosialt og emosjonelt (Martinsen, 2016, s. 180). På bakgrunn av økt kroppsbevissthet hos elevene kan enhver berøring fra kroppsøvingslæreren oppleves forsterkende. I tillegg sitter kroppsøvingslærere med en opplevelse av at det er mer ubehagelig å undervise svømmeopplæring. Dette på bakgrunn av at eleven hadde på seg mindre klær og en var bekymret for at eleven skulle oppleve at de ble beglodd av kroppsøvingslæreren (Piper et al., 2012, s. 6).

Selv om forskning viser til at berøring ofte kan være mer utfordrende når eleven er mer kroppslig eksponert (Piper et al., 2012, s. 6) opplevde Jens at det var viktigere å berøre i svømmingen enn å la være. Han ga uttrykk for at han var lite bekymret for å benytte berøring i svømming. Han innhentet ofte samtykke fra elevene og opplevde derfor at han trygt kunne benytte berøring. Han ga uttrykk for at han kjente på ansvar i svømmeopplæringen. Jens beskrev at kroppsøvingslærere ikke kunne la elevene sine drukne bare fordi det var ubehagelig å berøre i undervisningen. Denne refleksjonen står i kontrast til flere andre studier. I følge Varea og Öhman (2022, s. 5) er en slik tilnærming til berøring mer uvanlig for kroppsøvingslærere. Likevel avslørte deres studie også at kroppsøvingslæreren Raul kunne dele tilsvarende tanker som Jens. Raul mente at det var mer skadelig å avstå fra berøring i enkelte undervisningssituasjoner enn å faktisk berøre. Raul ga uttrykk for at han visste hvor grensene gikk og at han derfor ikke regulerte berøringen i like stor grad som andre kroppsøvingslærere i deres studie. På liknende måte beskrev Jens at dersom han benyttet berøring i svømmeundervisningen, kunne han følge elevenes bevegelse. Dette etterlater et inntrykk av at Jens også visste hvor grensene gikk og at han derfor ikke regulerte berøring i svømmeundervisningen.

Lars opplevde at han utførte berøring med forsiktighet i ulike turnaktiviteter og øvelser. Eksempelvis fortalte han at dersom han skulle sikre i håndstående var han forsiktig med å hjelpe elevene opp i riktig posisjon, spesielt når de ikke hadde festet toppen i bukselinningen. Dersom eleven ikke hadde festet trøyen kunne den skli ned og magen kunne bli eksponert for informanten. Ut ifra Lars beskrivelser kan dette indikere at han ikke ønsket å berøre elever på et sårbart avkledd område. Dette samsvarer igjen med studien til Piper et al. (2012, s. 6) hvor kroppsøvingslærere opplevde berøring som en risiko desto mer avkledd elevene var. Når refleksjonene til Lars, Lisa og Pia knyttes opp til studien til Piper et al. (2012) etterlater dette et inntrykk om at læringsaktiviteter som stiller krav til berøring og hvor elevene er mer avkledd, anses som mer utfordrende for kroppsøvingslærere. På bakgrunn av denne tolkningen kan informantene regulere berøring.

Relasjonen mellom lærer og elev

Et viktig funn fra studien var at informantene regulerte berøringen ut ifra relasjonen de hadde til eleven. Dersom de hadde en opplevelse av at de kjente eleven, var det lettere å benytte berøring eller forstå fra berøring. Mari presiserte i sitt intervju at hun var opptatt av at hun skulle kjenne elevene sine litt først før hun benyttet berøring. Hun ga uttrykk for at elevene umulig kunne vite hva hennes intensjoner var når de ikke kjente henne. Likeledes uttrykker Lisa, Pia og Jens at de benyttet berøring mer når de opplevde at en relasjon mellom lærer-elev var etablert. Når de kjente elevene sine, kjente de også til hvordan og på hvem de kunne benytte berøring på. Informantene ga uttrykk for at de opplevde at berøringen hadde en positiv effekt på læring og relasjon. Jens opplevde at berøringen hadde en positiv effekt i hans timer og han valgte derfor å benytte berøring mer. Lisa benyttet også berøring mer når hun fikk kjennskap til elevene og deres bakgrunn. Hun forklarte at hun hadde lyst til å bry seg om de og vise omsorg. Lisa kan i følge Noddings (2003, s. 33) oppleve motivasjonell forskyvning. På bakgrunn av dette kan Lisa derfor føle at hun ønsker å benytte berøring mer for å vise eleven at hun bryr seg om de.

Lisa, Pia og Jens sine refleksjoner står litt i motsetning til tidligere forskning som er blitt presentert i denne studien. Kroppsøvingslærere i Piper og Stronach (2008, s. x) ga uttrykk for at de kjente på bekymring knyttet til berøring i kroppsøvingsundervisningen. Tilsvarende funn beskrev Andrzejewski og Davis (2008, s. 792) i deres studie. Disse studiene presenterte at kroppsøvingslærere oftere minimerte bruken av berøring framfor å øke bruken av berøring. Likevel vet en fra Varea og Öhmans studie (2022, s. 5) at det finnes ulike tilnærminger til

berøring. Tidligere har Rauls historie blitt trukket frem som en berøringspraksis som skiller seg litt ut da han valgte å berøre til tross for den økte offentlige bekymringen knyttet til berøring. Informantene i denne studien etterlater et inntrykk av at de deler Rauls syn på berøring. De opplevde i tråd med Raul at det var flere positive konsekvenser ved å benytte berøring enn dårlige. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tro at flere informanter opplevde at de positive konsekvensene ved berøring var viktigere enn de negative konsekvensene.

Bevissthet, rykter og overgrep

Selv om informantene opplevde at berøring kunne ha flere pedagogiske formål i kroppsøvingsundervisningen, var samtlige svært bevisst bruken. Informantene opplevde at for at berøringen skulle benyttes, måtte den ha et klart og tydelig formål. Dersom berøringen ikke hadde et formål, ønsket de heller ikke å benytte berøring. Mari beskrev at hun avsto fra berøring i alle situasjoner hvor hun ikke hadde foretatt et bevisst valg om hvorfor hun ønsket å benytte berøringen. Hun ga uttrykk for at berøringen ikke skulle brukes for lite, men heller ikke for mye. Dette ga også Lisa og Pia uttrykk for i sine intervjuer. Dersom formålet med berøringen ikke var tydelig, ønsket de heller ikke å benytte berøring. Informantenes refleksjoner etterlater et inntrykk om at de derfor er svært bevisst bruken av berøring.

Informantenes bevissthet rundt berøring kan knyttes sammen med den asymmetriske maktrelasjonen som eksisterer i en lærer-elev-relasjonen. Kjernen i den asymmetriske maktrelasjonen er at læreren må bruke den formelle, faglige og karismatiske makten til det beste for elevens læring og utvikling (Bergem, 2014; Løgstrup, 2010). Dette samsvarer også med Noddings (2003, s. 16) beskrivelse av motivasjonell forskyvning. Omsorgen som gis må være til det beste for eleven. Ut ifra dette kan en tolke at informantene bør sette seg inn i elevens behov og tilpasse berøringen deretter. Essensen er at eleven skal oppleve berøringen som fremmede og at berøringen bidrar til en positiv sunn utvikling hos eleven (FN, 1989, art. 29).

Likevel kan en diskutere om det er like svarthvitt i virkeligheten. I en asymmetrisk maktrelasjon mellom informantene og en elev, er det informantene som innehar mer kunnskaper og kompetanse (Skagen, 2004, s. 19; Strandberg, 2008, s. 67). Forskning viser til at positiv berøring kunne føre til en etablering av trygge relasjoner mellom mennesker (Caldeborg, 2020, s. 72). I tillegg kunne berøring stimulere til sunn utvikling og vekst,

stabilitet, ømhet og medmenneskelighet (Field, 1999, s. 15; Fletcher, 2013, s. 698; FN, 1989, art. 29). Når informantene innehar kunnskap om berøringens positive effekter, vil det da være skadelig for eleven å bli berørt dersom eleven selv ikke ønsker det? Dette spørsmålet adresserer noen av utfordringene som kan knyttes til det å handle ut ifra elevens beste.

Flere informanter ga uttrykk for at de minimerte berøring i kroppsøvfaget på bakgrunn av økt fokus på rykter og overgrep knyttet til berøringstematikken. Lars sa i sitt intervju at han ikke ønsket å tråkke over elevens grenser. Han argumenterte med at statistisk sett ville han ha elever i klassen sin som hadde vært utsatt for overgrep og vold. Hafstad og Augusti (2019, s. 86) viser til at 6% av barn hadde opplevd å bli utsatt for seksuelle krenkelser fra voksne omsorgspersoner. Deres studie danner et inntrykk over hvor mange barn i Norge som utsettes for overgrep. På bakgrunn av dette kan en tolke Lars svar dithen at en som kroppsøvlæreren ikke kan vite hvilke erfaringer elevene har med fysisk berøring. Enkelte elever kan ha blitt utsatt for traumatiske overgrep. Lars presiserte derfor at han ikke ønsket å gå inn i elevens private sfære.

Det interessante med Lars sine beskrivelser er at han ga uttrykk for at han hadde fokus på å ikke krenke eleven. Dette var noe Lisa også beskrev i sitt intervju. Hun fremsto som opptatt av å respektere elevenes da alle har ulike intimitetsgrenser. En tolkning av deres sitater blir derfor at de var mer elevfokuserte når de regulerte berøringen i forhold til overgrepssproblematikken. I tråd med Noddings (2003, s. 16) kan en tolke Lars og Lisa til å handle ut ifra det som er best for eleven. Det kan tenkes at når Lars og Lisa minimerer berøringen vil en ikke krenke elever som har blitt utsatt for overgrep.

På motsatt side ga Anna uttrykk for at hun kunne regulere atferden på bakgrunn av å beskytte seg selv. Anna beskrev at det kom flere episoder på skolen hun arbeidet på hvor det ble snakk om seksuelle krenkelser. Hun forklarte videre at hun ikke ønsket å bli satt i en posisjon hvor hun kunne bli feilaktig anklaget for å krenke elevene sine ved berøring. På bakgrunn av dette regulerte hun den fysiske berøringen i enkelte undervisningssituasjoner. Hun ga også uttrykk for at hun syntes at det var litt trist at hun regulerte berøringen i større grad nå enn det hun gjorde i starten av egen lærerkarriere. Likevel anså hun det som nødvendig å beskytte seg selv fra rykter om overgrep. Annas beskrivelser kan knyttes opp mot omsorgens paradoks.

Ettersom Anna gir uttrykk for at det var trist at hun regulerte berøringen, kan en tolke dette i retningen av at hun ikke egentlig ønsker å regulere berøringen selv, men havner i konflikt

mellom hva hun skal gjøre og hva hun bør gjøre. En kan ifølge Noddings omsorgsteori beskrive at Anna havner i konflikt mellom omsorgsetikken og rettighetsetikken. Hun hadde et ønske om å hjelpe elevene i de ulike øvelsene, men avsto fra berøring for å beskytte seg selv. Som Noddings (2003, s. 100) ville beskrevet, ble Anna splittet mellom å opprettholde omsorgen til den andre eller opprettholde omsorgen til seg selv.

6.3 På hvilken måte opplever kroppsøvingslærere at de er bekymret for å benytte berøring?

Funn fra denne studien viste at fem informanter opplevde at de var lite bekymret for å benytte berøring i sin undervisningspraksis. Dette funnet står i kontrast til studien gjennomført av Andrzejewski og Davis (2008, s. 792) hvor kroppsøvingslærere var mer bekymret for risikoen knyttet til berøring mellom voksne og barn. Kroppsøvingslærerne i studien ga uttrykk for at de ofte måtte veie opp berøringens risiko opp mot berøringens pedagogiske formål. Liknende funn finner en i Varea og Öhman's studie (2022, s. 5) hvor kroppsøvingslærere ga uttrykk for at berøring medførte risiko og at de derfor avsto fra berøring i enkelte læringssituasjoner. I tråd med den økende individualiseringen av barns rettigheter (FN, 1989; Opplæringslova, 1998; Ulvik, 2009) og tidligere forskning om kroppsøvingslæreres bekymring knyttet til berøring (Andrzejewski & Davis, 2008; Varea & Öhman, 2022) var det forutinntatt at informantene i denne studien opplevde en korrelasjon mellom berøring og bekymring. Dette var likevel ikke tilfellet for informantene. Informantene la mer vekt på at de var bevisst og måtte tenke gjennom sine pedagogiske valg og om de var fruktbare for elevens læring og utvikling.

Lisa beskrev at hun var bevisst berøringstematikken da hun ønsket å tenke «føre-var» prinsippet og ikke krenke noen elever. Jens ga liknende beskrivelser i sitt intervju. Samtidig ga Lars uttrykk for at han ønsket å være bevisst berøring på elever da han mente elevene selv måtte invitere han inn i deres private sfære. Pia forklarte at hun var så bevisst berøring at det nesten var ubevisst, at berøringskulturen var så implementert i hennes kroppsøvingslærerhverdag at hun foretok valg nærmest ubevisst. Mens Mari forklarte at hun hadde blitt mer og mer bevisst berøringstematikken gjennom hennes utdanning og lærerpraksis. Informantenes bevissthet rundt berøring kan knyttes opp til studien gjennomført av Piper et al. (2012). I deres studie fant de at yngre kroppsøvingslærerne i større grad

aksepterte den økte bevisstheten og bekymringen knyttet til berøring i kroppsøvingsundervisningen. Fire av informantene er under 30 år og har relativt kort yrkeserfaring. I tråd med Piper et al. (2012, s. 5) kan dette bety at yngre kroppsøvingslærere i større grad tilpasser seg og integrerer berøringskulturen som eksisterer i samfunnet i dag.

Lars opplevde at han hele tiden hadde benyttet berøring på samme måte, men ga uttrykk for at han trodde det var lettere å benytte berøring som kroppsøvingslærer i dag enn når han begynte som kroppsøvingslærer. Han beskrev at lærerrollen hadde forandret seg og at en kom nærere elevene nå enn før. Da Lars gikk på datidens lærerutdanning fikk han beskjed fra forelesere om å ikke berøre elever og at det nesten var tabu å berøre i undervisningen. Han beskrev at lærerens oppgave den gang i større grad var å formidle kunnskap til elevene. Nå opplevde han at læreren også skulle forme gode relasjoner, danne samfunnsdyktige borgere og engasjere seg i større grad i elevenes læring og liv. Selv om han ikke hadde endret egen praksis opplevde han at det var lettere å benytte berøring og at det ikke lenger var tabubelagt på samme måte som når han var nyutdannet.

Beskrivelsene til Lars er interessante da de står i kontrast til tidligere forskning som er blitt presentert i studien. Mens Lars opplevde at det var lettere å benytte berøring nå, vil flere studier argumentere for at det er vanskeligere å benytte berøring og at kroppsøvingslærere kjenner på mer stress, uro og bekymring knyttet til berøring i kroppsøvingsundervisningen (Andrzejewski & Davis, 2008; Piper & Stronach, 2008; Varea & Öhman, 2022). Lars er også en av de eldre informantene som gjør at han ikke faller inn i kategorien som en ung kroppsøvingslærer som har implementert den eksisterende berøringskulturen i studien til Piper et al. (2012).

Lars opplevde at lærerrollen hadde endret seg med tiden. På tidspunktet han tok lærerutdanningen, var det nesten tabu å berøre elever og det var mer distanse mellom lærer og elev. Datidens lærer ble beskrevet som at rollen var å entre klasserommet og leverte teori og kunnskap. I kontrast ble nåtidens lærer beskrevet til å ha flere roller, som inkluderer å være mer veiledende i elevenes læringsarbeid, samt mer kontakt og dialog med elevene enn det var før. Lars refleksjoner om hvordan lærerrollen har forandret seg kan knyttes opp med Sæles (2017, s. 194-197) beskrivelser av den gode kroppsøvingslæreren hvor de emosjonelle, sosiale og psykologiske faktorene ved læring er vel så viktige som de teoretiske. Ut ifra beskrivelsene Lars ga var ikke disse aspektene ved læring like viktig når han begynte som kroppsøvingslærer. Likevel kan han med årene utviklet seg til å bli en mer fagpersonlig lærer som i tråd med Sæle (2017, s. 194) involverer seg i elevenes liv og læring. På bakgrunn av at

Lars opplevde at distansen mellom lærer og elev var blitt mindre, ga han også uttrykk for at han kunne benytte berøring i større grad.

Anna var den eneste informanten som ga uttrykk for at hun kjente på mer bekymring knyttet til berøring i kroppsøvfaget. Hun fortalte i sitt intervju at hun hadde forandret kroppsøvfagspraksis gjennom egen lærerkarriere. Hun forklarte at hun tidligere hadde hjulpet og veiledet elevene mer i ulike øvelser, men at hun ikke var like involvert i denne prosessen nå. Anna viser til turnundervisning hvor hun ikke «baner» elevene gjennom en salto på samme måte som hun gjorde før. Hun begrunnet dette med at hun ønsket å beskytte seg selv fra å komme i en posisjon hvor intensjonene hennes ble betvilt. Anna beskrev at det hadde vært et økende fokus på overgrep og berøring mellom voksne omsorgspersoner og elever. Som et resultat hadde hun derfor redusert eller minimert berøring i undervisningssituasjoner hvor hun kunne veilede og hjelpe eleven.

Annas beskrivelser er gjenkjennbare for flere andre kroppsøvfaglærere. I arbeidet som kroppsøvfaglærer eksisterer det en bekymring for å benytte berøring i kroppsøvfaget (Andrzejewski & Davis, 2008; Fletcher, 2013; Varea & Öhman, 2022). Anna beskrev årsaken til hennes praksisendring til å være en kombinasjon av mer fokus på overgrep og krenkelser på skolen hun arbeidet på i tillegg til økt mediefokus omkring overgrepstematikken. Annas beskrivelser samsvarer med den økte produksjonen av politiske barnevernsdokumenter som skal verne om barns sikkerhet (Öhman & Quennerstedt, 2015, s. 305). Anna beskrev at de ikke snakket om fysisk berøring på arbeidsplassen før. Hun opplevde at det ikke var et stort fokus nå heller, men presiserte at tematikken hadde fått økt fokus i skolehverdagen. Refleksjonene til Anna står i tråd med det økende fokuset på å ivareta barns rettigheter og sikkerhet (FN, 1989; Opplæringslova, 1998).

En annen interessant vinkling er at Lars kjente på lite bekymring omkring berøringstematikken, mens Anna kjente på mer bekymring. Forskning tilsier at elever opplever det mer ubehagelig å bli berørt av mannlige kroppsøvfaglærere enn kvinnelige kroppsøvfaglærere (Caldeborg et al., 2022; Öhman & Quennerstedt, 2015). I tillegg danner Bergerud og Torberntsson (2022a) et inntrykk av at mannlige kroppsøvfaglærere lettere opplever å få rykter på seg knyttet til seksuelle overgrep. På bakgrunn av disse artiklene skulle Lars vært mer bekymret for berøring enn det han ga uttrykk for i sitt intervju. I intervju med Lars fikk jeg ikke spurt han om hvorfor han ikke opplevde berøringstematikken som utfordrende. På bakgrunn av dette er det vanskelig å gi et klart å tydelig svar på hvorfor Lars

sine beskrivelser ikke samsvarer med tidligere forskning om berøring i kroppsøvingsfaget. Likevel kan en prøve å redegjøre for dette ved å se på berøringskulturen Lars befinner seg i. Varea og Öhman (2022, s. 4) ga uttrykk for at det var lettere for kroppsøvingslærere i Frankrike og Argentina å benytte berøring da disse landene har en høy berøringskultur. Med dette mentes det at berøring lå mer latent for mennesker i disse landene. I tillegg gir Piper et al. (2012, s. s) en beskrivelse om at barnemishandling er en historisk konstruert diskurs som vil variere fra samfunn til samfunn. Disse studiene kan indikere at berøringskulturen er varierende innad i forskjellige miljøer. For Lars kan dette bety at skolen han arbeider på kan ha lav terskel for berøring mellom lærer og elev. Dersom berøringskulturen på skolen Lars arbeider på tilsier at det er greit å benytte berøring mellom mannlige kroppsøvingslærere og elever, kan det være nærliggende å tro at Lars sitt syn på berøring er blitt formet ut ifra berøringskulturen han befinner seg i.

Informantene ga uttrykk for at de i liten grad ble påvirket av bekymringen knyttet til å benytte berøring mellom kroppsøvingslærer og elev. Fire informanter presiserte at de er bevisst, men at de ikke opplevde berøringstematikken som en utfordring i deres hverdag som kroppsøvingslærer. Lars opplevde heller ikke at tematikken var utfordrende i hans lærerhverdag, men ga verdifullt innspill i hvordan han opplevde at berøring var vanskeligere å benytte da han startet å arbeide som lærer. Til slutt ga Anna innsikt i at hun opplevde at hun hadde endret praksis på bakgrunn av økt fokus på tematikken. Hun opplevde likevel ikke at hun var redd for å benytte berøring, men at hun var blitt mer bevisst og bekymret og at hun i tråd med økt fokus på fysisk berøring hadde valgt å minimere berøring i enkelte undervisningssituasjoner.

7. Avslutning

Formålet med studien har vært å svare på problemstillingen:

Hvordan forholder kroppsøvingslærere seg til fysisk berøring mellom lærer og elev i kroppsøvingsfaget?

Denne studien viste til at informantene benyttet fysisk berøring med tre hovedformål. Informantene beskrev disse til å være sikkerhet- og trygghetsberøring, instruksjonsberøring og relasjonsberøring. I tillegg beskrev informantene at berøring kunne knyttes opp til å fremme danning og medmenneskelighet hos elevene.

Informantene ga også uttrykk for at det var flere faktorer som kunne regulere deres bruk av berøring i kroppsøvingsundervisningen. Hovedfunn tydet på at informantene regulerte berøring i aktiviteter hvor elevkroppen var mer eksponert. Informantene regulerte berøringen for å ikke krenke eleven samt beskytte seg selv for å havne i en posisjon hvor de fikk intensjonene sine betvilt. Det siste hovedfunnet indikerte at berøringen regulertes etter relasjonen informanten hadde med eleven sin. En trygg, veletablert lærer-elev relasjon var et godt utgangspunkt for å benytte berøring i kroppsøvingsundervisningen.

Funn fra denne studien pekte i retning av at informantene i liten grad ble påvirket av den økte bekymringen for berøring mellom kroppsøvingslærer og elev. Likevel ga samtlige informanter uttrykk for at de var bevisst berøringen, men at bekymringen for berøring i svært liten grad preget deres lærerhverdag. Informantene ga uttrykk for at berøring var en del av deres identitet som kroppsøvingslærere og benyttet derfor berøringen med trygghet og bevissthet.

7.1 Videre forskning

I denne studien ønsket jeg å sette søkelys på hvordan kroppsøvingslærere på ungdomsskolen benyttet seg av fysisk berøring i deres undervisning og hvorfor de ønsket å benytte berøring som et pedagogisk virkemiddel. I tillegg var jeg opptatt av å undersøke om kroppsøvingslærerne i studien opplevde at de ble påvirket av den økte bekymringen i samfunnet knyttet til fysisk berøring mellom voksen og barn. Gjennom dybdeintervju oppdaget jeg noen innfallsvinkler som kunne vært interessante å belyse videre.

I motsetning til andre studier hvor kroppsøvingslærere ga uttrykk for at de kjente på bekymring knyttet til berøring, (Andrzejewski & Davis, 2008; Varea & Öhman, 2022) ga informantene i denne studien uttrykk for at de i liten grad kjente på bekymring knyttet til berøring. Det kunne derfor vært spennende å gjennomføre en mer omfattende studie med flere informanter fra flere ulike steder i landet. Ved å gjennomføre en mer omfattende studie kan en undersøke om det finnes likheter og ulikheter mellom denne studien og andre studier.

Flesteparten av informantene var kvinnelige kroppsøvingslærere. På bakgrunn av Caldeborgs studie (2022, s. 80-81) kan det være interessant å belyse berøringstematikken ved å gjennomføre en studie hvor flere mannlige informanter er inkludert. I tillegg kunne det vært hensiktsmessig å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på videregående og barneskolen benyttet berøring i kroppsøvingsundervisningen. Ved å inkludere flere menn og ulike skoletrinn kan en utvikle en dypere forståelse for hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til fysisk berøring i kroppsøvingsundervisningen.

• Litteraturliste

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observation of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98.
- Andersson, J., Öhman, M., & Garrison, J. (2016). Physical education teaching as a caring act—Techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*, 23(6), 591–606. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1244765>
- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 779–794. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.013>
- Aubert, K. E. (2020). Relasjon. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/relasjon>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization—Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. SAGE Publications.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bergerud, B. I., & Torberntsson, K. (2022a). Gymlærerens store frykt. *avisa OSLO*. https://www.ao.no/gymlarernes-store-frykt/f/5-128-327202?onboarding_mode=true
- Bergerud, B. I., & Torberntsson, K. (2022b). *Ryktene Allan aldri ble kvitt*. Avisa Oslo. <https://www.ao.no/5-128-326719>
- Bergerud, B. I., & Torberntsson, K. (2022c). *Ryktene gjør lærere bekymret: – Lærere skal også ha det bra på jobb*. Avisa Oslo. <https://www.ao.no/5-128-328681>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (4. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920155100602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken* (I. Bråten, Red.). Cappelen akademisk forl.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017072607064

Buber, M. (1992). *Jeg og du* (2. utg., Bd. 10). Cappelen.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999214670014702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Caldeborg, A. (2020). Physical contact in physical education – immigrant students' perspectives. *Sport, Education and Society*, 27(1), 72–84.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816539>

Caldeborg, A. (2021). *Physical contact in physical education—New perspectives and future directions* [Doktorgradsavhandling, Örebro]. Oru.
https://www.oru.se/english/employee/annica_caldeborg

Caldeborg, A., Andersson, J., & Öhman, M. (2022). Physical contact in physical education, sports coaching and the preschool – a scoping review. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2019697>

Christiansen, Ø. (2012). Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn som aktører? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89(1–2), 16–30.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2012-01-02-03>

- Crane, J. (2018). *Child Protection in England, 1960–2000: Expertise, Experience, and Emotion*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94718-1>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Det Norske Akademisk ordbok. (2023). pedagogisk—Det Norske Akademis ordbok. I *NAOB*. <https://naob.no/ordbok/pedagogisk>
- Det Norske Akademisk ordbok. (2023). Berøre. I *NAOB*. <https://naob.no/ordbok/ber%C3%B8re>
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Field, T. (1999). Preschoolers in America are Touched Less and are More Aggressive Than Preschoolers in France. *Early Child Development and Care*, 151(1), 11–17. <https://doi.org/10.1080/0300443991510102>
- Fletcher, S. (2013). Touching practice and physical education: Deconstruction of a contemporary moral panic. *Sport, Education and Society*, 18(5), 694–709. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.774272>
- FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barnekonvensjonen. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Hafstad, G. S., & Augusti, E.-M. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år* (Nr. 4). Nasjonalt forskningssenter om vold og traumatisk stress. <https://www.nkvts.no/rapport/ungdoms-erfaringer-med-vold-og-overgrep-i-oppveksten-en-nasjonal-undersokelse-av-ungdom-i-alderen-12-til-16-ar/>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

-
- Hennum, N. (2011). Controlling children's lives: Covert messages in child protection service reports. *Child & Family Social Work, 16*(3), 336–344. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00744.x>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289–301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jones, R. L., Bailey, J., & Santos, S. (2013). Coaching, caring and the politics of touch: A visual exploration. *Sport, Education and Society, 18*(5), 648–662. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769945>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen—En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151–189). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativt forskning i lærerutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13–41). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplæringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). KLIM.
- Martinsen, M. (2016). I E. Vinje (Red.), *Kroppøvningsdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021091048510
- Nafstad, H. E., Blakar, R. M., Carlquist, E., Phelps, J. M., & Rand-Hendriksen, K. (2007). Ideology and power: The influence of current neo-liberalism in society. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(4), 313–327. <https://doi.org/10.1002/casp.931>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neumann, C. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013070408071
- Noddings, N. (2002). *Starting At Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Norges Idrettsforbund. (u.å). *Retningslinjer*. Retningslinjer. <https://www.idrettsforbundet.no/tema/seksuell-trakassering-og-overgrep/retningslinjer/>

-
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ordbøkene. (2023b). Instruksjon. I *Ordbøkene*. <https://ordbokene.no/bm,nn/ordbokene.no>
- Ordbøkene. (2023c). Sikkerhet. I *Ordbøkene*. <https://ordbokene.no/bm,nn/ordbokene.no>
- Ordbøkene. (2023). Virkemiddel. I *Ordbøkene*. <https://ordbokene.no/bm,nn/ordbokene.no>
- Ordbøkene. (2023a). Berøring. I *Ordbøkene*. <https://ordbokene.no/bm/ordbokene.no>
- Piper, H., Garratt, D., & Taylor, B. (2012). Child abuse, child protection and defensive «touch» in PE teaching and sports coaching. *Sport, Education and Society*, 18(5), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.735653>
- Piper, H., & Stronach, I. (2008). *Don't touch! The educational story of a panic*. Routledge.
- Policy – Child Supervision – AYSO Volunteer Resources*. (u.å.). Hentet 7. november 2022, fra <https://aysovolunteers.org/policy-child-supervision/>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., Nordahl, T., & Midthassel, U. V. (2012). *Klasseledelse på ungdomstrinnet*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/klasseledelse-pa-ungdomstrinnet/>
- Redd Barna. (u.å.). *Fakta om seksuelle overgrep mot barn*. Redd Barna. Hentet 14. mars 2023, fra <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/vold-og-overgrep/seksuelle-overgrep-mot-barn/fakta-om-seksuelle-overgrep-mot-barn/>
- Reite, G. N. (2016). *Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/larar-elev-relasjonen-som-beskyttende-faktor-eller-risikofaktor-for-elevar-med-spesialundervisning/>

- Safe Haven Policies – AYSO Volunteer Resources.* (u.å.). Hentet 7. november 2022, fra <https://aysovolunteers.org/safe-haven-policies/>
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn.* Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning.* Høyskoleforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011083006015
- Strandberg, L. (2008). *Vygotski i praksis—Blant pugghester og fuskelapper.* Gyldendal akademisk.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvningsfaget.* Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- The World Organization of the Scout Movement. (2007). *Child Protection Tool Kit—A joint project of the WSB - European Regional Office and the Europe Region WAGGGS.* http://www.europak-online.net/archive/images/Resources/cptk_e.pdf
- Thornquist, E. (2009). *Kommunikasjon: Teoretiske perspektiver på praksis i helsetjenesten* (2. utg.). Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990926877094702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Toft, E., Crabtree, P., Nøsterud, K. B., & Lie, I. (u.å). *Trygg på trening med Redd Barna.* Redd Barna. <https://historier.reddbarna.no/trygg-pa-trening-med-redd-barna/>
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelpers samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 46(12). <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/12/barns-rett-til-deltakelse-teoretiske-og-praktiske-utfordringer-i-profesjonelle>

-
- Varea, V., & Öhman, M. (2022). 'Break the rules or quit the job': Physical education teachers' experiences of physical contact in their teaching practice. *Sport, Education and Society*, 0(0), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2036119>
- Vennesla turnforening. (u.å). *Varsling til Norges idrettsforbund*. Venneslas turnforening. <https://venneslatur.no/varsling/>
- Öhman, M., & Quennerstedt, A. (2015). Questioning the no touch discourse in physical education from a children's right perspective. *Sport, Education and Society*, 22(3), 305–320. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1030384>
- Øksnes, M., & Steinsholt, K. (2004). Nel Noddings: Pedagogikk er et spørsmål om å gi naturlig omsorg. I *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. s. 654-668). Universitetsforl.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Innledning

- Introduksjon om hvem jeg er
 - Navn
 - Studieretning
- Fortelle om studien min (se nedenfor «om prosjektet»).
- Fortelle om hvordan datainnsamlingen gjennomføres og hvordan dataene behandles
 - Blir gjort lydopptak
 - Slettes etter juli 2023
- Fortelle om informantens rettigheter
 - Anonymitet
 - Mulighet til å trekke seg fra studien uten noen negative følger.

Om prosjektet

Tema for denne studien er fysisk berøring i en undervisningssituasjon mellom lærer og elev i kroppsøvingfaget. Hensikten er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til fysisk berøring i kroppsøvingsundervisningen og hvordan fysisk berøring blir brukt som et pedagogisk virkemiddel i en undervisningssituasjon. For å kunne undersøke dette, vil det derfor komme spørsmål som omfavner når kroppsøvingslæreren benytter fysisk berøring, hvordan læreren anvender fysisk berøring og hvorfor læreren ønsker å bruke fysisk berøring i en undervisningssituasjon.

Om informanten

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - Hvilken alder er du?
 - Hva slags utdanning/erfaringer har du?
 - Hvor lenge har du jobbet i skolen?
 - Hvilket trinn underviser du på nå evt. hvilke trinn har du undervist tidligere?
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvor mange timer underviser du i kroppsøving i løpet av en uke?

Oppvarmingsspørsmål

- Hvorfor underviser du i kroppsøvingsfaget? Hva er motivasjonen din?
- På hvilke måter skiller kroppsøvingsfaget seg fra de andre fagene i skolen?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som kroppsøvingslærer?
 - o Er du trygg i rollen din som lærer?

Fysisk berøring i kroppsøvingsfaget

- På hvilken måte er du bevist bruken og omfanget av fysisk berøring i en undervisningssituasjon i kroppsøvingsfaget?
- I hvilke undervisningssituasjoner mener du fysisk berøring er pedagogisk relevant og nødvendig?
- Kan du vise til et eksempel hvor du brukte fysisk berøring i en undervisningssituasjon og forklare hvorfor du brukte det?
- Kan du vise til et eksempel hvor du minimerte den fysiske berøringen i en undervisningssituasjon og hvorfor gjorde du det?
- Hva ville gått tapt dersom du ikke kunne benyttet deg av fysisk berøring i kroppsøvingsfaget?

Det profesjonelle læringsfellesskap

- Opplever du å ha faglige samtaler omkring fysisk berøring på skolen?
 - o Hvorfor har dere disse samtalerne? / Hvorfor har dere ikke disse samtalerne?
- Opplever du økt uro i lærerkollegiet angående fysisk berøring?
 - o **Hvis ja:** Hva tror du kan skyldes denne uroen?
- Har du inntrykk av at fokuset på fysisk berøring har endret seg fra hvordan det var tidligere?
 - o På hvilken måte har det endret seg?
- Har du som kroppsøvingslærer endret din praksis som følge av økt fokus på denne tematikken?
 - o Hvorfor har du endret/ikke endret din praksis?

Avslutning

- Har du noen flere tanker som ikke har kommet frem i intervjuet vedrørende denne tematikken?
- Er det noe du lurer på i forhold til studien?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til kroppsøvingslærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan forholder kroppsøvingslærere seg til fysisk berøring i kroppsøvingsfaget?»

Hei! Jeg heter Benedicte Jensen og er student ved Høgskolen i Innlandet. I skrivende stund er jeg i gang med å skrive masteroppgave i kroppsøvingsfaget.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å invitere deg til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke: «Hvordan forholder kroppsøvingslærere seg til fysisk berøring i kroppsøvingsfaget». Gjennom dette skrivet ønsker jeg å gi deg tilstrekkelig informasjon om målet for studien og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Tema for denne studien er fysisk berøring i en undervisningssituasjon mellom lærer og elev i kroppsøvingsfaget. Hensikten er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til fysisk berøring i kroppsøvingsundervisningen og hvordan fysisk berøring blir brukt som et pedagogisk virkemiddel i en undervisningssituasjon. For å kunne undersøke dette, vil det derfor komme spørsmål som omfavner når kroppsøvingslæreren benytter fysisk berøring, hvordan læreren anvender fysisk berøring og hvorfor læreren ønsker å bruke fysisk berøring i en undervisningssituasjon.

Det vil bli lagt vekt på hvilke muligheter fysisk berøring rommer i en undervisningssituasjon. Med dette menes det utbyttet fysisk berøring kan gi til elevene og til kroppsøvingsundervisningen. Samtidig vil det også undersøkes om lærere ønsker å benytte seg av fysisk berøring i undervisningen og bakgrunnen for dette valget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet – fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne studien ettersom du underviser i kroppsøving på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, som er målgruppen for studien. Jeg ønsker 8 informanter

fordelt på ulike kjønn, alder og yrkeserfaring. Dette for å få et mest mulig bredt perspektiv for å kunne besvare prosjektets problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å takke ja til å delta i studien innebærer det at du deltar på et intervju med omfang 20-30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om kroppsøvingslærerens tanker omkring fysisk berøring i kroppsøvingsfaget. Herunder ønsker jeg å undersøke hvilke muligheter som rommer det å bruke fysisk berøring som et pedagogisk virkemiddel i kroppsøvingsundervisningen.

Informasjonen vil bli samlet inn gjennom lydopptak. Det vil tas i bruk en app som gjør at intervjuet ikke lagres på privat telefon, men på en ekstern harddisk (kryptert). Dette gjøres for å sikre at ingen utenforstående skal få tilgang til hva som blir sagt, eller hvem som har deltatt i intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg og min veileder som kommer til å ha tilgang til dine personopplysninger. I studien kommer jeg også til å benytte meg av oppdiktete navn for å sikre anonymitet og det vil ikke bli nevnt hvilken skole de som har deltatt i intervjuet tilhører.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 8.juni 2023. Etter prosjektslutt vil dine personopplysninger samt intervjuopptak slettes.

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 – fakultet for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Benedicte Jensen: Jeg kan kontaktes på epost: benedicte.jensen@live.no og mobilnr: 46 82 39 07

Veileder ved Høgskolen i Innlandet: Marianne Martinsen, epost: marianne.martinsen@inn.no og tlf: 65 51 77 14

Vårt personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: Usman Asghar på mail usman.asghar@inn.no og tlf: 61 28 74 83.

NSD – Norsk senter for forskning på e-post personverntjenester@sikt.no og tlf: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Veileder

Benedicte Jensen

Marianne Martinsen

Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan forholder kroppsøvingslærere seg til fysisk berøring i kroppsøvingsundervisningen?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lydopptak i intervju brukes til forskningsformål

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 8.juni 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

236552

Vurderingstype

Standard

Dato

08.12.2022

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om lærerens bruk av fysisk berøring i kroppsøvfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Marianne Martinsen

Student

Benedicte Jensen

Prosjektperiode

01.12.2022 - 08.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelike

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 08.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!