



# Høgskulen på Vestlandet

## Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave - Sogndal

MGUKØ550

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 VÅR1
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Sogndal		
<b>Flowkode:</b>	203 MGUKØ550 1 OSO 2022 VÅR1		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	414
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	36500
----------------------	-------

Sett hake dersom  Ja  
besvarelsen kan brukes  
som eksempel i  
undervisning?:

Egenerklæring \*:  Ja  
Inneholder besvarelsen  Nei  
konfidensielt  
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har  Ja  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
uitnemålet mitt \*:

### Gruppe

<b>Gruppenaun:</b>	(Anonymisert)
<b>Gruppenummer:</b>	4
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	422

Jeg godkjenner autalen om publisering av oppgaven min \*

Ja

**Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \***

Nei

**Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \***

Nei

# MASTEROPPGAVE

«Ho kunne jo hatt litt meir forståelse» – En fenomenologisk studie av  
elevers opplevelser i kroppsøvingsundervisning

"She could have had a little more understanding" - A phenomenological  
study of students' experiences in physical education

**Erlend Mæland og Finn-Ove Oma**

Master i 5.-10 trinn grunnskulelærer

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Gunn Helene Engelsrud og Reidun Nerhus Fretland

Innleveringsdato: 16.05.22

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle  
kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## **Forord**

Å skrive denne oppgaven har vært litt av et prosjekt. Det er denne oppgaven vi har “fryktet” helt siden vi startet på studiet. Man kan sammenligne masterprosjektet vårt med en mørk og skummel tunnel, som vi nå måtte omsider kjøre inn i. Vi kommer ikke til andre siden av tunnelen uten at vi må gjennom den. Studiet har bygget seg opp til akkurat dette møte med denne “tunnelen”. For cirka et år siden var det vår tur, og det var en tøff start. Det var mye “klabb og babb”, og en kronglete åpning. Det var egentlig noe vi også hadde sett for oss. Ettersom vi var det første kullet av studenter til å starte på et helt nytt lærerutdanning, var det ikke lenger en bachelorgrad et valg for oss. Hadde vi om formodning gått direkte fra videregående til høgskole så hadde vi ikke måtte gjennom dette. Vi hadde kanskje på denne tiden allerede vært lærer på en eller annen skole i Norge. Men slik er det ikke, og det er vi utrolig glade for. Selv om det var ekstremt mye arbeid og mange utallige timer på grupperom, så er vi veldig glade for hatt muligheten til dette. Det er jo stas når vi etter så lang tid endelig ser “lyset i enden av tunnelen”. Selv om det har vært en lang vei, så har vi lært utrolig mye. Nå i slutten av prosjektet vårt, sitter vi igjen med en fantastisk følelse. Vi føler oss stolte og privilegerte over å levere en masteroppgave. Det har gitt oss så mye, og det har utviklet oss til å bli mer nytenkende og reflekterende individ, som vi vil ta med oss videre ut i livet. Det er og gull verdt for oss og vår yrkesprofesjon.

Vi vil takk hverandre for et godt partnerskap gjennom hele forskningsprosessen. Selv om det har vært tungt, så er da ikke feil å kunne “lene” seg på hverandre. Vi har utfylt hverandre veldig bra, og dager hvor man av oss kanskje strever og sliter, så er den andre motivert og støttende. Vi har også passet på å ha det gøy, og det har vært mye latter og god stemning hele veien. Avsluttende vil vi takk veilederne våre Gunn Helene Engelsrud og Reidun Nerhus Fretland, for meget god veiledning. Det har vært mange kjekke og innholdsrike samtaler, selv under den kjipe tiden hvor samfunnet vi lever i er rammet av en pandemi. Hver gang vi har tuslet hjem etter en veiledningssamtale, har vi gått med et smil om munn. Takk igjen!

Sogndal 16. mai 2022

## Sammendrag

I denne fenomenologiske master studien undersøker vi hvordan elever opplever kroppsøvingsundervisning i skolen. Gjennom å undersøke elevers opplevelser, er ambisjonen å få en større forståelse for elevenes egne subjektive opplevelse av å være i kroppsøvingsundervisning og hva denne kunnskapen betyr for lærerens profesjonsutøvelse. For å få en innsikt i dette, er problemstilling formet slik:

- *Hvordan har elever fra 10.trinn opplevd kroppsøvingsundervisning?*
- *Hva betyr kunnskapen om elevers opplevelse for lærerens profesjonsutøvelse?*

Masteroppgave er skrevet ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) campus Sogndal under fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett.

Studiens teoretiske forankring tar utgangspunkt i et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv, og anvender teorien til Thomas Fuchs om mellomkroppslighet, og Max Van Manens teori om livsverden. Det empiriske materialet er produsert gjennom en kvalitativ tilnærming, og semistrukturert intervju. Vi intervjuet fire elever fra tiende årstrinn på en ungdomsskole på Vestlandet. Etter ti år med skole, sitter elevene igjen med mye opplevelser, minner og erfaringer fra kroppsøvingsundervisning.

Studien belyser fire elevers subjektive opplevelse av å være i kroppsøvingsundervisning. I opplevelsene ser vi at det er sterke følelser i spill. Vi får blant annet høre om den “ekle” følelsen eleven opplever når læreren overstiger hennes komfortsone, noe som får eleven til å “skjelve innvendig”. Vi får også høre om elevens frykt av å nesten drukne i svømmeundervisning, og av å få “kjeft” av lærer for å ikke klare å gjennomføre aktiviteten. Vi får også høre om opplevelsen av elevens gode stolte følelse av å score mål i fotball, og elevens bevisstgjøring av de gode sensasjonene av å være svett og sliten etter økten.

Undersøkelsen viser at kroppsøvfaget er et fag som vekker sterke emosjonelle følelser hos elevene, enten det er gode følelser eller vonde. I studien ser vi også det dynamiske samspillet elevene opplever med lærer og de andre elevene i klassen. Det menneskelige samspillet har mye å si for elevenes være i undervisning, og viser at menneskene har stor betydning for elevenes opplevelse av trygghet i kroppsøvingsundervisning. Funnene kaster et lys tilbake på det menneskelige med å være i kroppsøvingsundervisning, noe som vil kunne gi lærere en ny og dyp innsikt i hvordan noen elever kan oppleve kroppsøvingsundervisning. Oppgavens funn kan føre til kritiske diskusjoner rundt lærerens yrkespraksis, holdninger og vaner i skolen og

kroppsøvningsundervisning. Det får oss til å spør oss selv “hvem er vi for elevene”, og “hvem ønsker vi å være”, som er spørsmål som er avgjørende for lærerens videre utvikling av lærerprofesjonen.

### **In english**

In this phenomenological master's study, we investigate how students experience physical education in school. By examining students' experiences, the ambition is to gain a greater understanding of the students' own subjective experience of being in physical education and what this knowledge means for the teacher's professional practice. To gain an insight into this, the problem is shaped as follows:

- *How have students from 10th grade experienced physical education teaching?*
- *What does the knowledge about students' experience mean for the teacher's professional practice?*

The master's thesis is written at Høgskolen på Vestlandet(HVL) campus Sogndal under the faculty of teacher education, culture and sports. The study's theoretical grounding is based on a hermeneutic phenomenological perspective, and applies the theory to Thomas Fuchs on intercorporeality, and Max Van Manen's theory on the world of life. The empirical material is produced through a qualitative approach and a semi-structured interview. We interviewed four students from the tenth grade at a secondary school in western Norway. After ten years of school, the students are left with a lot of experiences, memories and experiences from physical education.

The study sheds light on four students' subjective experience of being in physical education teaching. In the experiences we see that there are strong emotions in games. Among other things, we hear about the "disgusting" feeling the student experiences when the teacher exceeds her comfort zone, which makes the student "tremble inside". We also hear about the student's fear of almost drowning in a swimming lesson, and of being "yelled" at by the teacher for not being able to complete the activity. We also hear about the experience of the student's good proud feeling of scoring goals in football, and the student's awareness of the good sensations of being sweaty and tired after the session. The study shows that the subject of physical education is a subject that arouses strong emotional feelings in the students, whether it is good feelings or bad. In the study, we also see the dynamic interaction the

students experience with the teacher and the other students in the class. The human interaction has a lot to say for the students 'being in teaching, and shows that people are of great importance for the students' experience of security in physical education teaching. The findings shed a light on the human nature of being in physical education, which will be able to give teachers a new and deep insight into how some students can experience physical education. The findings of the assignment can lead to critical discussions about the teacher's professional practice, attitudes and habits in school and physical education. It makes us ask ourselves "who are we for the students", and "who do we want to be", which are questions that are crucial for the teacher's further development of the teaching profession.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1.0 INNLEDNING</b>	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn for oppgave	9
1.2 Forskningsområde	10
1.3 Problemstilling og avgrensning	11
1.4 Oppgavens oppbygning	13
<b>2.0 TEORI</b>	<b>15</b>
2.1 Max Van Manen - Livsverden	15
2.1 Thomas Fuchs - Mellomkroppslighet	17
<b>3.0 TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>21</b>
<b>4.0 METODE</b>	<b>26</b>
4.1 Kvalitativ metode	27
4.2 Fenomenologi og hermeneutikk	27
4.3 Utarbeiding av intervjuguide	29
4.4 Struktur	32
4.5 Valg av deltaker	33
4.6 Gjennomføring av intervju	35
4.7 Refleksjoner etter gjennomføring	38
4.8 Etske betraktninger	38
4.9 Transkribering	40
4.10 Metode for analyse	41
4.11 Metodens kvalitet og kritikk	43



<b>5.0 ANALYSE</b>	<b>45</b>
5.1 "Eg følte meg så usikker, så liten"	45
5.2 "Eg Skalv Innvendig..."	52
5.3 "Ho kunne jo hatt litt meir forståelse..."	59
5.4 "En ny følelse"	65
5.5 Avslutning analyse	71
<b>6.0 DISKUSJON</b>	<b>72</b>
6.1 "Når alle skal se på deg, så er det ganske ubehagelig"	73
6.2 "Ho kunne jo ha forstått"	76
6.3 «Eg visste jo at ho kom til å bli sur på meg "	78
6.4 "Dei kunne jo ikkje ha pressa so massa"	80
6.5 "Veldig fin følelse"	82
6.6 Avsluttende diskusjon	83
6.7 Truverdighet og validitet	84
<b>7.0 AVSLUTNING</b>	<b>85</b>
7.1 Hva har masterprosjektet gitt oss?	88
7.2 Veien videre	88
<b>8.0 Litteraturliste</b>	<b>90</b>
<b>9.0 Vedlegg</b>	<b>94</b>
9.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	94
9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	96
9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide	99



# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Alt startet med to gutter fra Vestlandet som begynte på et nytt master- og lærerstudiet ved Høgskolen på Vestlandet, campus Sogndal. Vi kom begge rett fra førstegangstjenesten og hadde begge tjenestegjort i sjøforsvaret. Det å starte en ny hverdag i det sivile liv som studenter var fullt av spenning og forventning. Det tok ikke lang tid før vi trivdes i bygden, men det tok lengre tid å finne vår plass i studenttilværelsen. Klassen var stor og det var mange studenter å bli kjent med. Etter hvert som tiden gikk ble vi omsiders kjent med hverandre, og opplevde umiddelbart “god kjemi”. Vi var begge interessert i trening, og det ble en arena som vi deltok mye sammen i. Mange dager i uken trente vi sammen på Sogndal treningscenter, og det ble til slutt en rutine i hverdagen vår. Andre studenter var ekstremt opptatt av det bratte friluftslivet som Sogndalsområdet hadde å tilby. Vi var derimot ikke like interessert i den type aktivitet. Vi var like på flere måter, ikke bare likskap på treningsfronten og interesser, men vi hadde også begge veldig mye ståpåvilje når det kom til å jobbe med skole. Det utviklet seg derfor til både et godt vennskap og partnerskap, noe som var fundamentet for at vi valgte å skrive masterprosjektet sammen. Det var et naturlig valg for oss, ettersom vi fungerte godt samens i arbeid med skole. Etter hvert som tiden gikk og masterprosjektet nærmet seg med stormskritt, begynte vi å fundere rundt valg av problemstilling. Vi så viktigheten av å bruke god tid på å lage en best mulig problemstilling. Målet var at vi skulle begge føle at dette er gjennomførbart, og at dette er noe som interesserer oss. Det var ikke før i slutten av 4 året at vi fikk en åpenbaring og gjennombrudd. Vi hadde en eksamensoppgave, hvor vi skulle skrive hver et personlige fagessey om kroppsøving og opplevelser som var viktige for vårt valg av lærerutdanning. Etter at vi hadde skrevet den ferdig, sammenlignet vi oppgaven før vi skulle levere den. Vi ble veldig overrasket av å se hvor forskjellige vi som tidligere elever hadde opplevd kroppsøvingsundervisning. Selv om vi begge hadde et godt forhold til kroppsøving og fysisk aktivitet, har vi tidligere opplevd ganske like situasjoner i kroppsøving, helt ulikt. Mer spesifikt hadde vi begge skrevet om hvordan vi hadde opplevd “å bli sett” i kroppsøving. En av oss likte å vise seg frem foran andre i klassen, og hadde et positive syn og lite anstrengt forhold til å bli eksponert i kroppsøvingsundervisning. Det som var interessant var at den andre av oss hadde et helt annen opplevelse av det “å bli sett”. Han hadde opplevd det å bli eksponert fremfor klassen som svært ubehagelig, og noe han uroet seg over i undervisning.

Det var to forskjellige opplevelser, men også to helt forskjellige subjektive syn på å bli eksponert. Med å få innsikt i våre opplevelser ble det tydelig at det var store forskjeller i hvordan man kan subjektivt oppleve kroppsøving. Vi stilte oss derfor spørsmålet: *“hvis vi har opplevd kroppsøving slik, hvordan opplever andre elever kroppsøvingundervisning?”*. Det var et sentralt spørsmål som vi stilte oss, som også ble fundament for forming av problemstilling. Vi utdanner oss i et sosialt yrke hvor vi skal forholde oss til mange forskjellige mennesker, og hvor det å forstå både seg selv og andre som opplevende subjekter er vesentlig. Vi tror at en slik undersøkelse kan gi oss en ny forståelse og kunnskap, hvor vi som fremtidig kroppsøvingslærere kan forstå mer om elevenes opplevde verden. På vår studie har vi lært mye om klasseledelse, lærerrolle, profesjonsfelleskap, læringsteorier og mye annet, men det har vært et mindre søkelys på elevens personlige opplevelser i kroppsøvingundervisning. Vi tenkte derfor at masterprosjektet vårt kan være vår mulighet til å få en ny og dypere innsikt i hvordan elever opplever kroppsøving i skolen, og at dette er kunnskap vi trenger for å utvikle vår profesjonalitet som kroppsøvingslærer.

## **1.2 Forskningsområde**

Kroppsøving er et skolefag med et eget formål, en egen historie og et fag med ulike læreplaner gjennom årene. Videre er det utdannede lærere som skal undervise elevene, selv om dette ikke alltid er tilfelle. Det som gjør kroppsøving litt annerledes fra de andre fagene i skolen, er ifølge utdanningsdirektoratet at faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen er hele tiden i utvikling, og historisk sett har kroppsøving ifølge Sæle og Hallås (2020) endret seg mye. Faget ble fra første stund omtalt som gymnastikk og var bare for gutter. Det var en viktig hensikt å skape lydige og disiplinerte elever på den tiden, som var viktig i samfunnet da. Etter hvert som årene gikk ble det mer og mer endring i faget, og det som var viktig før, er ikke lenger like viktig nå. Faget heter i dag kroppsøving og er det tredje største skolefaget med 701 timer i løpet av grunnskoleopplæring. Den nye læreplanen LK20 har kommet, og legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag. Faget har gått fra å være inndelt i hoved emner i LK06, til å i LK20 bli delt i tre kjerneelement: bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, uteaktiviteter og naturferdsel. Kroppsøving legger til rette for en mer aktiv livsstil for elevene, hvor de skal utfordres på å være i sosialt samspill, og hvor det å bruke og erfare med kropp og øving står sentralt. Elevenes deltakelse, læring, erfaring og opplevelse er viktig for at elevene skal bli kjent med det å være i bevegelse. Sæle og Hallås

(2020) peker også på stikkord som egen forutsetning, mestringsglede og utvikling av kreativitet som sentralt for faget, men “subjektet selv” som kanskje det aller viktigste. Kroppslig læring er et subjektivt prosjekt, noe som Sæle og Hallås (2020) understreker er knyttet til enkeltes elevers kroppslige væren (Sæle & Hallås, 2020). Ifølge Van Manen (1998) er kroppen i seg selv meningssøkende, men erfarer verden ulikt ut fra subjektet selv. Det er fordi vi oppfatter og opplever ting ulikt, og tolker det ut fra en konkret forstand. Måten man oppfatter og opplever er først gjennom kroppen i seg selv (Van Manen, 1998). Ved å sanse, handle og erfare er kroppen i et sirkulært forhold med seg selv og verden. Som fremtidige kroppsøvingslærer synes vi med at det er ekstra spennende å spør oss hvordan elever opplever kroppsøving. Ettersom opplevelser kjem til uttrykk gjennom elevers subjektive kroppslig væren, er det ikke like lett å få svar på uten at vi som forskere dypdykker i opplevelsene til elevene.

### **1.3 Problemstilling og avgrensning**

Vi var tidlig ute med å finne ut at elevers opplevelser var en tematikk vi var interessert i å undersøke. Etter hvert som vi har lest oss opp på fagfelt og tematikk, ble problemstilling mer og mer spisset. Veien vår fra vårt valgte tema til problemstilling var svært krevende, og besto av mye idemyldring, tanker og diskusjoner. Formuleringen av problemstilling tok med det lang tid, noe som Sæle og Hallås (2020) peker på som ikke uvanlig ettersom man får mer og mer innsikt i interessefeltet, og etter hvert justere problemstilling (Sæle & Hallås, 2020). Målet vårt er først og fremst at det skal gi oss innsikt som både er givende, og som fremtidige kroppsøvingslærer kunne ha nytte av. Det var også viktig for oss å formulere en problemstilling som ikke er “urealistisk”, samtidig vi kunne få svar på. Vi ville unngå å komme med for ambisiøse mål, og holde prosjektet realistisk og gjennomførbart, samt forsikre oss om at problemstilling er dekkende for det vi skulle undersøke. Vi valgte derfor å formulere problemstilling i to deler:

- *Hvordan har elever fra 10.trinn opplevd kroppsøvingsundervisning?*
- *Hva betyr kunnskapen om elevers opplevelse for lærerens profesjonsutøvelse?*

Ved å ta for oss disse to spørsmålene, vil vi undersøke hva fire elever fra tiende trinnet sitter igjen med av opplevelser fra ti år med kroppsøvingsundervisning. Problemstillingen i seg selv kan virke ganske åpen, men det som spisser den er hva type data som vi skal samle inn. Grunn

for valget av en så tilsynelatende “åpen” problemstilling, er vårt ønske om at elevene skal komme frem med opplevelser de selv velger. Det blir derfor viktig at problemstillingen formuleres slik at den ikke setter begrensninger for hva slags opplevelser elevene kan fortelle oss. For å spisse problemstilling enda mer, valgte vi en bestemt målgruppe. Vi vil intervju elever på tiende trinn, ettersom vi tror at de elevene sitter igjen med mye erfaringer, opplevelser og inntrykk etter mange år med kroppsøving. Del to av problemstilling gir oss videre mulighet til å se elevens subjektive opplevelse i lyset av lærers profesjonsutøvelse. Denne problemstillingen gir oss mulighet å se elevens opplevelse som en kunnskapsressurs for vår fremtidige utøvelse av yrkesprofesjon.

Vi har som allerede sagt, valgt å ikke presisere hva opplevelser vi er ute etter, ettersom vi ikke er interessert i å legge en slik føring for hva elevene fortelle oss. Det er for at eleven skal kunne fortelle oss om en opplevelse som har satt preg på dem, og som de husker veldig godt og har et varige minner fra. Vi kan da ikke forutse hva de skal fortelle oss, noe som gjorde det veldig spennende og uforutsigbart. For å kunne undersøke elevers spesifikke og unike opplevelse, har vi valgt å utforske det gjennom et fenomenologisk blikk. Det vil ifølge Sæle og Hallås (2020) si at man utforsker ulike fenomener ut fra hvordan de fremtrer for hver enkelt bevissthet, i samspill med verden (Sæle & Hallås, 2020). Den fenomenologiske retningen hjelper oss å til å forstå elevenes handling, følelser og begivenheter ut fra personens subjektive ståsted. Måten elevene forholder seg til kroppsøvingsundervisning vil være bestemt ut fra hvordan de handler og forholder seg til omgivelsene, og den sosiale konteksten de er i (Nyeng, 2012). Det fenomenologiske perspektivet vil ifølge Zahavi (2019) gi oss mulighet til å se flere aspekter ved et fenomen, noe som ofte ikke blir belyst. Han presisere likevel at fenomenet nødvendigvis ikke er “virkelighet”, ettersom at det er inspirert av et subjektivt syn som forteller hvordan fenomenet tilsynelatende er for subjektet (Zahavi, 2019). Ved å ta utgangspunkt i den fenomenologiske retningen er det en avgrensning for oppgaven, ettersom det setter føringer for hvordan vi forskere forholder oss til undersøkelsen og dataen.

Vår ambisjon med undersøkelsen er å få kunnskap om elevens opplevelser som vi tror vil kunne styrke oss som fremtidige lærere gjennom å gi oss lærdom om elevenes mangfoldige og subjektive opplevelser i kroppsøving. Ved å bli kjent med hvordan enkelte elever opplever faget kan det gi en ny innsikt i elevers kroppslige “være”, som kan gi oss en forståelse av hvordan noen elever opplever kroppsøvingsundervisning. Elever er forskjellige, og opplevelser er unike og ulikt. Selv om en elev opplever noe på en måte, kan den andre eleven

oppleve det helt motsatt. Denne forskjellen på hvordan vi opplever kroppsøvningsundervisning er noe vi ser på som en stor og kunnskapsrik kilde til utvikling av vår forståelse for “mennesket” og eleven i kroppsøvningsundervisning. Elevers forskjellige opplevelser i kroppsøving er derfor noe vi vil få frem i lyset, og dypdykke i. Det kan være spennende å undersøke hvordan elevens deltakelse i kroppsøving kretser rundt elevens subjektive opplevelser fra å være elev i faget.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

**Innledning - kapittel 1** - tar vi for oss bakgrunn for oppgaven. Videre i innledning vil vi trekke frem forskningsområde og problemstilling. Vi har valgt å forske på elevens subjektive opplevelser i kroppsøving, og har formet problemstilling i to deler:

- *Hvordan har elever fra 10.trinn opplevd kroppsøvningsundervisning?*
- *Hva betyr kunnskapen om elevens opplevelse for lærerens profesjonsutøvelse?*

I dette innledende kapittelet synliggjør vi først og fremst opphavet til oppgaven, “fra a til b”. Vi trekker også frem hvordan fenomenologi som vår vitenskapelige retning har kommet inn i oppgaven, og hvorfor. Valg av vitenskapelig metode, problemstilling og forskningsområde har også ført til noen avgrensninger for oppgaven som vi trekker frem.

**Teori - kapittel 2** - I denne delen tar vi for oss det teoretiske rammeverket for oppgaven. Teoriene til den kanadiske forskeren og fenomenologen Max Van Manen, og den tyske forskeren Thomas Fuchs, er grunnlaget for oppgavens teoretiske rammeverk. Van Manen tar for seg begrepet livsverden til å beskrive den konkrete verden vi lever i, og hvordan den fremstår som meningsfull for hver enkelt. Han deler begrepet inn i fire eksistensielle tema: *Levde rom (lived room)*, *levd kropp (lived body)*, *levd tid (lived time)* og *levde relasjoner (lived others)*, som gjennomsyrrer alle menneskers livsverden. Fuchs teori om mellomkroppslighet belyser særlig menneskets dynamiske samspill og interaksjon med verden og menneskene vi leve med.

**Tidligere forskning- kapittel 3** - Kort fortalt skal vi i denne delen lage et sammendrag av relevant forskning for vår oppgave. Det gjør vi for å prøve å sammenfatte og fortelle ulike posisjoner “av samme sak” på en objektiv måte. En fordel med det, er at vi får legge frem ulike fagtekster og forskning, med kritikker og forklaringer. Kapittelet gir oss et faglig fundament som vi kan bruke til å belyse våre egne funn.

**Metode - Kapittel 4** - I metodedel presenterer vi vår fremgangsmåte for undersøkelsen og hvordan vi systematisk og planmessig har jobbet underveis med vår forskning. Det er fundamentalt for oppgaven at vi begrunner metodiske valg og synspunkt som tas underveis i arbeidet. For å få en mer strukturert metodedel, har vi delt metode inn i tre deler: teoretisk/vitenskapelig utgangspunkt, planmessig fremgangsmåte/gjennomføring og til slutt noen betraktninger som vi har forholdt oss til underveis i vår forskning. I den første delen, peker vi på vårt teoretiske og vitenskapelige utgangspunkt, hvor vi har latt oss inspirere av en fenomenologisk vitenskapelig metode. I neste del presenterer vi hvordan vi har gått frem i vår forskning, hvor vi har valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju med fire tiende trinnselever. Vår fremgangsmåte har bestått av mye tanker, valg og lærdom, som har vært med å forme vår datainnsamling. Den siste delen av metoden tar vi for oss betraktninger som vi har forholdt oss til underveis.

**Analyse - Kapittel 5** - I analysen gjør vi oss kjent med det empiriske materialet vi har samlet inn. Vi gjør et dypdykk i de fire opplevelsene til elevene og ser opplevelsene i lys av Thomas Fuchs teori om mellomkroppslighet og Max Van Manens teori om livsverden. I lyset av det teoretiske rammeverket og funn i oppgaven, skal vi analysere det opp imot problemstilling for oppgaven. Hver enkelt intervju/opplevelse starter med et førstepersons plott, som er inspirert av Riessman fortellingsanalyse, før vi går i dybden av analysen.

**Diskusjon- Kapittel 6** - Etter å ha gjort oss kjent med de fire opplevelsene til informantene, skal vi videre diskutere elevenes opplevelse og hva denne kunnskapen kan bety for vår lederutøvelse. Vi vil da ta for oss viktige temaer som har blitt synliggjort i intervjuene. Det er for å kunne sammenligne det med tidligere forskning og våre egne erfaringer som tidligere elever, og nå lærerstudenter. Informantene tar også opp forskjellige opplevelser som vi ønsker å tolke og sammenligne i et håp om å kunne forstå de i sammenheng.

**Avslutning - Kapittel 7** - I den siste delen av oppgaven oppsummerer vi funnene våre. Vi vil også ta opp hva funnene har gitt oss, og hva det kan gi forskningsområdet.



## 2.0 Teori

### Introduksjon

Teorien vi har valgt å arbeide med er med oss fra starten i oppgaven. Her presenterer vi teorien mer detaljert og viser hvordan vi relaterer den til problemstillingen. Vi tar også opp hvordan vi senere i analysen skal bruke teorien for å belyse deltakernes opplevelser fra undervisning i kroppsøving.

Oppgaven er utarbeidet/utviklet fra et fenomenologisk ståsted. For oss var det viktig at teoriene vi valgte å anvende forholdt seg til det fenomenologiske synet. Fenomenologi har vokst frem til en av de dominerende filosofiske tradisjonene det siste århundret, og har med det forgrenet seg i mange ulike retninger (Zahavi, 2019). Etter å ha gjort et forsøksvis “dypdykk” i fenomenologien og de ulike fenomenologiske perspektivene, valgte vi til slutt å arbeide videre med to fenomenologiske teorier. Teorien til Max Van Manen (1998) om livsverden, og Thomas Fuchs teori om mellomkroppslighet. Dette er to teorier som begge tar opp sider ved subjektets opplevelse av seg selv og verden, og i vår lesning fant vi likheter som gjør at vi kan tenke om og forstå vårt materiale om elevers erfaringer fra undervisning i kroppsøving. Vi ble også klar over at Fuchs og Van Manen kan brukes av oss til å belyse ulike aspektene av en opplevelse på forskjellig måter. Fuchs tar i større grad for seg den systematiske og dynamiske prosessen mennesket opplever i samspill med verden, mens Van Manen legger mer vekt på det opplevdes relevans for subjektet selv. Van Manens teori vil da i noen tilfeller kunne gi en annen belysning av fenomenet en Fuchs teori, og omvendt. Disse to synene på den subjektive opplevelsen, har vi valgt for å til sammen kunne gi et godt grunnlag til å kunne belyse subjektets erfaring som fenomen, i håp om at de kan komplementere hverandre.

### 2.1 Max Van Manene-Livsverden

Vi mennesket lever i en verden som vi hele tiden må forholde oss til. Vår kroppslige eksistens og måten vi oppfatter verden på er med å påvirke verden vi lever i. Max Van Manen (1998) tar opp “lived experience” som avgjørende i en fenomenologisk studie. Ved å se på levde erfaringer gjennom et fenomenologisk blikk, kan man forvandle en levde erfaring til tekstlig

uttrykk på en slik måte at det igjen kan gi liv til subjektets opplevelse. Van Manen (1998) mener at all fenomenologisk humanvitenskapelig forskning egentlig er basert på strukturen til den menneskelige livsverden. Livsverden vil si det menneske opplever gjennom hverdagssituasjoner og erfaringer. Han tar videre opp fire fundamentale temaer som skal gjennomsyrrer alle menneskers livsverden, og omtaler de som “de eksistensielle (existentials) temaene”: *Levde rom (lived room)*, *levd kropp (lived body)*, *levd tid (lived time)* og *levde relasjoner (lived others)*. Van Manen (1998) peker på temaene som kategoriene for prosessen med fenomenologisk spørsmålsstilling, refleksjon og skriving (Van Manen, 1998).

### **Levd Rom**

Det første temaet er *Levd rom*, og vil si det “rommet” et menneske oppholder seg i og erfarer seg i. Van Manen (1998) tar opp rommet som en betydning for hvordan man føler seg. Eksempelvis vil det å gå i ukjente store byer gi en følelse av sårbarhet, ensomt og muligens spenning eller stimulering, mens det å oppholde seg hjemme kanskje blir opplevd som trygt og godt. Van Manen (1998) sier at man generelt kan si at “en blir den plassen man er i”. Likevel opplever barn forskjellige arenaer i en annen modalitet enn voksne. Voksne har lært rommets sosiale karakter. Det betyr at voksen har bedre forståelse og erfaringer knyttet til kulturelle og sosiale rom, som gir deres opplevelse en viss kvalitativ dimensjon. Barn har opplevd forskjellige rom mindre enn voksne, og vil derfor være mindre forberedt på hvordan de skal oppføre seg i de forskjellige arenaene de er i. *Levde rom* er en kategori som vi kan undersøke gjennom hvordan vi opplever forholdene i vår daglige tilværelse på forskjellige arenaer. Det hjelper oss også å avdekke mer grunnleggende meningsdimensjoner av *levd liv* (Van Manen, 1998).

### **Levd Kropp**

I interaksjon med andre, er kroppene det første man møter. Van Manen (1998) sier at gjennom kroppslig tilstedeværelse i møte med andre vil man alltid avslører noe om seg selv, men også alltid skjule noe. Når kropp er en gjenstand for andres blikk kan egen kropp miste sin naturlige utstråling. Om for eksempel noen sender et beundrende blikk på kroppen din, kan det medføre at kroppen overgår sine vanlige evner og viser frem en sterkere side. Man kan også bli sett på med et kritisk blikk som kan medføre at kroppen gjør bevegelser som blir eller virker mer klønete og vanskelig (Van Manen, 1998).

## **Levd Tid**

Van Manen (1998) tar opp levd tid som er den subjektive tiden, som er motsetning til den objektive tiden (som klokketid), og oppfattes som den tiden som går raskere eller tregere ut fra hvordan man hygger seg. Et eksempel kan være om er med venner og har det veldig gøy, så kan man oppleve at tiden “går raskere” ettersom man ikke har oversikt over tiden fordi man hygger seg. Om man i motsetning for eksempel sitter i en tannlegestol og er nervøs og har vondt, vil kanskje tiden oppleves som “tregere” ettersom det er ubehagelig og noe man vil bli ferdig med. Hvordan man opplever ulike situasjoner kommer også mye på bekostning av tidligere erfaringer. De tidsmessige dimensjonene til fortid, nåtid og fremtid vil til sammen utgjøre horisonten til en persons tidsmessige opplevelser. Tidligere opplevelser vil være minner som er “spor” fra fortiden, og vil være en påvirkning på hvordan man forholder og oppfører seg i egen kropp. Man kan også oppleve noe som gjør at man tidligere opplevelse blir endret til fordel for den nye erfaringen (Van Manen, 1998).

## **Levd Relasjoner**

Levd relasjoner opprettholdes med andre i det mellommenneskelige rommet. Ifølge Van Manen (1998) møtes mennesket på forskjellige måter etter hvordan de kroppslig trer frem, og presenterer seg. Ut fra dette skaper mennesker seg forestillinger om hverandre og subjektive tolkninger av hverandre oppstår. En slik tolkning kan oppstå på en mellommenneskelig plass der man “deler samme rom”. Etter hvert som man blir kjent med en annen person vil det være med å utvikle et inntrykk av andre som igjen kan gi en bekreftelse eller være med å endre interaksjonen og forholdet mellom de (Van Manen, 1998).

## **2.2 Thomas Fuchs-Mellomkroppslighet**

### **Affektive kvaliteter og resonans**

Følelser regnes som ett av det mest kompliserte fenomenene av den subjektive opplevelsen. Dette gjenspeiles av mengden forskjellige og ofte motsigende følelseteorier både i filosofi og psykologi (Fuchs, 2014). En av de fremste teoretikerne innenfor subjektiv opplevelse er Thomas Fuchs. Thomas Fuchs er en kjent fenomenologisk filosof og psykiater fra Tyskland. Fuchs utvikler en teori om mellomkroppslighet som særlig belyser menneskets dynamiske

interaksjon med verden og mennesker. Teorien er bygget på den franske fenomenologen Merleau-Pontys som var opptatt av kroppen sin betydning for hvordan vi blir bevisste i verden og fra verden. Merleau Pontys var opptatt av at kroppslige erfaringer kommer forut det kognitive, både som kommuniserende subjekt og eksistens i verden. Fuchs bygger videre på Merleau-Pontys teori og trekker frem at følelser ikke bare er et “mentalt” fenomen, men at vi lever i en verden full av affektive kvaliteter (Hellesnes, 2019). Begrepet mellomkroppslighet innebærer at vi som mennesker er åpne for og erfarer verden og andres kroppslige uttrykk gjennom vår egen kroppslige tilstedeværelse. Med dette mener han at verden ikke bare er materiell, men at “det opplevde rommet” rundt oss er fylt med *affektive kvaliteter*. Eksempel på slike kvaliteter kan være å føle sorgen i en begravelse eller uhyggeligheten av en mørk skog på natten. Følelser vil dermed fremtre fra situasjoner, personer og objekter ut fra deres uttrykksmessige egenskaper. Affektive kvaliteter vil da være hvordan “ting” fremtrer for oss. Følelsene subjektet opplever til de ulike situasjonene, vil være avhengig av hva subjektet anser som relevant og verdifullt (Fuchs, 2016). Fuchs (2014) vektlegger at følelsene er måter å oppfatte en situasjon på, og at det er disse følelsene som gjør at en situasjon får “viktighet/vekt” som den ellers ikke hadde hatt dersom følelsen ikke hadde vært der.

Disse affektive kvalitetene som oppleves i en situasjon vil gi oss kroppslige sensasjoner. Sensasjonene beskriver Fuchs som noe man opplever gjennom en *kroppslig resonans* (Fuchs, 2013). Kroppslig resonans vil da være enhver kroppslig sensasjon, som eksempelvis følelser av varme, kulde, skjelving, anspenhet eller avslappethet, osv. Ved enhver følelse vil det alltid oppstå kroppslig resonans/sensasjon. Fuchs (2016) trekker også frem at når man opplever en kroppslig resonans vil man ikke bare kjenne en sensasjon, men også et ønske om å bevege seg (Fuchs, 2016). Han forteller at når man for eksempel er redd for noe, kan man merke at man blir anspent, hjertet banker og kroppen skjelver, men man kan også kjenne et ønske om å trekke seg bort fra situasjonen (Fuchs, 2016). Han deler da den kroppslige resonansen inn i to ulike komponenter, *affektiv* og *emotiv*. Den affektive komponenten vil være kroppens fornemmelser som blir utløst av inntrykkene i situasjonene. En begivenhet kan da “røre” en person gjennom ulike kroppslige sensasjoner. Eksempel på *affektive* komponenter kan da være hjertebank eller rødming. Den *emotive* komponenten vil være kroppslig beredskap eller bevegelser som kommer som en respons/reaksjon på inntrykkene i situasjonen. Eksempel på dette kan være trangen til å skjule ansiktet sitt eller fjerne seg fra situasjonen. Fuchs (2007) belyser i likhet med Kafka (1950) og De Rivera (1977) at det finnes fire generelle emosjonelle

retninger: bevege seg selv “mot en annen”, bevege den andre “mot seg selv”, bevege den andre “bort fra seg selv” og å bevege seg selv “bort fra en annen”. Disse fire retningene er relatert til å gi, å få, fjerne og å rømme fra (Fuchs, 2007).

### **Kroppslig Affektivitet og Kroppslig interaffektivitet**

På bakgrunn av disse komponentene ser Fuchs (2016) følelser som en sirkulær interaksjon/tilbakemelding syklus mellom subjektet og situasjonen det blir konfrontert med. Subjektet blir først influert eller trigget av de affektive kvalitetene av situasjonene. De affektive kvalitetene fremkaller en spesifikk kroppslig resonans i form av en affekt. Den kroppslige affekt vil igjen influere den emosjonelle oppfatningen av situasjonene som innebærer at subjektet også blir “satt i” en handlingsberedskap. Kroppslig affektivitet vil være til stede under hele prosessen og formidles/uttrykkes gjennom den kroppslige resonansen. Den kroppslige resonansen vil da virke som en formidler av vår affektive deltakelse i en situasjon, og gjennomsyrrer subjektets oppfatning av situasjonene (Fuchs, 2016). Et eksempel på en slik situasjon kan være dersom man blir konfrontert med en bjørn når man er ute og går tur. Bjørnens truende og farlige tilstedeværelse (affektiv kvalitet) fremkaller sterke kroppslige sensasjoner som ansenhet og hjertebank (affektiv komponent). Personen vil også bli satt i handlingsberedskap, og med det for eksempel være klar for å enten løpe eller stå helt stille. Dersom bjørnen snur og går bort fra situasjonen, vil situasjonens affektive kvalitet endres, og personens affektive og emotive komponenter vil justere seg etter situasjonen. Det kan være at pulsen blir roligere og spenningen i kroppen blir lavere.

I interaksjon mellom to subjekter vil den kroppsliggjorte affektiviteten hos hver av subjektene, utgjøres av en sirkulær interaksjon av “affektive” og “emotive”, følelsesinntrykk og følelsesuttrykk som flettes sammen. Den andre personen vil da for deg inneha en affektiv kvalitet, som kan merkes i egen kropp. I en sosial sammenheng vil følelsene være, og oppstå som et interaktive fenomen hvor følelsene ikke bare kjennes fra innsiden, men også vises i handling og kroppslig uttrykk. Våre kropper blir influerte av de andres uttrykk, og vi opplever den andres følelser gjennom våre egne kroppslige sensasjoner. Dette skaper et dynamisk samspill som legger grunnlaget for sosial forståelse og empati (Fuchs 2016; Fuchs & De Jaegher 2009). Et eksempel på dette samspillet kan være at dersom en person A opplever følelser av sinne, vil dette manifestere seg i kroppslige endringer som kroppsspråk, holdning, tonefall, ansiktsuttrykk, osv. Den levde kroppen vil da oppleves gjennom kroppslig resonans,

og A kan kjenne sinnet som anspenhet i ansiktet og opphisselse i kroppen. Denne kroppslige resonansen vil også skape et kroppslig uttrykk, noe som gjør at A sitt sinne blir synlig og oppfattet av person B. Uttrykket til A gjør kroppslig inntrykk på B med å trigge tilsvarende eller komplementære kroppslige følelser. Den skarpe stemmen og ansente ansiktsuttrykk til A kan da gjøre at B opplever en ubehagelig anspenhet og et ønske om å trekke seg unna. B sin reaksjon på A sitt sinne vil også resultere i et kroppslig uttrykk hos B, noe som vil skape et inntrykk på A, og influere A sin opplevelse av situasjonen. Dette skaper et sirkulært samspill hvor personenes kroppslige uttrykk og reaksjon konstant modifierer hverandres kropper og opplevelse.

### **Føle seg selv og det mellomkroppslig minne**

Fuchs (2014) peker også på at når man føler noe, skjer ikke dette nødvendigvis som en kognitiv vurdering, men som det å være berørt av. *Hvordan det er for meg* å være i en situasjon. Dersom jeg opplever meg som er overrasket, såret, sint, osv. oppstår det i egen kropp og det sentrale er at det å føle noe i en situasjon både er å føle “seg selv” og å “føle noe”. Det er med andre ord en dobbelt sensasjon mellom to poler. Å “føle noe” forteller om affektive eller verdimesig kvalitet ved en gitt situasjon, mens “å føle seg selv” vil være følelsepersonegens egen tilstand i møte med situasjonen. Et eksempel på dette kan være at dersom en løve begynner å nærme seg, vil man føle en frykt for løven, “å føle noe”, men også en frykt for seg selv og sin egen sikkerhet, “å føle seg selv”. Fuchs (2014) belyser også at følelsene gir “focus” og inngår i en grunnleggende orientering i og mot opplevelsene; *“Emotions thus provide a basic orientation about what really matters to us; they contribute to defining our goals and priorities”* (Fuchs, 2014, s.4).

Fuchs (2016) trekker frem at mennesker fra tidlig alder starter å utvikle former for kroppslig uttrykk og at våre interaksjoner i stor grad er formet av tidligere vaner og kulturell bakgrunn. Med dette vil en persons interaksjonsmønster ligge som et kroppslig minne, noe han kaller mellomkroppslig minne (Fuchs, 2016). I det mellomkroppslige minnet ligger det også historie av tidligere interaksjoner mellom mennesker som er basert på deres felles opplevelse av interaksjon. Kroppene deres husker språket, bevegelsene og samværsformen som er særegent for akkurat deres møte (Gro Hellesnes, 2019; Fuchs, 2016). Fuchs (2014) trekker også frem at en persons evaluering ved en situasjon, ikke er avhengig av verbale vurderinger, men av grunnleggende emosjoner som tilegnes i løpet tidligere av affekt fremkallende erfaringer

(Fuchs, 2014). Våre tidligere erfaringer vil med det forme oss og hvordan vi oppfatter og vurderer situasjoner.

## 3.0 Tidligere forskning

### Elevenes oppfatning av synlighet i kroppsøving

I studien til Eli-Karin S. Åsebø (2021) utforskes elevers oppfatning av eksponering/synlighet i kroppsøvingsundervisning. Det er en kumulativ casestudie som skaper data fra beskrivende feltnotat, fra syv deltakerobservasjoner, individuelle semistrukturerte intervjuer og fem fokusgruppe intervjuer. Deltakerne som er med i prosjektet er elever i niende trinn, fra tre klasser i en offentlig ungdomsskole i Norge. Funnene i undersøkelsen peker på tre faktorer som får mye oppmerksomhet og som er sentrale i studien til Åsebø (2021). Først er det lærerens kompetanse, erfaringer og sosial-emosjonelle ferdigheter. Den andre faktoren er kroppspress og kroppsilde og den siste faktoren er spørsmål, støtte og inkludering i elevgruppen. Eksponering/synlighet er et komplekst begrep som elevene oppfatter ulikt. Eksponering blir som regel forbundet med negative følelser, men elevene oppfatter også det som ulikt, avhengig av konteksten. Noen elever i kroppsøving og spesielt elever som er dyktige i ulike sporter, oppfatter det å bli eksponert som positivt ettersom de får vist frem sine egenskaper. Opp imot det å bli eksponert indikere funnene viktigheten av et trygt klassemiljø. Ettersom at eksponering vanligvis blir forbundet med noe negativt i en kroppsøving sammenheng, kan det å rette fokus på et mestringsorientert klassemiljø forhindre de negative effektene av eksponering. Med et mestringsorientert klassemiljø som har fokus på å begrense fokuset rundt et prestasjonsorientert mål, vil det kunne være oppmuntrende til forbedring og skape gode relasjoner og samarbeid fremme kroppstilfreds. Dette ser Åsebø (2021) i lyset av teorien om stress og mestring til Lazaros og folkman (1984), til å få bedre forstå kompleksiteten i hvordan eksponering i kroppsøving er oppfattet.

*“I Hate Physical Education”*

En annen studie vi tok for oss er den spanske studie “I Hate Physical Education”; an analysis of girls’ experiences throughout their school life” gjort av Hortigüela-Alcalá, David, Barba-Martín, Raúl A, González-Calvo, Gustavo, & Hernando-Garijo, Alejandra (2021). Studien tar utgangspunkt i det fenomenologiske vitenskapsperspektivet og har en todelt inndeling. Den ene delen utforsker jenters negative erfaringer fra kroppsøving, og den andre delen sammenligner elevens erfaring med familiens perspektiv på de emosjonelle implikasjonene dette har for deres daglige liv. I studien deltok det syv spanske jenter mellom 15 og 16 år som alle var på det siste året på ungdomsskolen. Deltakerne ble valgt ut fra kriteriet om å ha erfart negative opplevelser i kroppsøvingfaget. Studien tar for seg en kvalitativ metode, hvor det både ble brukt intervjuer, personlige dagbøker og diskusjonsgrupper som instrument for å samle inn data. I studien ble det studert tre temaer, rollen som studentene påtar seg i kroppsøvingfaget, motivasjon og forhold til faget og frustrerende opplevelser fra undervisning (Hortigüela-Alcalá et al., 2021).

I studien kommer det blant annet frem at jentene føler seg lite akseptert av de andre elevene i klassen. En av jentene beskriver faget som et mareritt, og sier “Jeg føler meg låst, med mye frykt og usikkerhet”. Eleven forteller også at hun er redd for å bli synliggjort eller eksponert fremfor de andre i klassen, i frykt for at de vil le av henne. I undervisningen ønsker hun å holde en lav profil, i forsøk på å ikke bli lagt merke til av de andre. Prestasjonspress samt lave forventninger til egne ferdigheter er også noe som blir nevnt. Ene eleven trekker frem tester som spesielt sårende, hvor hun opplever de andre jentene som flinkere ettersom de klarer testene bedre. Hun stiller også spørsmål til hvorfor hun må delta, når hun vet hun ikke kommer til å klare testen. Dette sårer hun, og hun føler seg annerledes enn de andre. Elevene skriver også i journalen sin at hun opplever stort press og føler en skam for sin egen kropp. Hun sier at hun ofte har trent mye i håp om å kunne klare kroppsøving testene, men det skaper bare mer angst, ettersom hun vet hun ikke kommer til å gjøre det bra uansett. Det nevnes også at de kan oppleve vonde kommentarer fra andre elever. Familiene fortalte om hvor vanskelig det til tider hadde vært å leve med denne situasjonen gjennom jentenes skoleliv. Dette studiet adresserer jenters opplevelse av kroppsøving og supplementære også synspunktene til elevenes familie.

***"Kroppsøvingssangst"* - En hermeneutisk fenomenologisk studie basert på 9 elevers erfaringer i kroppsøving**



Silje Thorvaldsen (2016) sin masteroppgave i idrettsvitenskap er en studie som tar for seg 9 elevers fra fire ulike videregående skoler i Oslo/Akershus erfaringer rundt sterk mistriivsel i kroppsøving og hvordan det påvirker opplevelsen av å delta i kroppsøving. Elvene mistrives i faget til så stor grad at de velger å ikke delta. Thorvaldsen (2016) har med det formet en problemstilling for studien der han spør “Hvordan kan elevers erfaringer i kroppsøving forstås som kroppsøvingangst?”. Studien er skrevet i en fenomenologisk hermeneutisk retning hvor Thorvaldsen (2016) bruker Van Manen (2007) sitt syn som teoretisk forankring. Van Manen (2007) tar opp de de fire eksistensialister, levd kropp, levd tid, levd rom og levd relasjon. De fire eksistensialistene utgjør til sammen den fenomenologiske begrepet, livsverden. For å komplimentere Van Manen sin teori om livsverden, trekker også Thorvaldsen (2016) inn Liv Duesund (2003). Duesund (2003) tar opp begrepet livsverden til å beskrive den konkrete og erfarbare viktigheten, og sier at kroppen er en mekanisk innretning som alltid er i interaksjon med omverden. Hun tar også og opp kroppen som noe barn må lære seg å bli sett med og beskriver det som “prisen man må betale” for å tre ut i samfunnet og ta del i kulturen. Kropper blir sett, hørt og fortolket, og det er noe man bare må leve med ettersom kroppen er på samme tid både objekt og subjekt ut fra hva øyner man blir sett i (Duesund, 2003).

Til å samle inn data har Thorvaldsen (2016) brukt semistrukturerte intervjuer, og med det hatt en kvalitativ tilnæringsmetode. Funn i studien viser at kroppsøving oppleves forskjellig fra person til person og at levde erfaringer er komplekst. Når elever opplever negative følelser i kroppsøving så er det i sterk sammenheng med “kroppsøvingangsten”. Både i undervisning og generelt i det sosiale samfunnet, opplever elever bekræftelse eller avkreftelse, som ofte er avgjørende for deres deltakelse i undervisning. Elever med “kroppsøvingangst” føler i de fleste aktiviteter at de ikke mestrer, og at det er ingenting som kan endres for at de skal føle noe annet. Elevene har ofte og en taus kunnskap om hvordan de selv klarer å gjennomføre aktiviteter, men også hvordan de tror andre forstår dem. På bakgrunn av det trives elever med “kroppsøvingangst” svært dårlig i et prestasjonsorientert læringsklima. Det har konsekvenser for faget, ettersom de skaper et større skille mellom elever med “kroppsøvingangst” og de andre elevene. Funn i studien til Thorvaldsen (2016) indikere at det er hensiktsmessig å legge vekk de tradisjonelle idrettene om man skal legge til rette for kroppsøvingfagets formål. Som lærer kan også det være lurt å bli kjent med hva idretter/aktiviteter som klassen interessere seg i, som kan brukes til ens fordel i kroppsøving. Det er også viktig at lærer passer på å unngå å legge til rette for aktiviteter hvor elever kan eller føler seg utsatt når det komme til å bli

“bedømt” etter prestasjon. Det kan eventuelt gå på bekostning av elevens psykiske helse i kroppsøving. Hun trekker også frem viktigheten av at man som lærer passer på å hindre elevens “unngåelseatferd”, og med det ikke tillater det om det oppstår. Grunn til at de reagere slik er ofte fordi de er en reaksjon på at elevene står overfor et stort ubehag. Om man tillater at eleven trekker seg vekk, er det med å styrke “kroppsøvingangsten”. Thorvaldsen (2016) ser også viktigheten av å være en lyttende og aksepterende lærer, som jobber for å legge til rette for elever som sliter med deltakelse i undervisningen (Thorvaldsen, 2016).

### **Se eleven innenfra**

I Ida Brandtzæg (2016) sin bok “Se eleven innenfra - relasjonsarbeid og metallisering på barnetrinnet”, ser hun på elevens trygghet i skolen. Å ta hensyn til barns grunnleggende behov for trygge relasjoner er et viktig mandat i læreplanen og visjonene for fremtidens skole. Gjennom å vise forståelse og anerkjennelse, kan voksne forsøke å forstå barn, noe som kan legge til rette for trygghet i skolen. Måten man som lærer og voksen handler på, medføre ofte en reaksjon fra eleven. Enten om eleven liker det, misliker det, blir redd eller sint så kan det komme som en følge av lærerens handling. En voksen kan jobbe med å skape trygghet med å prøve å forstå seg selv utenfra. I et lærerperspektiv vil det være å prøve å se seg selv fra eleven sitt ståsted. Ved å forstå seg selv gjennom barnets blikk kan man som lærer justere seg etter hvordan eleven reagere. Ulikt atferdsmønster trenger ikke bety at eleven har dårlig egenskaper. Det kan komme av at eleven strever med noe psykologisk eller så kan det dreier seg om at eleven misforstår lærer. Ved at lærer prøver å forstå elevens opplevelse av en situasjon, kan det kanskje gjør lærer observant på at det er ulike oppfatninger av opplevelsen. Evnen lærer har til å kunne forstå seg selv utenfor og eleven innenfra er viktig for eleven trygghet i skolen. Brandtzæg (2016) tar videre opp viktigheten av at lærer fungerer som et trygghetsanker for elever i skolen. I skolen vil barn oppleve mye nytt, og det er derfor viktig at barn har en trygg base å utforske verden ut fra. I noen tilfeller opplever de noe de trenger støtte og hjelp for, og da skal lærer være en “trygg havn” å søke tilbake til. Gjennom relasjonsbygging, kan lærer skape en forbindelse med elevene, både for å kunne støtte elevens utvikling, bidra med hjelp og eventuelt trøste barnet om det trenges (Brandtzæg, 2016).

***Konstitueringen av "kroppsøving" - En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole.***

Erik Aasland (2019) undersøker i sin artikkelbaserte avhandling hvordan kroppsøving konstitueres i undervisningspraksis. Målet er å få frem hvordan praksisen blir til og godkjennes som kroppsøving. Undersøkelsen er gjort gjennom et etnografisk feltarbeid på fire videregående skoler i Oslo, hvor til sammen 92 undervisningsøkter ble observert, samt åtte lærere intervjuet. Studien anvender diskursteori av Michel Foucault i både produksjon og analyse av datamaterialet. I studien kommer det frem tre ulike temaer. Det første er “høy aktivitet” i form av treningsaktivitet. Et høyt aktivitetsnivå fremtrer som positivt for elevers helse og fysiske form, men at i noen tilfeller kan den intensive treningsaktiviteten skifte verdi og brukes som straff. Aasland (2019) argumenterer for at lærere trekker på ulike diskurser, og at det frembringer en forskjellig bruk av treningsaktivitet/«høy aktivitet» i undervisningspraksis. Det andre temaet studien tar for seg er hvordan “innsats” konstitueres i undervisningspraksis. Funnene viser at lærere mener innsats er noe som er synlig for lærer. Aasland (2019) diskuterer hva denne konklusjonen kan ha å si for undervisning og læring i faget. Det tredje temaet som blir undersøkt er hvordan “dyktige” og “mindre dyktige” elever konstitueres i undervisningspraksis. Det blir synliggjort at læreren vurderer idrettslige ferdigheter utover det som kan forventes av hva elevene kan tilegne seg i undervisning. Det kommer også frem at typiske maskuline egenskaper som konkurranseinstinkt og tøffhet får høy uttelling i elevvurderingen. Funnene i Aasland (2019) synliggjøre og problematisere hvordan diskurser frembringer bestemte tenkemåter og praksiser som fremstår som «normale» og fornuftige i kroppsøving, mens noe annet kommer i bakgrunnen. Han trekker frem at med å synliggjøre hvordan fagets historiske tenkemåter forblir i nåtidens undervisning, vil det kunne bidra til diskusjoner og kritiske refleksjoner rundt hvorfor og hvordan undervisning i kroppsøving foregår slik den gjør (Aasland, 2019).

### ***“Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevens trivsel”***

May Britt Drugli (2012) tar for seg viktigheten av lærerens relasjonskompetanse i sin bok “Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevens trivsel”. Drugli (2012) gir en bred oversikt på forskning innenfor temaet lærer-elev relasjon, samtidig som hun kommer med egne forslag til hvordan man kan skape positive relasjoner og jobbe med negative. I hennes undersøkelse forteller en lærer i tredjeklasse at gode relasjoner med eleven er viktig. De sier også at dersom relasjonene ikke er så gode, kan barna bli redde og ikke ønske å gå på skolen. Lærerne

forteller også at de opplever negative relasjoner dersom lærer avviser eleven, eller hvis de er lei eller oppgitt. De forteller også at dersom de havner på sporet av å kjeffe mye, og ikke klarer å få ordentlig kontakt med elevene kan det skape negative relasjoner. I Undersøkelsen forteller elever i 6. klasse at det å bli likt av lærer er viktig, og at dersom de ikke blir likt av lærer blir de lei seg og synes det er forferdelig å gå på skolen. Drugli (2012) trekker frem Pianta (1999) som vektlegger at negative relasjoner ofte er preget av høyt konfliktnivå med sinne, kritikk, engstelse og mistillit partene imellom. I slike relasjoner er det lav trivsel mellom elev og lærer, og partene kan ønske å unngå hverandre. I slike forhold skal det mye til for at eleven oppsøker støtte hos læreren og kan hemme elevens læring og utforskning. I et slikt tilfelle er det lærerens ansvar å oppsøke kontakt med eleven (Drugli, 2012; Pianta, 1999). Drugli (2012) trekker også frem at for å ivareta god lærer-elev relasjon må lærer være i stand til å ha kontroll over egen negativ atferd og uhensiktsmessige respons i interaksjon med elever. Det er viktig at lærer har kontroll på verbal og ikke verbale uttrykk for å opptre profesjonell. Som lærere må man være bevisst på sitt kroppslige uttrykk og hva man formidler til elevene. Elevene er i et mellomkroppslig samspill med lærer og er følsomme overfor lærers signaler (Drugli, 2012; Pianta, Stuhlman og Hamre, 2002)

## 4.0 Metode

I denne delen av oppgaven presentere vi fremgangsmåten i oppgaven. Kort forklart så skal vi ta for oss vår forskningsmetode, som er den systematiske og planmessige fremgangsmåte vi bruker i vår vei mot å utvikle kunnskap. Den metodiske fremgangsmåten er et fundament for oppgaven, og i denne delen skal vi vise til- og begrunne valg som tas underveis i arbeidet med oppgaven. Metodedelen består av tre deler. Først vil vi legge frem det mer teoretiske utgangspunktet for metoden, vitenskapsteori og hermeneutisk fenomenologi er vår basis for oppgaven. I neste del vil vi legge frem den planmessige fremgangsmåten og gjennomføringen av vår forskning. Avsluttende vil vi trekke frem betraktninger som vi har forholdt oss til underveis i vår vei mot kunnskap.

### 4.1 Kvalitativ metode

Etter å ha arbeidet med vårt interessefelt og kommet frem til hva vi ønsket å undersøke, var valg av metode neste steg. Temaet for vårt masterprosjekt er elevers subjektive opplevelse fra sin deltakelse i kroppsøvningsundervisning. En sentral forutsetning for å få svar på problemområdet vil være metodevalget og vitenskapsteorien vi skal forholde oss til. For oss og vår oppgave er metoden det som skal sikre at resultatene er godt begrunnet. Etter mye om og men trakk vi beslutningen om at fenomenologi var den tilvenningen og vitenskapsperspektiv vi ønsket å bruke som ståsted for oppgaven. Fenomenologi viser til læren om fenomen, om «det som viser seg» og med tilføyelse – det som viser seg for noen. Hensikten med en fenomenologisk vinkling vil for oss være å forstå samt komme oss i dybden av elevers opplevelser i kroppsøvningsundervisning. Vi vil undersøke ulike sider, vinkler og perspektiv av elevers personlige opplevelse (Nyeng, 2012)

## **4.2 Fenomenologi og hermeneutikk**

### **Fenomenologi**

Nyeng (2012) siterer “*Det finnes en verden, men mange virkeligheter*” (Nyeng, 2012, s.32). Vi synes dette utsagnet konkretiserer fenomenologi på en god måte. Fenomenologi retter oppmerksomheten mot verden slik den erfares for subjektet, og med det at verden ikke forekommer uten en subjektiv opplevelse. I fenomenologi er analysere og kartlegging av hvordan verden forstås og skapes i vår egen bevissthet en sentral dimensjon. Vår interesse blir ved å inspireres av fenomenologi å forsøke å forstå menneskelige handlinger og begivenheter ut fra personens egne subjektive perspektiv. Personens meninger vil være bestemmende for hvordan de handler og forholder seg til omgivelsene og andre mennesker (Nyeng, 2012). Målet med den fenomenologiske metoden beskriver Zahavi (2019) som å synliggjøre aspekt ved vårt subjektive liv som normalt sett blir oversett grunnet vårt fokus på objekter. I fenomenologi ønsker vi å tematisere og beskrive ulike aspekt av menneskets opplevelser. Han sier også at i en fenomenologisk undersøkelse er man ikke opptatt av å finne ut om objektet eller subjektet, eller verden og hodet, men sammenhengen mellom verden og mennesket (Zahavi,2019). Det viktigste poenget med fenomenologisk undersøkelse er det å være opptatt av hvordan ulike opplevelser fremtrer, viser seg eller erfares av personen (Thorsen et al, 2020).

Forskning som legger en fenomenologisk holdning til grunn tar som oftest utgangspunkt i kvalitativ metode i form av intervju (Thoresen et al, 2020). En fenomenologisk undersøkelse handler om å bevisstgjøre det kvalitative sidene ved en situasjon, erfaring eller kommunikasjon. Vi ønsker med det å komme så nærme som mulig subjektets/elevens erfaring og opplevelse. Dette kan gi oss mulighet til å komme i dybden/bak en slik opplevelse for å trekke frem de tause forutsetningene som erfaringen bygger på (Nyeng, 2012). For oss vil da en kvalitativ tilnærming i form av intervju være et valg som vil legge til rette for at dette er mulig. Høgheim (2020) trekker frem at målet med kvalitativ forskning er å undersøke et felt, fenomener eller mennesker hvor vi ikke har klare antagelser om hva man kommer til å observer/finne. Dataen er avhengig av å samle inn rik og detaljert informasjon til å belyse det man ønsker å vite mer om. For å få til dette trenger man en metode som er fleksibel og data som er detaljert (Høgheim, 2020).

### **Hermeneutikk**

Å velge en fenomenologisk tilnærming som ønsker å se informantens subjektive opplevelse, gjør oss også bevisste på at vår egen forforståelse alltid vil være med i bildet. Menneskets liv er åpne og over tid opparbeider vi oss en egen kunnskap og forståelse av verden gjennom erfaringer, valg og vurderinger vi tar. Selv om vi alle forholder oss til den samme verden, vil den oppleves og erfares ulikt ettersom vi har forskjellige livshistorier og ser verden fra ulike ståsted. I vitenskapsteorien er det fagdisiplinen hermeneutikk som er opptatt av akkurat dette. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og reflekterer samt drøfter vår egen interpretasjon av virkeligheten (Sæle & Hallås, 2020). Det er vi som stiller spørsmålene i intervjuet og skal analyserer og fortolker datamaterialet i etterkant. Hermeneutikken trekker frem at vi aldri kan se bort ifra den forkunnskapen vi har om fenomenen. Vår forforståelse vil da alltid ha innflytelse i vår forståelses og fortolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi ønsker derfor å bruke en hermeneutisk tilnærming til den fenomenologiske forståelsen. Hermeneutikk og fenomenologi kan virke motstridende, men i fenomenologisk forskning ser vi ofte disse posisjonene i kombinasjon (Thoresen et al, 2020). Fenomenologien vektlegger at en skal legge til side vår egen forforståelse for å kunne lytte til informantens egen forståelse av verden. Hermeneutikken derimot vektlegger at vår forforståelse alltid vil være med oss, samt er en innflytelse i forskerens fortolkning av verden (Nyeng, 2020). Vi ser på den hermeneutiske tilnærmingen som hensiktsmessig for forskningsprosjektet, og noe som vil gi oss en fordel samt styrke undersøkelsens validitet. I personlige intervju hvor deltaker deler

sterke opplevelser og vi som intervjuere skal være lyttende, vil det være vanskelig å ikke få inntrykk eller relatere til det som blir sagt. Thagaard (2018) trekker også frem at vår forforståelse da kan være en utfordring, men også en styrke. Hun sier at ved at gjennom egne levde erfaringer kan vi forstå deltakerens situasjon. Våre erfaringer kan da hjelpe med å bekrefte den forståelsen vi forsker på. Dette kan også by på utfordringer ettersom at vi med det kan overse nyanser som er forskjellige fra vår egen erfaringer (Thagaard, 2018). Hermeneutikken hjelper oss med å bli bevisste på vår egen forforståelse, noe som kan legge grunnlaget for at intervjuet faktisk kan ha en fenomenologisk tilnærming. Med bevisstgjøring av vår forforståelse kan vi analysere ulike aspekt som vil kunne utfordre/hemme dataen og den fenomenologiske tilnærmingen (Thoresen et al, 2020). Dette kan for eksempel være at vi er bevisste på at forforståelsen kan skape spørsmål som er førende mot en opplevelse vi selv har hatt. Den hermeneutiske forståelsen bli dermed viktig for å opprettholde undersøkelsen og analysens validitet.

#### **4.3 Utarbeiding av intervjuguide**

Etter at planen for masterprosjektet var klar, var første steg å forberede oss til intervju. Vi hadde et ønske om å gjennomføre intervjuene i kommende praksisperiode høsten 2021. Dette gjorde at vi valgte å sette oss inn i hvordan et fenomenologisk intervju ville kunne gjennomføres. Med å opparbeide seg en forståelse av fenomenologi og hermeneutikk kunne vi få en større oversikt over hvilken innfallsvinkel vi skulle anlegge intervjuet fra. Dette hjalp oss med å forstå grunnsensen, verdiene og holdningene som skulle gjennomsyre intervjuet. Vi var da klare til å lage en intervjuguide. En intervjuguide er et hjelpemiddel/redskap man benytter seg av til å samle inn data. Intervjuguiden kan være mer eller mindre styrende for intervjuet, noe som varierer ut fra forskerens forforståelse av hvordan og hva intervjuet skal dreie seg om (Brinkmann, 2012).

Den første intervjuguiden vi utarbeidet var svært generell, og inneholdt for det meste spørsmål om opplevelser. Guiden hadde lite struktur og ikke en tydelig oppbygning. En av grunnene til dette valget var Max Van Manens (2017) forståelse av et fenomenologisk intervju. Ved bruk av en fenomenologisk metode stiller Van Manen (2017) seg kritisk til “steg for steg oppsett”, ettersom fenomenologisk undersøkelse ikke har noe med teknikker som kan brukes som “oppskrift”. Han mener at i en fenomenologisk metode er det å bruke en oppskrift motstridende mot det som er grunnlaget med fenomenologisk tilnærming. I fenomenologisk

undersøkelse skal forsker forsøke å legge til side sin egen forforståelse for det som skal studeres. For oss var det da svært viktig at spørsmålene som ble stilt var åpne og lite førende. Et eksempel på et førende spørsmål kan være: “trur du ikkje din følelse i denne situasjonen kjem av prestasjonspress?”. Intervjuet skal også forekomme som en slags dialog, og ikke utspørring (Thoresen et al, 2020). Denne forståelsen satt en ramme for hvordan vi først tolket intervjuguidens rolle i intervjuet.

Vår første forståelse av intervjuguidens rolle var at den skulle være lite styrende, men mer som en støtte i undersøkelsen. Intervjuet skulle forekomme som en dialog og intervjuguiden var mest som hjelp. Etter at den daværende intervjuguiden var utformet valgte vi å pilotere intervjuguiden ved å gjennomføre pilotintervju. Vi ønsket da å prøve ut intervjuguiden, men også vår rolle som intervjuer. Målet med pilotering er å få en innsikt i om metoden og intervjuguiden ga den informasjonen vi var ute etter (Høgheim, 2020). For oss med lite erfaring av å intervju barn, var pilotintervjuene også svært viktige for å få øvelse før selve forskningen. Under gjennomføring av de to pilotintervjuene så vi at det var mye som måtte gjøres før vi kunne gjennomføre intervjuene. Etter det første pilot intervjuet satt vi igjen med mange spørsmål. Det kom veldig tydelig frem at det var noe som ikke stemte i intervjuet. I intervjuet opplevde vi at det var vanskelig å komme i dybden på deltakeres opplevelse. Det ble i stor grad avsporinger og lite konkrete spørsmål. Det opplevdes også som stressende for oss som intervjuet, ettersom at vi var nødt til å forberede oppfølgingsspørsmål underveis. Dette stresset medførte at vi ikke hadde kapasitet til å lytte ordentlig til det som ble sagt, noe som igjen gjorde det var enda vanskeligere å komme med oppfølgingsspørsmål. Dette startet en refleksjonsprosess, hvor vi måtte undersøke hva som var problemet i intervjuet. Det var da spesielt en faktor som utpeker seg. Som tidligere nevnt, er kommunikasjonen mellom intervjuer og deltaker svært viktig i en fenomenologisk undersøkelse. I intervjuet snakker vi om menneskets subjektive erfaring, noe som vil gjøre intervjuet svært personlig. I pilotintervjuene kom det tydelig frem at intervjuets struktur, samt vår tolkning og utforming av rollen som intervjuer ikke var til det beste for innsamling av data.

Vi begynte å reflektere rundt hvordan vi kunne gjøre denne kommunikasjonen bedre. Vi trakk en konklusjon om at det kanskje var intervjuguiden som var problemet. Vi tenkte det var intervjuguiden som distrahererte oss fra å lytte til deltaker, med at vi i for stor grad forholdt oss til den som hjelpemiddel. Vi valgte derfor å gjennomføre pilot intervju to uten intervjuguide som hjelpemiddel. Dette gjorde vi i håp om å få en bedre kommunikasjon mellom oss og deltaker. Slik ble det ikke. Vi følte at kommunikasjonen var enda svakere enn i pilotintervju



en. Problemene var akkurat de samme som i det første intervjuet, bare enda tydeligere. I dette intervjuet opplevde vi en enda større avstand mellom oss og deltaker. Vi var nødt til å forme spørsmålene underveis, noe som gjorde at vi måtte tenke enda mer. Det ble tydelig at dess mindre vi lyttet, dess større avstand virket det å være mellom oss og deltaker. I pilotintervju kunne vi også føle et svært ujamnt maktforhold. Intervjuet følt nesten som en utspørring/avhør. Det ujevne maktforholdet kunne også merkes på deltaker. Det virket som om hun følte seg litt utilpass og utrykte til tider en form for forsvarsmodus gjennom tonefall og kroppsspråk. Det var nesten som om hun ble tatt litt på senga av det som kunne virke som en voldsom utspørring.

Etter det andre pilotintervjuet skjønnte vi at her var det mye som måtte gjøres annerledes. Vi kunne kjenne at det oppstod en liten urolighet over hvordan dette skulle gå med 10. klasse elever. Intervjuene med 10. klasse elevene kunne ikke gå slik som pilotintervjuene. Dataene vi var med på å skape ville da ikke kunne belyse vårt forskningsspørsmål. Det ville også vært en risiko, ettersom vi kunne risikere å sette deltakerne i en svært ukomfortabel situasjon, noe som absolutt ikke var ønskelig. Etter å ha prøvd ut pilotintervju med en lite strukturert intervjuguide og et pilotintervju helt uten intervjuguide, måtte vi fortsatt gjøre endringer. For oss var det viktigste at kommunikasjonen mellom oss som forskere og deltaker var god. Det ville være avgjørende for hvor gode dataene ville være.

Vi fortsatte å gjøre refleksjoner rundt intervjuguiden og dens rolle. Etter hvert innså vi at det var vår frykt for å ikke komme på noe å si/spør om rundt deltakerens opplevelse som tok fokuset bort fra å lytte til deltaker. For å løse problemet valgte vi å lage en grundig strukturert intervjuguide. Vi forstod at ved å ha en godt forberedt plan fra start til slutt, ville det kunne gi oss som intervjuer tryggere rammer. Ved at vi følte oss tryggere rundt spørsmålene som skulle bli stilt, ble vårt fokus i større grad på å lytte til deltaker. Vi satt oss ned og bygde opp en strukturert intervjuguide som tok utgangspunkt i Bevans (2014) metode. Til slutt gjennomførte vi et siste pilot intervju hvor intervjuguiden ble prøvd ut. Dette intervjuet var veldig annerledes enn de to første. Det var svært lite avsporinger og intervjuets oppbygging gjorde at det var lett å komme i dybden av deltakers opplevelse. Den største forskjellen var kommunikasjonen og relasjonen mellom oss og deltaker. Ved å bruke en strukturert intervjuguide som hjelpemiddel kunne vi støtte oss på den. Dette gjorde at vi som intervjuere kunne senke skuldrene og konsentrere oss mer om informant. Det ble da mer en samtale fremfor en utspørring, noe som også balanserte maktforholdet mellom oss og informanten.

Intervjuguiden og piloteringen ble for oss en svært viktig brikke i vår utarbeiding av forskningsprosessen. Med første øyekast virket det som om intervjuguiden med de planlagte spørsmålene ville være et hinder for god kommunikasjon og en personlig samtale, noe som også Van Manen (2017) påpekte. Etter piloteringen viste det seg at det var omvendt. Det var faktisk intervjuguiden som gav oss mulighet til å kunne holde intervjuet personlig. Pilotintervjuene og intervjuguiden ble med det svært viktige for at datainnsamlingen skulle svare på det vi er på jakt etter. Høgheim (2020) trekker også frem at når man planlegger kvalitativ forskning vil forberedelsene som gjøres være viktige for å finne ut hvilken metode som gjøre det mulig å observere indikatorer på det man skal forske på (Høgheim, 2020). Noe som er akkurat det piloteringen og utarbeiding av intervjuguide hjalp oss med.

#### **4.4 Struktur**

Etter mye prøving, feiling og justering i pilotintervjuene, endte vi til slutt med et semistrukturert intervju. Brinkmann (2012) påpeker at når man utarbeider strukturen til et intervju bør man stille seg spørsmål til hva vi ønsker å finne ut, og ut ifra det tilpasse strukturen. For oss kom strukturen tydelig til syne i utarbeiding av intervjuguide og i pilotintervjuene. Ved utarbeiding av intervjuets struktur brukte vi prøving og feiling som metode for å eliminere ikke funksjonelle strukturer og kommunikasjonsmåter. Vi endte med semistrukturert intervju som struktur for undersøkelsen. Semistrukturert intervju forekommer som en interaksjon mellom forskerens spørsmål og deltakers svar. Forsker har forberedte spørsmål i form av en intervjuguide, men strukturens vektlegges kan variere fra stram til løs (Brinkmann, 2012). Intervjuet vårt var semistrukturert i den forstand at vi hadde en tydelig struktur og oppbygging av intervjuet, hvor spørsmål og tema var forberedt. I intervjuet var det for oss viktig å følge intervjuguidens struktur, ettersom at de forberedte spørsmålene var avgjørende for å kunne belyse ulike sider og perspektiv av deltakers opplevelse. Vi var samtidig åpne for å stille oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt. Oppfølgingsspørsmål ble stilt underveis for å oppklare uklarheter eller belyse ulike perspektiv deltaker hadde om temaet.

For oss var det viktig å knytte den fenomenologiske tenkningen direkte til utformingen av intervju spørsmålene. Siden undersøkelsen tar utgangspunkt i elevers subjektive erfaringer i kroppsøvingundervisning, var det viktig for oss at intervjuet la til rette for at deltaker kunne legge frem egne erfaringer. Intervju spørsmålene var med det åpne og lite førende, men

samtidig tydelige i spørsmålets ønske. For å gi deltaker og intervjuet en behagelig start stilte vi spørsmål om personens interesser, som for eksempel hva de tenkte om å ha studenter på besøk. En slik åpning “bryter isen” og viser interesse og nysgjerrighet for personens perspektiv, noe som hjalp oss med å lette på stemningen og gjøre det lettere for deltaker å fortelle om sin opplevelse (Thoresen et al, 2020).

Intervjuet vårt er inspirert av Mark Bevans (2014) struktur som er basert på kvalitativ intervjueteknikk og fenomenologisk metode. Bevans (2014) metode er strukturert rundt tre deler av intervjuet. Dette er ulike faser som vil hjelpe intervjuet med å komme nærmere det fenomenet vi ønsket kunnskap om. Den første fasen vil være kontekstualisering. I kontekstualiserings- fasen legger deltaker frem sin opplevelse/erfaring, og intervjuers oppgave blir å belyse konteksten dette har skjedd i. Det kan for eksempel være å belyse hvor, når og hvem som var til stedes. Denne fasen hjalp oss som intervjuer med å få et bilde av konteksten opplevelsen utspilte seg i. Den andre fasen av intervjuet er “å nærme seg fenomenet”. I denne fasen starter intervjuer å stille spørsmål rundt hvordan deltaker erfarte opplevelsen fra ulike aspekt. Erfaringer som hvordan det kjentes ut på kroppen, hva de tenkte før, etter og underveis, og meninger om erfaringen. Den tredje og siste fasen handler om å klargjøre fenomenet. I klargjøringsfasen grave man seg enda dypere i opplevelsen til deltaker ved å spør videre på aspekt som intervjuer ikke har fått svar på. Dette gjør man med å stille oppfølgingsspørsmål til det som blir sagt (Thoresen et al, 2020; Bevans, 2014). Det var viktig at vi som intervjuer lyttet godt til hva som ble sagt slik at vi kunne komme med oppfølgingsspørsmål på områder som var uavklart. I vår gjennomføring foregikk fase tre som undervegs prosess i intervjuet og ikke som en siste fase. Dette gjorde vi for å klargjøre fenomenet på en gjennomtenkt måte, hvor spørsmålene ble rettet mot uklarheter rundt temaet som vi snakket om.

#### **4.5 Valg av deltaker**

Under hele forskningsprosessen har vi tenkt at deltakere for prosjektet vårt skal være elever som går på ungdomsskolen. Dette er fordi vi vil ha deltakere som har mange års erfaring med kroppsøving i skolen, og har det friskt i minne. Ungdomsskoleelever er også mer utviklet enn elever på barn- og mellomscole. Elevene vil også ha et større spekter av opplevelser i kroppsøving å velge i.

Vi har også dannet oss tanker rundt rekrutteringsfasen sett i lyset av teorien til Van Manen om Livsverden. Ifølge Van Manen har barn opplevd forskjellige arenaer i mindre grad enn voksne. Det gjør at voksne sitter med en bedre forståelse og erfaring knyttet til kulturelle og sosiale rom, som barn har opplevd i mindre grad (Van Manen, 1998). I lyset av teorien til Van Manen, har vi derfor valgt å rekruttere barn fra tiende trinn, ettersom de har opplevd mer enn et barn fra eksempelvis femte trinn har gjort. Det sitter igjen med mer forståelse og erfaringer på bakgrunn av at de har mer opplevelser, og erfaringene vil kanskje kunne gi oss en dypere forståelse av deres daglige tilværelse i kroppsøving.

I fremdriftsplanen til masterprosjektet, planlagte vi å gjennomføre intervjuene våre i praksisperioden på to uker i kommende høstsemester. I starten av høstsemesteret kontaktet vi derfor praksiskoordinator fysisk på HVL, for å informere henne om prosjektet. Dette var for å legge til rette for at vi havnet på samme praksissted. Vi sendte også inn forespørsel om å kunne få gjennomføre praksisen på en ungdomsskole, ettersom at elever fra ungdomsskolen var ønsket som deltakere til prosjektet. Vi fikk innvilget forespørselen vår, som var avgjørende for at vi kunne innhente data i praksisperioden vi hadde som studenter. Pilotintervjuene gav oss viktig erfaring for hvordan vi valgte å introdusere masterprosjektet vårt til mulige deltakere. Vi så hvor viktig det var å gi deltakere godt med informasjon og en tydelig forberedelse på hva vi mener med temaet “opplevelse i kroppsøving”. I pilotintervjuene kunne vi selv se at om vi gav deltakerne generell informasjon om hva vi var ute etter, var det fortsatt vanskelig for deltaker å forberede seg. I lyset av det, tok vi grep for å legge til rette for at deltakerne skulle kunne være mest mulig forberedt. Det gjorde vi med å forme en PowerPoint-presentasjon om masterprosjektet, som vi fremførte til de mulige deltakerne. Vi valgte å fortelle deltakerne hva vi mener en opplevelse i kroppsøving kan være, og gav to eksempel fra vår egen opplevelse av å være i kroppsøvingsundervisning. Vi presenterte både en positiv og en negativ opplevelse som vi brukte til eksempel. Med å bruke en positiv og negativ opplevelse, pekte vi på at en opplevelse kan være mye forskjellig, og at vi er interessert i alle typer opplevelser. Elevene fikk da også et mer spesifikt og konkret bilde på hva en opplevelse i kroppsøving kan være. Det var også viktig for oss å lettfattelig gjøre den nødvendige informasjonen, for å minske rommet for misforståelser. Dette er også viktig for at personen som samtykker til deltakelse i forskningsprosjektet skal være innforstått med hva man takker ja til (Norsk senter for forskningsdata, 2020).

Etter å ha presentert hvordan vi tenker å gjennomføre prosjektet, og hva type data vi er ute etter, la vi frem ønsket vårt om å rekruttere noen av elevene. Det var viktig i rekrutteringsfasen at elevene på ingen måte følte et utvendig press for å være med. Vi var veldig klar på at prosjektet ikke var bindende, og at man kunne trekke seg like lett som man samtykket. Frivillig deltakelse er også en viktig etisk betraktning når man skal gjennomføre skoleforskning. Ettersom elevene var under 16 år, krever NSD at forskerne også innhenter underskrift fra en foresatt om godkjenning av barnets deltakelse. Dette er fordi at barnet må ha fylt 16 år for å kunne samtykke på egenhånd (Norsk senter for forskningsdata, 2020). Vårt ønske for prosjektet var å rekruttere 4 informanter. Vi har en kvalitativ undersøkelse hvor metoden vår bygger på det man kaller fortolkning (hermeneutikk) og fenomenologi. Vårt hovedformål med prosjektet vil være å fortolke og forstå et fenomen. Det vil si at vi er interessert i å innhente opplevelser og erfaringer deltakerne har fra undervisning i kroppsøving (Sæle & Hallås, 2020).

Tid, sted og personer er også en variabel som er med å påvirke den mengden av informanter vi har mulighet å rekruttere (Andersen, 2019). Om vi ikke fikk fire deltakere fra klassen vi la frem prosjektet for, var planen å introdusere prosjektet til en annen 10. klasse på trinnet. Vi valgte å presentere prosjektet for bare den ene 10. klassen, på bakgrunn av at praksislæreren også var kontaktlærer til den klassen. Det gav oss mulighet å kommunisere både på e-post i forkant av praksisperiode, og i gjennomføring og rekrutteringsfasen. Praksislærer gav elevene femten minutter å tenke gjennom egne opplevelser i kroppsøving, etter vi presenterte prosjektet. Det gav eleven mulighet til å reflektere over sine egne erfarte opplevelser. Etter hvert som dagene gikk i praksisperioden, kom det flere og flere underskrifter med samtykke om deltakelse. Vi fikk til slutt 4 deltakere, akkurat det antall deltakere vi ønsket å rekruttere.

#### **4.6 Gjennomføring av intervju**

Etter mye forberedelser med pilotintervju og mange tanker og refleksjoner, var vi klare for å gjennomføre intervjuene. Refleksjon og forberedelsesfasen var svært avgjørende ettersom at mange av tankene vi opprinnelig hadde ble endret underveis etter hvert som vi fikk mer kunnskap og kompetanse rundt metoden. I dette prosjektet er vi to forskere som sammen skal gjennomføre intervju og innsamling av data. Vi tenkte at det var en fordel at begge aktivt kunne spør spørsmål på intervjuene, slik at vi lettere kunne komme i dybden av datamaterialet. Ettersom at vi skal forske på barn, er det flere faktorer vi må ta i betraktning en dersom det var voksne informanter.

Et forskningsetisk dilemma vi som forskere står overfor i vårt prosjekt er forskning med mindreårig barn. Tidligere har barn blitt sett på som “uferdige” ettersom de er på en vei til å bli voksne og ferdig utviklet. Men slik er det ikke i dag, vi som forskere må se på barn som kompetente likeverdige individ, som er like kapable som voksne til å uttrykke egne meninger. Sæle og Hallås (2020) trekker frem viktigheten av at forskere går frem på en klok og varsom måte (Sæle og Hallås, 2020). Vi hadde da som mål å ivareta barnets juridiske status som selvstendige mening subjekter, og unngå sårbare tema som kan ramme eleven i ettertid. Utdanningsdirektoratet (2017) peker på at ved intervju med barn anbefales det at det bare er en intervjuer som stiller spørsmål. Det er forsker sitt ansvar at det så langt som mulig går å legge til rette for at barnet opplever intervjuet som positivt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi valgte derfor at en av oss skulle ha hovedansvaret for å stille spørsmål, slik at det ble tydelig for informanten hvem de skulle forholde seg mest til.

For at barnet skulle senke skuldrene og føle seg trygg i intervjuet, startet vi med en “icebreaker”. Som “icebreaker” stilte vi spørsmål om hverdagslige ting, som for eksempel hvordan det gikk i undervisningen og hva eleven tenkte om å ha oss studenter på skolen (Thoresen et al, 2020). Hvor og hvordan vi valgte å sitte oss var også en fysisk faktor som vi vurderte i planleggingsfasen. Vi valgte å sitte mer til siden/skrått overfor deltaker for å gjøre intervjuet mindre påtrengende og mer uformelt. Vi har også valgt sitteposisjon i lyset av artikkelen til Gro Hellenes (2019) hvor hun tar for seg lærer i møte med eleven i elevsamtaler. Hun hadde oppdaget at elever som tidligere hadde vært vanskelige å skape dialog med, hadde blitt lettere å kommunisere med etter lærer hadde endret sitteposisjon i elevsamtalen. «De mer klassiske elevsamtalene» har som regel vært at lærer sitter overfor elev med et bord mellom seg. Lærer valgt å sette seg ved siden av elev istedenfor ovenfor, noe som resulterte i at eleven ble opplevd av lærer som mer rolig, trygg og pratsom. Denne opplevelsen ser Hellenes (2019) i lyset av Fuchs (2016) sitt syn på kroppsliggjort interaffektivitet og en mellomkroppslig resonans i det fysiske møte med eleven (Hellenes, 2019; Fuchs, 2016). I vårt intervju er vi interessert i å legge til rette for at eleven er mest mulig på talefot, og er i trygge omstendigheter. Vår sitteposisjon under intervjuet ble derfor viktig for oss for best mulig kommunikasjon og relasjon mellom oss forskere og informant.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) er det også viktig at intervju med barn og unge skal ta mer form som en samtale enn et ordinært intervju (Utdanningsdirektoratet, 2017). I samtalen har fokuset vårt også vært at vi skal få innblikk i det Brinkmann (2012) kaller informantens livsverden. Det vil si hvordan enhver enkelt opplever verden i møte med dagliglivet. Vi kan

da som intervjuer få innblikk i elevenes menneskelige opplevelse fra ut fra deres ståsted. Målet med å bruke intervju i fenomenologisk forskning er nettopp det å komme tett på intervjupersonens opplevelse og etter hvert kunne reflektere rundt det så presis som mulig (Brinkmann, 2012). I et hermeneutisk ståsted, sies det at mennesket lever i samme verden, men opplever og erfare den ulikt ettersom vi ser verden fra ulike ståsted. På bakgrunn av det er vi som forskere avhengig av at vår forforståelse ikke er med å forme hvordan informantene legger frem deres opplevelse av kroppsøving (Sæle & Hallås, 2020). Ut ifra det var det viktig for oss at vi i intervjuet skulle bli kjent med hvordan informanten opplevde kroppsøving, og ikke la vår egen oppfattelse eller forforståelse påvirke svaret til deltaker. Et samtalerettet intervju hjalp oss med å ivareta informantens egen måte å forteller om sin opplevelse.

Utdanningsdirektoratet (2017) trekker frem at forskere skal skape en trygg og forutsigbar situasjon for barnet med å tenke nøye gjennom hva vi spør og hvordan vi spør. Synspunkt skal fritt kunne uttrykkes uten at intervjuer griper inn eller styrer samtalen (utdanningsdirektoratet, 2017). Som intervjuer var kroppsspråk også en faktor vi måtte være bevisst på for å ikke belaste deltaker. Ifølge Dalen (2013), er det viktig å vise genuin interesse for det informanten forteller. Når eleven legger frem sin opplevelse, er måten man spør på og lytter, med å påvirke nettopp kroppsspråk. Om informanten legger frem noe, og særlig på “følsomme” områder, er det viktig at han/hun opplever at det som fortelles blir hørt, og intervjuer virkelig har interesse for deltaker. Det som kunne ha vært hemmende for intervjuet, er om vi så på klokken, gjespet, avbrøt eller ikke lyttet til hva som ble sagt. Da kan informanten ifølge Dalen (2013) bli taus og ordknapp (Dalen, 2013).

I vår kvalitative undersøkelse har vi ikke har klare antagelser om hva man kommer til å observere. Spekteret av data er bredt og kan gå i mange retninger, og det har med det vært hensiktsmessig å ta i betraktning at vi kan møte sensitive data. I møte med slike opplysninger er vi som forskere nødt til å ta en vurdering om informasjonen er alvorlig eller pågående grenseoverskridende atferd som vi må følge opp. Avhengig av hvor alvorlig opplysningene er, må vi vurdere om vi skal gjøre grep og involvere andre parter, som ansatte, foreldre eller andre (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### **4.7 Refleksjoner etter gjennomføring**

Etter hvert intervju skrev vi ned refleksjon, tanker og inntrykk vi hadde gjort oss underveis i gjennomføringen. Dette var for å prøve å danne et mest mulig reelt og tydelig bilde av hvordan vi opplevde intervjuene ferskt i minnet. Ettersom vi selv aldri har brukt intervju som innsamlingsmetode, merket vi en nervøs stemning i starten på det første intervjuet. Det var noe helt nytt, og det føltes naturlig for oss å reagere på den måten ettersom at vi følte det var mye som stod på spill. Vi var heller ikke helt sikre på hva vi ville møte i intervjuet, noe som også spilte inn på nervene våre. Underveis i intervjuene ble vi veldig positivt overrasket over hvor flinke informantene var til å formulere seg, og hvor spesifikke opplevelsene deres var. Under intervjuene opplevde vi kontakten mellom intervjuer og informantene som dynamisk og god. Intervjuet opplevdes som en samtale/dialog mellom partene. Informantene hadde tenkt godt rundt deres opplevelse i forkant, og hadde med det mye de ønsket å fortelle oss. Informantene husket mye av deres opplevelse, og det virket som de syntes at det var spennende å legge frem sine tanker. Det virket også som at informantene ble glade for å kunne fortelle om opplevelsen sin, og at noen ville høre hva de hadde å fortelle. Underveis i intervjuet var det mye øyekontakt og en avslappet og god stemning. Vi opplevde samtalen som veldig personlig, hvor vi som intervjuer prøvde å vise forståelse for det som ble sagt. Selv om de deltagende i intervjuet hadde ulike roller (intervjuer og informant), var maktforholdet ikke en synlig faktor.

#### **4.8 Etiske betraktninger**

Å skrive en masteroppgave i kroppsøving er krevende, og det er ikke rom for å gå “snarveier”. Med det mener Sæle og Hallås (2020) at en ikke kan redigere på funn eller pynte på referanser. Vi som forskere har etiske krav som vi er forpliktet til å ivareta. Ved å skrive et forskningsprosjekt er vi en del av et forskersamfunn som sammen skal utvikle feltet vi forsker på. Ved å tilstrebe en usann og uærlig forskning kan det føre til kaos i forskermiljøet. Som forskere er det derfor viktig å ha kunnskap om dette, og vi kan derfor spør oss selv, hva er forskningsetikk? Ifølge den nasjonale forskningsetiske komiteen er forskningsetikk et ansvar forskere har for å ivareta god vitenskapelig praksis, og defineres som “verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordninger som til sammen skal forme vitenskapelige virksomhet” (NESH, 2018).



I planleggingsfasen har vi måttet vurdere om prosjektet vårt er i tråd med forskningsetiske regler. For å skape data har vi valgt kvalitativt intervju, som gav oss mulighet til å gå i dybden av informantens opplevelse. Vi har brukt lydopptak for å få med oss alle detaljer av intervjuene, slik at vi kan ha full konsentrasjon underveis i samtalen, og for å slippe å memorere dataen. Ifølge det norske senteret for forskningsdata regnes lydopptak som personopplysning. Med en personopplysning mener man informasjon eller opplysninger som kan spores til en person. I vårt prosjekt skal vi hindre at informasjonen er mulig å identifisere og at den ikke kan forbindes med informanten. Vi har derfor meldt prosjektet vårt inn til NSD for en vurdering av vår planlagte behandling av personopplysninger (Det Norske Senteret For Forskningsdata, 2020). Med å melde inn til NSD vil man ifølge Høgheim (2020) sikre at man som forsker opprettholde formelle plikter i forskningsetisk forstand (Høgheim, 2020).

Ved å drive forskning på Høgskolen på Vestlandet har vi juridiske reglement som sier at prosjektet skal være i tråd med etiske prinsipp, det vil derfor være viktig å ta stilling til mulige etiske problemstillinger. I vår forskning er de deltakende informantene helt avgjørende for vår vei mot kunnskapsmålet. I lyset av det sier Høgheim (2020) at forskningsetikk er noe vi som forskere skal forholde oss til, slik at deltakerne er et mål i seg selv og ikke bare et middel på vei mot kunnskap. Som forsker skal vi forholde oss til de etiske retningslinjene som sier at i forskning på mennesket skal en ha respekt for menneskeverdet. Det vil si at vi hele forskningsprosjektet skal ivareta deltakernes interesser, frihet og integritet i jakten på kunnskap. Et sentralt prinsipp for å ivareta deltakerens menneskeverd og integritet, er retten til frivillig samtykke for deltakelse i prosjektet. En forutsetning for å kunne invitere til deltakelse i et forskningsprosjekt, er at deltaker gis tilstrekkelig informasjon om forskningen. Med det har vi ut fra en oppskrift på nettsiden til det norske senteret for forskningsdata (NSD), lagt et samtykkeskjema med den informasjonen som deltakerne har krav på. Høgheim (2020) peker også på viktigheten av at man uten noen form for ytre press, skal frivillig kunne velge om man vil delta eller ikke. For oss var det da viktig å hele tiden underveis informere mulige deltakere at det er frivillig deltakelse og at man som deltaker kunne trekke seg hva tid som helst. Vi har også hentet samtykke fra både deltaker og foresatte ettersom de mulige deltakerne som er ønsket til prosjektet er under 18 år, og med det ikke myndige. Ettersom deltakerne ikke er myndige er vi forpliktet til å hente inn samtykke fra foresatte (Høgheim,2020).

## 4.9 Transkribering

Under et intervju er det en dynamisk muntlig interaksjon, hvor målet er å tilegne seg kunnskap om menneskets livssituasjon, deres meninger, holdning og opplevelser. Om en holder på med et forskningsprosjekt, slik vi gjør, er det ofte vanlig å transkribere de talte ordet om til tekst. Brinkmann (2012) mener det kan være problematisk å transkribere en tale om til tekst ettersom at mye av informasjonen i intervjuet kan gå tapt. Kroppsspråk og språklige fenomener er en type informasjon som ofte går tapt i en slik prosess. I vårt forskningsprosjekt har vi på bakgrunn av det valgt å notere ned tanker og refleksjoner til hvert intervju. Det er for å ta bedre vare på den informasjon som ikke lar seg umiddelbart transkribere. Vi noterte ned alt fra usikkerhet, nervøsitet, sarkasme og stemningen underveis. I transkripsjonen, hadde vi også notatene til hvert intervju tilgjengelig om det var noe usikkerhet (Brinkmann,2012). I transkripsjon prosessen senket vi tempoet på lydopptaket for å få med detaljer. Selv om vi senket hastigheten, var det også viktig høre gjennom lydopptaket i det opprinnelige tempoet, slik at vi kunne få med oss alle tonefallene og stemning slik det fremsto i intervjuet.

Det var ikke aktuelt at noen andre enn oss som intervjuet skulle transkribere. En tredjeperson har ikke samme mulighet å høre den nøyaktige ordlyden på lydopptaket som det som vi intervjuere har. Brinkmann (2012) peker også på at det kan være en god ide å transkribere på egenhånd fordi det gir en forsker mulighet til å bli godt kjent med materialet som blir transkribert. Vi som fysisk var på intervjuet, vil også lettere fastholde meningsinnholdet i det som ble sagt. I en transkribering prosess oppstår det også ofte gode ideer til hvordan en skal analysere datamaterialet, som igjen kan korte ned tiden man bruker på planleggingsfasen til analysen (Brinkmann,2012). Dette kom til syne for oss i vår transkriberingen prosess, ettersom som vi underveis ble godt kjent med datamaterialet, og fikk ideer til hvordan dataen kunne analyseres.

I vårt prosjekt har vi derfor valgt å ta ansvar for transkribering selv, samt transkribere alle intervjuer i et samarbeid, internt i partnerskapet. Det valgte vi å gjøre for at transkribering både skulle bli lettere å gjennomføre, samt for å være sikker og enige om at vi har forstått det som blir sagt på intervjuet likt. Om for eksempel ord og setninger blir sagt raskt og ikke like tydelig, er det et godt hjelpemiddel at det er “to hoder” om samme sak. For at våre deltakere ikke skal kjennes igjen i forskningsformidlingen sier Høgheim (2020) at personlig og sensitive opplysninger som kan knyttes til deltaker skal anonymiseres. Det er et krav i forbindelse med informantens rett på personvern i forskningen. Man anonymiserer også for at

man skal unngå kroppslige og psykiske belastninger som kan dukke opp på bakgrunn av en forskning (Høgheim, 2020). Vi har derfor valgt å bytte navnene til informant ut med noen oppdiktet navn, samt endre på spesifikke opplysninger som kan knyttes til informanten.

#### **4.10 Metode for analyse**

Etter å ha innhentet og transkribert datamaterialet var neste steg å analysere. Vi satte oss inn i ulike analysestrategier på jakt etter inspirasjon for prosjektets analyse. Vi valgte til slutt å bruke fortellingsanalyse som inspirasjon for vår analyse. I intervjuene har informantene formidlet sine spesielle opplevelser til oss. Elevene formidler opplevelsene gjennom sin fortelling av opplevelsene. Det blir derfor naturlig for oss å analysere deres fortelling og måten de har valgt å fortelle oss om opplevelsen. Riessman (2012) definerer fortellinger som en rekkefølge av hendelser eller begivenheter hvor den som forteller, formidler sin forståelse av sammenhengen mellom hendelsene. Det finnes mange forskjellige perspektiv på fortellingsanalyse, men vi har valgt å la oss inspirere av Riessmans (2012) perspektiv. Riessmans perspektiv på fortellingsanalyse ser på sammenhengen mellom fortellingens innhold og måten deltaker uttrykker innholdet på. Det ser også etter personens egen forståelse av sine levde erfaring, og den sosiale situasjonen personen befinner seg i (Riessman, 2012). Riessmans perspektiv på fortellingsanalyse ble for oss en inspirasjon for hvordan vi valgte å forholde oss til datamaterialet. Selv om vi lot oss inspirere av Riessman (2012), var det viktig for oss å ha “frie rammer” i analyseprosessen for å unngå at vi begrenset oss selv og vår tolkning.

Etter at vi hadde opparbeidet oss et overblikk over hvordan vi ønsket å gjennomføre fortellingsanalysen, var neste steg å starte analysearbeidet og organisere dataene. Vi valgte å ta for oss et og et intervju om gangen. I hvert intervju organiserte vi data etter forskjellige overskrifter som omgikk ulike element i fortellingen, for eksempel viktige hendelsen, refleksjoner av intervjuobjekt, viktige begrep osv. Organiseringen gav oss et overblikk på innholdet i dataene. Vi ønsket å beholde “fortellingens” tidsrekkefølge og organisere analysen slik den organiserte dataens rekkefølge så lik ut som selve fortellingen. Denne beslutningen tok vi med hensikt om å skape en organisert analyse hvor leser kunne se hele fortellingen kronologisk og med det oppleve analysen oversiktlig. Etter vi hadde organisert dataen var neste steg å begynne å skrive selv analysen. Under selve skrivingen skrev vi hver for oss hvor

vi diskuterte undervegs. Vi tok for oss hver vår “del” av fortellingen og gjorde en analyse av det. Etter hvert som vi skrev fikk vi inntrykk at dataen ble presentert på en delvis uoversiktlig måte. Ved å legge frem dataen som en kronologisk fortelling, følte det ut som at vi ikke fikk frem hovedpoengene av deltakerens subjektive oppleving. Vi la også merke til at det oppstod flere gjentakelser, ettersom at deler av fortellingen ble analysert flere ganger. Vi opplevde organiseringen av dataen som uoversiktlig og rotete.

Det ble tidlig klart at vi savnet en tydeligere og mer oversiktlig organisering av dataen. Vi tok derfor valget med å endre strategi for hvordan vi organiserte dataene. Nå ville vi heller organisere dataene etter overskrifter/temaer som utmerket seg som det viktigste med deltakerens opplevelse. Vi kunne på den måten synliggjøre deltakerens hovedbudskap i opplevelsene. Vi gikk bort fra en kronologisk “rød tråd” struktur, som gjorde at vi fikk inntrykk at teksten ble mer oversiktlig og ryddig. Det opplevdes også lettere for oss å få frem det som var viktig i fortellingen. Under analysearbeidet opplevde vi også vi tolket mye av dataen likt, men også at det kunne oppstå ulike tolkninger. Det kunne være krevende, men gjennom diskusjon og dyp tolkning klarte vi å komme frem til en felles forståelse av hva som ble ment. Vårt samarbeid ble da en viktig bidragsyter til analysen, og hjalp oss med at “kvaliteten” på analysearbeidet alltid opplevdes som grundig. Det ble veldig tydelig for oss begge hva og hvordan vi ønsket å presentere dataene. Thagaard (2018) trekker frem at i en analyseprosess kan vår forforståelse gjøre at forskeren overser nyanser som er forskjellige fra våre egne erfaringer (Thagaard, 2018). Vi opplevde at vårt samarbeid og ulike erfaringer og tolkninger hjalp oss i dette tilfellet med å belyse nyansene som ellers kanskje hadde blitt oversett.

Det fenomenologiske perspektivet og det teoretiske rammeverket var viktig under hele analyseprosessen. Vi opplevde dette som et dynamisk samspill hvor vi hele tiden måtte reflektere og vurdere vårt analysearbeid etter vårt vitenskapelige ståsted. Denne prosessen hjalp oss virkelig med å gå i dybden på det fenomenologiske perspektivet, og det kunne til tider oppleves som utfordrende å skulle se dataene fra det fenomenologiske ståstedet. Noe av det som utmerket seg som spesielt utfordrende var vår oppgave i å skulle best mulig bevare og legge frem deltakers subjektive opplevelse, gjennom vår egen subjektive forståelse av deltaker/data. Utfordringen var da å ikke trekke inn vårt syn på det som ble sagt, men da heller å presentere dataene som deltakers syn. Prosessen var krevende og opplevdes til tider som frustrerende, men det hjalp oss med å få en dypere forståelse for fenomenologien som helhet, samt gjøre oss som forskere svært bevisst på hvor vi stod i forhold til dataen. Det

opplevdes nesten som om vi måtte ta på oss noen briller vi ikke var helt vane med å bruke, noe som krevde litt ekstra fokus og tilvenning.

#### **4.11 Metodens kvalitet og kritikk**

Innenfor den fenomenologiske tilnærmingen finnes det mange ulike retninger og tradisjoner. Dette innebærer at det kan være store forskjeller og brytninger mellom forskningstilnærminger. For oss som er nye innenfor den fenomenologiske tilnærmingen kan det være vanskelig å orientere seg i hva kvaliteter den fenomenologisk studie kan gi vår forskning. Diskusjonen om kvalitet er viktig og er noe vi som forskere må forholde oss til. Hva som skal bli lagt vekt på når kvaliteten til en fenomenologisk studie skal vurderes, er stadig oppe til diskusjon (Thoresen et al, 2020). Zahavi (2019) sier at det er derfor viktig at dersom man skal gjennomføre en fenomenologisk studie må forskeren sette seg inn i den fenomenologiske tilnærmingen og ha kjennskap til ulike fenomenologiske perspektiver (Zahavi, 2019). Med å tilegne seg kunnskap om ulike begrep, perspektiver og temaer vil det gjøre det enklere for forsker å begrunne sammenhengen mellom fenomenologi og studien (Thoresen et al, 2020). I vår forskning var dette veldig viktig. Fenomenologi har mange ulike kvaliteter og tilnærminger, og det var noe vi la merke til tidlig i forskningsarbeidet. Etter at vi hadde bestemt oss for hva vi ønsket å undersøke og valgt den fenomenologiske tilnærmingen, startet vi arbeidet med å opparbeide oss kunnskap om fenomenologi. Kunnskapsutviklingen var viktig for at vi skulle forstå hvordan vi skulle forholde oss til forskningen. Den første tilnærmingen vi så oppgaven i lys av, var Husserls deskriptive tilnærming. Etter mye lesing og opparbeiding av kunnskap valgte vi å gå bort fra den deskriptive tilnærmingen til fordel for en fortolkende/hermeneutisk fenomenologi. Den fortolkende tilnærmingen ville for oss være mer hensiktsmessig overfor den dataen vi var på jakt etter og analysearbeidet.

For oss har det også vært viktig å sette seg inn i kritikken av den fenomenologiske tilnærmingen for å selv være observant på metodens svakheter. I fenomenologisk tradisjon er førstepersonsperspektivet i fokus og man er ute etter informantens subjektive fenomen. Førstepersonsperspektivet har ifølge Thoresen (2020) møtt kritikk hvor motstanden er at fenomenologi er for subjektivt og individualistisk. Det hevdes med det at for stort søkelys på enkeltpersoners subjektive fenomen går på bekostning av sosiale og relasjonelle forståelser som svekker samfunnsperspektivet. Det menes med det at fenomenologi forståelse ikke tar

høyde for sosial og kulturell variasjon (Thoresen et al, 2020). Zahavi (2003) hevder derimot at denne kritikken viser til en dårlig kjennskap av den sentrale fenomenologiske tenkningen. Husserl trekker frem livsverden som grunnleggende viktig for den menneskelige væren i verden, samt at livsverden er utgangspunktet for å kunne forstå mennesket, betingelser og meninger som oppstår i verden (Zahavi, 2003).

## **Situering**

En kvalitet med vårt prosjekt er hvordan vi som partene har forholdt oss som forskere, og reflektert i vår forskning. I lyset av det, vil vi trekke frem Neumann (2012) sitt syn på situering. Han definerer situering som en “plassering” man har. Det vil si hvordan man som subjekt forholder seg til kunnskap, og med det har en egen forståelse (plassering) av kunnskap. Mennesket er forskjellig, og har gjennom inntrykk fra fortiden dannet seg subjektive interesser og kunnskap som har gjort at man har ulike ståsted og syn på fagfelt (Neumann, 2012). Vi som forskere har gjennom vårt studie og tidligere kunnskapsprosesser i vårt liv, dannet oss et ståsted som har lagt grunnlag for hva vi har valgt å forske på. Som tidligere elever i kroppsøving, har vi opplevd faget ulikt. Vi hadde begge opplevd det å bli eksponert i kroppsøving, som for den ene var en positiv opplevelse, men for den andre negativt. Det store kontrastene på hvordan vi tidligere hadde opplevd faget gjorde oss veldig nysgjerrig, og var med det grunnlaget for vårt prosjekt. Vår felles nysgjerrighet har for oss skapt en subjektiv interesse som har vært avgjørende for det vi forsker på. Vi har også i vår studie lært en del om hvordan man skal forske, men det var ikke før forskningsprosessen startet at vi justerte oss gradvis etter erfaringer. Neumann (2012) trekker frem feltsituering, som i forskningssammenheng vil si hvordan man som forsker utvikler seg gjennom å reflektere over hvordan man arbeider. I forskning er man ofte interessert i hvordan man som forsker opptrer i felt, noe som er avgjørende for hva data som blir innsamlet. Måten man stiller spørsmål på og forholder seg til deltaker vil gi utslag på datainnsamling (Neumann, 2012). Etter hvert som vi har forberedt oss, har vi gjennom refleksjon av forskningsprosessen justert metoden etter prøving og feiling. Eksempel på dette er vår justering og utforsking av intervju prosess og analyse. Disse justeringene er vår form for feltsituering, og har styrket prosjektet vårt ettersom vi har gradvis har justert til det beste for vår forskning.

## 5.0 Analyse

I denne delen av oppgaven presenterer vi de empiriske funnene fra intervjuene, og gjør et dypdykk i de fire 10.klasse elevens opplevelser. Vi ønsker å trekke frem deres opplevelse og se de i lys av det fenomenologiske perspektivet med forankring i Fuchs teori om mellomkroppslighet og Van Manens teori om livsverden. Det fenomenologiske perspektivet vil belyse elevenes opplevelse, og få frem deres presise og subjektive opplevelse av å være i kroppsøvningsundervisning. I analysen har vi valgt å ta med de sitatene som vi anser som hensiktsmessige å ta med for å få innsikt og forståelse rundt elevens opplevelse, for å kunne svare på første del av problemstilling for oppgaven:

- *Hvordan har elever fra 10.trinn opplevd kroppsøvningsundervisning?*

Vi presenterer en og en opplevelse, hvor hvert intervju starter med en fortelling/plott. Det er for at leser skal bli kjent med elevens opplevelse, før deler og sitater fra intervjuet blir trekke frem og analysert. Plottet er basert på hva eleven har fortalt oss i intervjuet, men er skrevet fra et førstepersonsperspektiv. Grunn til at vi valgte å gjøre det slik, er for å gi leseren et dramatisert og et interessant første møte med opplevelse til hver deltaker. Det gir fortellingen litt karakter, men også en god introduksjon av hva som opplevelse som skal analyseres. I analysen vil vi prøve så presist som mulig legge frem elevens spesifikke syn og se det opp imot vårt teoretisk rammeverk.

### Opplevelse 1

#### 5.1 “Eg følte meg så usikker, så liten”

Etter ni år i skolen, så skulle jeg tro at jeg på den tiden hadde opplevd det meste i kroppsøving. Det hadde jeg tydeligvis ikke. Vi var alle samlet i gymsalen, klar for en ny kroppsøvingstime. I gymsalen hadde kontaktlæreren vår lagt ut mange ulike hinder, som om vi skulle gjennom en hinderløype. Kontaktlæreren introdusert hva vi skulle gjøre for dagen. Jeg ble overrasket av å høre at i denne timen så skulle vi oppleve hvordan det var å være “blind”. Mitt første inntrykk var at det kommer til å bli gøy! Dette har jeg ikke prøvd før, og det vil bli en helt ny erfaring. Kontaktlærer delte klassen inn i par, slik at vi sammen kunne komme oss gjennom hinderløypen. Å ha en partner skulle visstnok hjelpe oss å føle oss mer trygg. Jeg og

partneren min var også veldig gode venner, så jeg var glad det var hun. I det vi fikk bind for øynene, opplevde jeg noe som jeg aldri har opplevd før. Jeg så jo ingenting, og nå skulle jeg gjennom en hinderløype med fullt av hinder! Vi beveget oss i den retningen som jeg hadde et minne om var rett vei. Det var så mye som skjedde rundt oss, og alle lydene jeg hørte ble bare forsterket. Jeg visste derimot ikke hva som skjedde rundt meg, for jeg kunne ikke se det! Jeg følte meg så usikker og hjelpeløs. Etter hvert som vi beveget oss sakte men sikkert, hørte vi at noen av de andre elevene bak oss, planla å “ta oss”. De var jo selvsagt tull at de skulle ta oss, men de ville skremme oss, noe som gjorde alt ting verre. I en kombinasjon av å være blind, redd for å falle i hindrene og prøve å unngå “å bli tatt” av de som jaget oss, ble jeg handlingslammet. Jeg klarte ikke å gjøre noe som jeg ellers hadde klart om jeg kunne bruke synet mitt! Partneren min ble til slutt så lei av å bare stå og vente på meg at hun valgt å gå ifra meg. Jeg kunne likevel ikke gjøre noe. Det var så skummelt, og jeg følte meg så liten. Opplevelsen av å være blind i kroppsøvingstimen var en forferdelig opplevelse. Jeg er likevel veldig glad jeg opplevde det, for det var gav meg noe. Det å være blind var helt forferdelig, så det fikk meg til å tenke hvordan folk som faktisk er blind kan ha det. Jeg er selv ung og har aldri gjort meg opp en mening om hvordan andre folk med slike forutsetninger har det. Gjennom denne opplevelsen så vet jeg hvor viktig det er at folk med ulike funksjonshemninger har andre rundt seg som forstår.

### **“Helt forferdelig”**

Etter at Mathilde hadde fortalt om sin opplevelse, spurte vi om hun kunne huske hva hun følte eller tenkte rett før læreren introduserte aktiviteten. Hun svarer:

*“Oja, eg blei faktisk, eg trudde at faktisk dette skulle være veldig gøyt, men eg veit ikkje... det endte litt opp med å være veldig så skummelt egentlig”.*

Mathilde hadde sett for seg at utfordringen med å være blind i kroppsøvingen, ville være en spennende aktivitet. Likevel opplevde Mathilde det annerledes, hvor det endte opp med å bli en skummel og utfordrende aktivitet. Intervjuer spurte Mathilde videre om det var en ny opplevelse, og hun forteller:

*“Ja! Og eg fekk ikkje gjort noke på grunn av at eg kunne ikkje se, og alt annet ble forsterket av lydene, eg visste ikkje kor eg var og kva som skjedde rundt meg.”*



Det var en helt ny opplevelse for Mathilde, hvor synet hennes som sans ble tatt i fra henne, og hun opplevde at hørselen hennes ble forsterket. Den nye erfaringen gjorde at hun hadde vansker med å orientere seg i de ukjente omgivelsene, og vite hvor hun var og hva som foregikk rundt henne. Opplevelsen til Mathilde av å erfare noe nytt kan vi se i lyset av Van Manen (1998) sitt syn på levd rom. Van Manen (1998) sier at man generelt “blir den plassen en er i”. Med det mener han at om man eksempelvis opplever et ukjent rom, hvor man føler seg sårbar og og hjelpeløs, vil det ha en betydning for hvordan man handler (Van Manen, 1998). Mathilde opplever å være “blind”, og det var en helt ny opplevelse for henne. Den normalt sett kjente gymsalen er ikke lenger et kjent rom for Mathilde. Rommet er ikke lenger lyst, åpent og kjent som Mathilde er vant med, men oppleves som mørkt, uforutsigbart og ukjent. Hun kan ikke lenger se vennene sine, og må orientere seg på en helt annen måte. Vi spør Mathilde videre om hun kan beskrive hva hun følte underveis i opplevelsen. Mathilde svarer:

*“Eg følte meg liten, og at eg ikkje kunne gjøre noko, at eg bare...(tenkepause) ikkje levde, at eg liksom ikkje fekk gjort noko, eg blei liksom tatt ifra kreftene. Det var liksom, em jeg veit ikkje, eg følte meg så usikker, så liten.”*

Mathilde opplevde en sterk kroppslig reaksjon på å ikke kunne se, en følelse av å være handlingslammet. Hun følte at hun ble tatt ifra alle kreftene og at hun ikke klarte å gjøre noe i situasjonen. Følelsen av usikkerhet og det å være liten kjentes i kroppen. Mathildes sterke kroppslige reaksjon av å være blind kan vi se i lys av Fuchs (2016) teori om kroppslig affektivitet. Subjektet blir påvirket eller trigget av de affektive kvalitetene av situasjonene. Triggingen fremkaller en spesifikk kroppslig resonans i form av de to komponenten affektiv og emotiv. Den kroppslige resonansen vil virke som en formidler av vår affektive deltakelse i en situasjon, og gjennomsyrrer subjektets oppfatning av situasjonene (Fuchs, 2016). I kroppsøvingstimen opplevde Mathilde desorienteringen og mørket av å være helt blind. Opplevelsen av situasjonens affektive kvaliteter som for eksempel mørket og de høye lydene vil trigge Mathildes kropp og fremkalle en kroppslig resonans i form av affektiv og emotive komponenter. Mathilde kjenner en sterk usikkerhet i kroppen og en følelse av å være liten og hjelpeløs (affektiv). Hun opplever også at kroppen hennes er spent, og ikke klarte å gjøre noe i situasjonene (emotiv). I intervjuet forteller Mathilde at hun følte seg jaget av de andre elevene i klassen. De andre elevene gjorde det for å skremme, og det var ikke en del av planen

til læreren. I intervjuet ønsket vi å få vite mer om Mathildes opplevelse av å bli jaget, og vi spør hvordan hun opplevde situasjonen. Mathilde forteller:

*“Og eg var så redd, på grunn av at eg var redd for å gå på tryne, også obs på kva ein faktisk kan gjøre, på grunn av at eg følte at eg ikkje fekk gjort det jeg ville ha gjort viss eg ikkje var blind.”*

Mathilde opplevde seg selv som begrenset da hun var blind. Synets kjente sans ble tatt i fra henne, og det som hun normalt sett ville ha gjort i situasjonen, var ikke lenger mulig. Hennes opplevelse av å være blind og sterk begrensning, gjorde Mathilde svært sårbar i situasjonen. Hun forteller videre om opplevelsen av å bli jaget.

*“På grunn av at en sånn følelse.... eg greide det liksom ikkje... Eg bare, eg var så redd, eg var så redd for at ... ja liksom at eg skulle bli tatt.”*

Mathilde opplevde en sterk kroppslig reaksjon på de andre elevenes oppførsel i situasjonen. I kombinasjonen av å være sterkt begrenset som blind, opplevde Mathilde seg som sårbar overfor de andre elevene i klassen. Elevenes “tulling” med å jage de, opplevdes som skremmende. Mathildes opplevelse av de andre elevene i klassen kan vi se i lys av Fuchs(2016) teori om interaffektivitet. I en sosial sammenheng vil følelsene være et interaffektivt fenomen hvor følelsene ikke bare kjennes fra innsiden, men også vises i handling og kroppslig uttrykk. I situasjoner vil våre kroppar bli influert av de andres kroppslige uttrykk, og vi opplever den andres følelser gjennom vår egen kroppslige sensasjoner (Fuchs 2016; Fuchs & De Jaegher 2009). Mathilde opplever å bli tatt i fra seg synet, og kan ikke lenger se de andre elevene rundt seg. Hun kan ikke tolke de andres kroppslige uttrykk gjennom den ellers kjente sansen av å se, og må belage seg på sanser som hørsel og kroppskontakt. De høye lydene og den uforutsigbare kroppskontakten, fremkaller en kroppslig resonans av redsel og sårbarhet overfor de andre elevene. Etter at Mathilde hadde fortalt oss om opplevelsen av å bli jaget, spurte vi videre om hvordan hun opplevde læreren i situasjonen. Mathilde svarer:

*“Altså...(tenker) eg ser ikke at læreren kunne gjort noe på grunn av at på utsida kunne eg ikkje visst nåke, altså eg var stum, eg kunne ikkje gjøre nåke! Så for alle rundt meg virket eg*

*heilt ok, men det var liksom følelsen eg hadde, var helt forferdelig. Så eg tror liksom ikkje lærer kunne ha sette det.”*

Mathilde opplevde seg lite forstått av de andre rundt henne. I situasjonen stivnet kroppen og Mathilde opplevde at hennes kroppslige uttrykk ikke kunne beskrive den forferdelige følelsen hun hadde innvendig. Hun forteller også senere i intervjuet at hun følte seg lite forstått av partneren som ledet henne, og opplever at partneren gikk i fra henne ettersom at hun stod helt stille. Mathildes opplevelse av å ikke bli forstått av lærer og partner kan vi belyse med Fuchs (2016) teori om interaffektivitet. I en sosial situasjon vil de andre personene være en affektiv kvalitet. Våre kropper blir påvirket av de andres uttrykk, og vi opplever den andres følelser gjennom vår egen kroppslige sensasjoner. Dette skaper et dynamisk samspill som legger grunnlaget for sosial forståelse og empati (Fuchs 2016; Fuchs & De Jaegher 2009). Mathildes opplevelse av å ikke kunne se, skaper en sterk kroppslig respons i form av frykt og handlingslammelse. Hun opplever at hennes kroppslige uttrykk ikke synliggjør den forferdelige følelsen, og opplever at partneren og lærer ikke forstår hvordan hun har det.

***“Vi er unge, vi skjønner ikkje kva folk sliter faktisk med.”***

I intervjuet blir Mathilde også spurt om hun fortalt læreren om opplevelsen hun hadde kroppsøvingstimen. Hun svarer:

*“Ja jeg sa det etter timen! Og at det var veldig lærerikt og sånt, så eg ville ikkje trekt tilbake opplevelsen fordi eg synst den var veldig lærerik.”*

Mathilde sier at hun har fortalt læreren hennes om erfaringen, og at hun opplevde hendelsen som lærerik. Selv om Mathilde syntes at det var en svært ubehagelig opplevelse, fastslår hun at opplevelsen var såpass lærerik at hun ikke ville ha gått foruten erfaringen. Intervjuer spør videre på ordet lærerikt, og om hun hadde fått mer forståelse for folk med funksjonshemming. Mathilde svarer entusiastisk og bekreftende:

*“Jajaja! Man må vise forståelse! På grunn av at eller så blir det bare helt forferdelig for personen som er..... i den situasjonen. “*

Mathilde har gjennom sin opplevelse fått en forståelse for hvordan personer med funksjonshemming har det. Gjennom hennes erfaringer, har hun opplevde hvordan det er å bli fratatt synet som sans, og beskriver det som forferdelig. Mathilde synes det er viktig å vise forståelse for personer med slike utfordringer. Vi kan se opplevelsen i lys av Van Manen (1998) sitt syn på levd relasjon. Han sier at ved å bli kjent med andre, utvikler en et subjektivt tolkning av personen. Etter hvert som vi er i interaksjon og blir kjent med andre, vil tidligere inntrykk enten bli bekreftet eller endret (Van Manen, 1998). Mathilde blir gjennom denne opplevelsen kjent med det å være blind. Ut fra hennes erfaringer i situasjonen, gjør hun opp en subjektiv mening om hvordan man har det som blind. Mathilde har ikke blitt kjent med en spesifikk person som er blind, men hun har fått et nytt og endret inntrykk på hvordan personer med den funksjonshemmingen har det. Mathilde sitter igjen med et nytt inntrykk, og hun føler en dypere forståelse for hvordan de er å være blind.

Intervjuer spør videre om Mathilde tror hendelsen har endret hennes syn på kroppsøving. Hun svarer:

*“Em ja eg skjønner kva du meiner, em eg ser liksom på kroppsøving som det samme for meg, men for andre så kan det være veldig krevende.”*

For Mathilde har ikke denne opplevelsen endre hennes forhold til faget kroppsøving. Mathilde har derimot fått en ny forståelse for elever med funksjonshemming, og hvor krevende de kan oppleve kroppsøvingsundervisning. Hun trekker også frem det å være ung, og sier:

*“Ja, på grunn av at ja, ja og at eg skjønner at vi er unge, vi skjønner ikkje kva folk sliter faktisk med.”*

Mathilde tenker at det å være ung er en utfordring for å kunne forstå hva folk sliter med. De unge har ikke erfart så mye, og det gjør at Mathilde tror unge er mer uviten på hvordan andre har det. Man kan se dette opp imot Van Manen (1998) sitt syn på levd tid og levd rom. Van Manen (1998) sier at barn opplever forskjellige arenaer i en annen modalitet enn voksne, og at voksne har bedre forståelse og mer erfaringer til sosiale rom. Barn har opplevd mindre enn voksne og er med det mindre forberedt på hvordan en skal oppføre seg. Tidligere opplevelser vil være minner som er “spor” fra tidligere erfarte hendelser, som igjen vil påvirke den tidsmessige subjektive horisont (Van Manen, 1998). I Mathilde sin situasjon, så vil det at hun er ung med mindre erfaringer, være noe som kan gjøre det vanskeligere å sette seg inn i

hvordan andre har det. Hun har mindre “spor” fra fortiden, enn for eksempel en voksen har, ettersom at barn har opplevd i en annen modalitet enn voksne.

## Opplevelse 2

### 5.2 Eg skalv innvendig...

Jeg husker fremdeles godt den ubehagelige kroppsøvingstimen fra barneskolen i 6. klasse. Klassen min, og jeg, var samlet i gymsalen og klare for en ny kroppsøvingstime. Lite visste jeg at denne undervisningen var noe jeg aldri kom til å glemme. Timen startet som normalt med at lærer introdusert hva vi skulle gjennom for timen. I dag var temaet sirkeltrening, hvor vi skulle deles inn i grupper. Læreren hadde med det lagt opp til stasjonsarbeid, hvor hver gruppe skulle gjennom ulike styrkeøvelser. Plutselig fortalte lærer at vi skulle som gruppe demonstrere hver vår styrkeøvelse. Dette er noe jeg alltid har hatt et veldig anstrengt forhold til. Jeg har aldri likt å vise frem øvelser for klassen, for da føler jeg på presset for å måtte prestere. Om jeg ikke får til øvelsen, vil alle andre se og få med seg at jeg gjør feil, noe som jeg synes er svært ubehagelig. Jeg måtte likevel ta meg i nakken, og gjøre det beste ut av det. Gruppen vår var den første som skulle demonstrere øvelsen. På vår post skulle vi demonstrere hvordan man skulle gjennomføre en 90 graders vinkel. Måten vi gjorde det på var å stille oss inntil veggen med 90 graders vinkel i knærne. Det var ikke før jeg demonstrerte øvelsen at opplevelsen som hjemsøker meg ble virkelig. Overraskende og uventet kom læreren bort til meg, og satt seg på fanget mitt. Han sa det var for å teste min beinstyrke, og om jeg var stødig. Hendelsen opplevde jeg som svært ubehagelig. Han oversteget min komfortsone. Jeg kan enda huske følelsen av kroppen min som stivnet da den voksne mannekroppen satte seg på fanget mitt. Med uten forvarsel hadde lærer tvunget til seg en nærkontakt, som for meg var langt over mine grenser. Etter denne ubehagelige opplevelsen valgte jeg å snakke med de andre elevene i klassen om hendelsen. I likhet med meg, opplevde de hendelsen som ubehagelig. De var likevel svært glade for at bare de så på, og ikke var i min situasjon. I ettertid har jeg tenkt mye over lærerens handling, og mener han som voksen og gymlærer burde ha visst bedre. Denne ubehagelige og ekle opplevelsen samt det å demonstrere øvelser foran klassen, er en av grunnene til at jeg mistrives i kroppsøvingsfaget. Slike opplevelser fører til at jeg ofte snike meg unna og finner på unnskyldninger for å ikke være med i kroppsøving.

## “Det er ofte eg sniker meg unna”

Ingrid forteller i intervjuet at hun opplevde det å skulle vise 90 graders vinkelen for de andre i klassen som ubehagelig. På spørsmål om hva hun tenkte når hun skulle vise øvelsen, svarer Ingrid:

*“Eh ja eg tenkte at det i seg selv var ganske ubehagelig, fordi at når vi får øvelser der vi skal vise liksom hva vi skal gjøre, og når alle skal se på deg, så er det ganske ubehagelig og det, for eksempel når vi har sånn friidrettsgrener og man skal kaste kule og hoppe lengde så er det liksom en og en og da skal alle de andre som står å venter se på deg.”*

Ingrid forteller at hun synes det er ubehagelig å skulle utføre 90 graders vinkelen fremfor de andre i klassen, men også at å vise øvelser fremfor andre er ubehagelig generelt. Hun presiserer at det er ubehagelig ettersom alle andre ser på henne. Ingrid trekker også frem friidrettsgrener som å kaste kule og hoppe lengde som eksempel på andre øvelser hvor dette ubehaget oppstår. Hun liker ikke å være i andres fokus og føler seg sårbar under slike omstendigheter. Ingrid forteller også i intervjuet at hennes gruppe var de første som skulle vise øvelse for klassen. Intervjuer legger til at han selv synes det var ubehagelig med friidrettsaktiviteter grunnet presset av å gjøre det bra, og spør videre om dette var noe Ingrid kunne relatere til. Ingrid svarer:

*“Eh ja når du skal gjøre en øvelse der alle skal se på deg føler du at du må prestere bra og ikke gjøre feil siden alle ser på deg og alle får det med seg at du gjør feil.”*

Ingrid forteller videre om opplevelsen av å bli sett av de andre, og belyser at en av grunnene til at hun ikke liker øvelser hvor andre skal se på. Ingrid føler at hun må prestere bra og ikke gjøre feil, og at dersom hun gjør feil vil alle de andre se det. Ingrid knytter frykten for å gjøre feil og presset om å prestere bra til en viktig grunn til hvorfor hun opplever øvelser hvor andre skal se på henne, som pressende og ubehagelig. Sammenhengen av å bli sett og de ubehagelige følelsene Ingrid opplever, kan belyses med Fuchs (2014) teori om å “føle seg selv” og “føle noe”. Han trekker frem at ved enhver følelse vil vi alltid kunne “føle seg selv” og “føle noe”. Ingrid føler seg selv, ved å legge frem følelsen av å måtte prestere bra og ikke gjøre feil, samt ubehaget av å være i situasjonen. Hun kan eksempelvis kjenne ubehagelige sensasjoner som kroppslig anspenhet. Ingrid belyser også at hun “føler noe” når hun sier at

andre *“skal se på deg”*. I situasjonen kan hun da for eksempel føle alle de andre dømmende blikk. Senere i intervjuet spør vi Ingrid om denne situasjonen har endret hennes forhold til kroppsøvningsfaget. Ingrid svarer:

*“Ja eg er ikkje glad i gym, og det er ofte eg sniker meg unna og finner på unnskyldninger til å ikkje være med i gymtimene.”*

Ingrid tydeliggjør at hun ikke er glad i kroppsøvningsfaget og at hun ofte “sniker” seg unna og kommer med unnskyldninger for å unngå kroppsøvingstimene. Ingrids fokus/orientering under “eksponerende” aktiviteter kan ses i sammenheng med Fuchs (2014) teori. Fuchs belyser at følelsene gir «focus» og inngår i en grunnleggende orientering i og mot opplevelsene; *“Emotions thus provide a basic orientation about what really matters to us; they contribute to defining our goals and priorities”* (Fuchs, 2014, s.4). Ingrid opplever et press av å måtte gjøre det bra, samtidig en frykt for å gjøre feil og bli eksponert. Disse følelsene er med på å påvirke Ingrids fokus og prioriteringer angående eksponerende aktiviteter. Dersom Ingrid føler ubehag, vil følelsen være en faktor for hvordan Ingrid prioriterer. I dette tilfellet vil Ingrids prioritering være å føle seg trygg, som resulterer i at hun trekker seg unna undervisningen. Vi spør videre om situasjonen hun har opplevd har noe med det å gjøre. Ingrid svarer:

*“Eh, ja både det og dersom det er øvelser mange så skal se på så trekker eg meg unna.”*

Ingrid belyser at den ubehagelige situasjonen med lærer, samt øvelser hvor hun opplever at hun blir eksponert for andre, er med å gjøre at hun ønsker å trekke seg unna situasjonen. Ønsket hennes om å trekke seg unna situasjoner, kan ses i sammenheng av Van Manen (1998) teori om levde tid. Han peker på den levde tiden som en faktor for hvordan man erfarer situasjoner ulikt. Den tidsmessige dimensjonen til fortid, nåtid og fremtid vil til sammen utgjøre horisonten til en persons tidsmessige opplevelser. Hvordan en forholder og oppfører seg i egen kropp vil med det påvirkes av tidligere opplevelser, noe som Van Manen (1998) kaller “spor” fra fortiden (Van Manen, 1998). Vi kan se synet til Van Manen i sammenheng med ønsket til Ingrid om å trekke seg bort fra eksponerende aktiviteter, som i denne situasjonen kommer av at hun tidligere har opplevd slike aktiviteter som ubehagelig. I Ingrid sin situasjon vil de negative opplevelsene være knyttet til tidligere erfaringer av lærer og å bli eksponert fremfor klassen, være “spor” fra fortiden. Gjennom at Ingrid har tidligere erfart det



å bli eksponert som negativt, vil Ingrid unngå den belastningen med å unngå slike situasjoner. Videre sier Ingrid:

*“Emm, eg tror at han kanskje bare kunne sagt at her skal dere sitte i 90 grader for alle veit kva 90 graders vinkelen er, at han bare hadde sagt hva øvelsen var, også hadde vi visst hva vi skulle ha gjort, i stedet for at alle skal se på hva vi skal gjøre så sier han det bare.”*

Ingrid synes at lærer kunne unngått den ubehagelige situasjonen, og gjort ting på andre måter. Hun foreslår at lærere heller kunne fortalt hva øvelser som skulle gjøres, i stede for at elevene skulle vise. Om Ingrid kunne velge selv, så hadde hun ønsket å ikke vise øvelsen.

***“Ekkelt siden han er voksen og han er gymlærer.”***

Ingrid forteller at hun opplevde at læreren satt seg på henne når gruppen hennes skulle demonstrere 90 graders vinkelen for de andre i klassen. I intervjuet ønsket vi å høre mer om opplevelsen og spurte om Ingrid kunne beskrive hva hun tenkte og følte da lærer satt seg på fanget hennes. Ingrid forteller:

*“Eg tenkt sånn først hva er det han skal no, men då han gjorde det så, altså eg kjende med ein gang at ehh, eg skalv ikkje slik at eg kunne se det, men eg skalv innvendig, også var det ganske ubehagelig og ekkelt siden han er voksen og han er gymlærer.”*

Ingrid forteller at hun ikke var forberedt på hva lærer skulle gjøre under situasjonen. Hun presiserer at hun kjente en følelse umiddelbart i det situasjonen oppstod, og beskriver sin kroppslige reaksjon med at hun skalv innvendig, men ikke slik at det var synlig. Ingrid legger også til at situasjonen opplevdes som ubehagelig og ekkel, ettersom at læreren er voksen og gymlærer. Videre spør vi om hun syntes læreren oversteg hennes komfortsone. Ingrid svarer bestemt og bekreftende *“Ehh ja!”*. Ingrid opplevde situasjonen som utrygg og at hennes “grenser” ble oversteget, som skaper et sterkt kroppslig ubehag og indre skjelving. Vi kan se dette lys av Fuchs (2014) teori om kroppslig resonans og interaffektivitet. Fuchs (2014) teori om interaffektivitet vektlegger at menneskers kroppslige affektivitet og resonans vil bli tilpasset og modifisert under sosiale møter. Dette sammenflettede samspillet vil skape et inntrykk som vil utløse komplementære kroppslige følelser (Fuchs, 2014). I dette tilfellet vil

lærerens “påtrengende” oppførsel gjøre inntrykk på Ingrid, og utløse ubehag og skjelving som kroppslig resonans.

I situasjonen opplevde Ingrid lærers store og voksne kropp i et ubehagelig tett nærvær og reagerer med en kroppslig reaksjon. Ingrid bruker begrepet “ekkel” til å beskrive lærers kroppslige nærvær, hvor hun ser begrepet opp mot læreren som voksen. Kafka (1950) trekker frem “Ekkelt” som et uttrykk som ses i sammenheng med ønsket om å “bevege seg bort fra en annen” (Fuchs, 2007; Kafka, 1950). Begrepsbruket gir uttrykk for at Ingrid ønsket seg bort fra læreren i det han setter seg på henne. Ingrid uttrykker også sin frustrasjon av opplevelsen gjennom sitt oppgitte tonefall:

*“...også var det ganske ubehagelig og ekkelt siden han er voksen og han er gymlærer.”*

Her tydeliggjør hun at situasjonen opplevdes som ubehagelig ettersom at lærer er voksen og gymlærer. Ingrid uttrykker gjennom sitt tonefall at hun er oppgitt over lærerens handling når hun forteller at han satt seg på henne. Ingrid synes læreren burde visst bedre ettersom at *“han er voksen og kroppsovingslærer”*, og opplever en frustrasjon over lærerens handling i ettertid av situasjonen. Under intervjuet blir Ingrid spurt om hun tenkte noe mer på den ubehagelige situasjonen underveis i økten. Ingrid svarer:

*“Ja eg tenkte på det ganske lenge etterpå og da vi hadde øvelsen, også tenkte jeg at fordi vi rullerte jo så vi gikk igjennom det flere ganger så når vi kom på 90 graders vinkelen igjen og skulle gjøre det på nytt, så var jo eg meir urolig for hva som ville skje, om han ville gjøre det samme igjen eller om han bare ville la det gå, for eg tenkte på det ganske lenge etterpå.”*

Ingrid opplever lærerens atferd som uforutsigbar, og at hun er usikker på hva lærer kan finne på å gjøre videre i undervisningsøkten. Den ubehagelige hendelsen gjorde inntrykk på Ingrid, og hun er *“urolig for hva som ville skje”* videre i økten. Ubehaget etter situasjonene fortsetter for Ingrid selv etter situasjonen hadde oppstått, og Ingrid opplever en utrygghet og frykt for at lærer skal påføre henne ubehageligheter igjen. Om vi ser dette i Van Manen (1998) sitt syn på levd tid, vil en tidligere erfart opplevelse være påvirkning på ulike situasjoner man er i. Tidligere opplevelser vil være minner som er “spor” fra fortiden, og vil være en påvirkning på hvordan en forholder og oppfører seg i egen kropp (Van Manen, 1998). Om en ser dette i Ingrid sin opplevelse, uttaler Ingrid at den ubehagelige opplevelsen med lærer gjorde at hun

videre i undervisningsøkten var “urolig for hva som vil skje”. Da lærer satt seg på fanget hennes, erfarte hun handlingen til lærer som ubehagelig. Denne erfaringen Ingrid gjorde seg, påvirket Ingrid oppførsel i egen kropp videre i økten.

Intervjuer spør videre om Ingrid tror lærer har tenkt over situasjonen, og om han var klar over at han påførte henne ubehag? Ingrid svarer ganske fortvilet:

*“Helt ærlig når det skjedde tror ikkje jeg han tenkte så mykje over det, eg tror han tenkte at det var normalt, og i ettertid er eg litt usikker på hva jeg tror han tenkte fordi han har virket helt normal etterpå, det har liksom ikkje vært noe som har vært forandret. Så eg tror ikkje han har tenkt så mykje over det”*

Ingrid reagere på at lærer virket helt normal i ettertid av hendelsen, men konkludere med at det sannsynligvis er fordi at han ikke er klar over at han har påført henne ubehageligheter. Videre prøver Ingrid å sette seg inn i tankene til lærer, og tror en grunn til at lærer gjorde som han gjorde var fordi han “*tenkte at det var normalt*” å gjøre slikt i kroppsøvingsundervisning. I en annen uttalelse i intervjuet sier Ingrid også at hun ikke visste om lærer var bevisst på handlingen sin, og klar over at han ble opplevd ubehagelig overfor henne. Ingrid er usikker på hva lærer har tenkt om handling i ettertid, og hun opplevde ikke endringer i lærerens væremåte etter situasjonen. Ingrid prøver å tolke relasjonen mellom henne og lærer, men hun opplever han som lik. Ingrids opplevelse av lærer kan belyses med Van Manens (1998) teori om levd relasjon. Ifølge Van Manen (1998) møtes mennesker på forskjellige måter etter hvordan de fysisk er og presentere seg. Ut fra det, får man en fysisk forestilling om hvem personen er, som kan gi mennesket mulighet til å gjør seg en subjektiv tolkning. Etter hvert som en blir kjent med en annen person vil det være med å utvikle et inntrykk av andre som igjen kan gi en bekreftelse eller være med å endre interaksjonen og forholdet mellom de (Van Manen, 1998). I dette tilfellet opplever Ingrids lærers kropp, og ser at lærerens kroppslige uttrykk som likt og upåvirket av hendelsen. Ut ifra hennes opplevelse av lærer, tolker Ingrid lærer som uviten om hennes ubehagelige opplevelse.

Ingrid blir spurt videre om hvordan hun tror de andre elevene som var til stede opplevde situasjonen. Ingrid svarer:

*“Eg har jo snakket med de jeg var på gruppe med og dei og syntes det var veldig ubehagelig å være vitne til, og liksom de også tenkte hvorfor gjøre han det og, men de var og samtidig*

*glad for de og stod i 90 grader vinkelen så dei var jo glade for at det ikkje var dei han liksom gjorde det med.”*

I denne uttalelsen sier Ingrid at hun har snakket med elevene som var på hennes gruppe i ettertid av hendelsen. I intervjuet blir Ingrid også spurt om hun har snakket med andre voksne eller lærer på skolen om situasjonen. På det spørsmålet svarer Ingrid raskt “nei”, men at hun snakket med andre elever. Ingrid opplever de andre elevene som forståelsesfulle for hennes situasjon og at de i likhet med hun selv opplevde situasjonen som ubehagelig. Vi ser Ingrids opplevelse av de andre elevene i lys av Fuchs (2016) teori om mellomkroppslighet og empati. I situasjoner vil våre kropper bli påvirket av andres kroppslige uttrykk, og vi opplever den andres følelser gjennom sensasjoner i vår egen kropp. Dette skaper et dynamisk samspill som legger grunnlaget for sosial forståelse og empati (Fuchs 2016; Fuchs & De Jaegher 2009). Ingrids ubehagelige opplevelse vil i dette tilfellet ikke bare være en intern opplevelse, men vil også kunne oppleves av de andre elevene som er til stedes. De andre elevenes opplevelse av Ingrids ubehag kommer til syne når de sier “*dei og syntes det var veldig ubehagelig å være vitne til*”. Denne mellomkroppslige interaksjonen skaper forståelse og empati for Ingrid, noe som Ingrid forteller at hun opplevde fra de andre på gruppen.

## Opplevelse 3

### 5.3 Ho kunne jo hatt litt meir forståelse....

Jeg er nå på mitt tiende år med skole, men husker fortsatt opplevelsen jeg hadde i 5. klasse svært godt. Det gav meg et inntrykk som jeg fortsatt husker tilbake som et veldig vondt minne. Vi var i den lokale svømmehallen, og kontaktlæreren vår skulle undervise oss i svømming. Året før hadde vi hatt svømming som fag, og samme lærer hadde delt klassen i to grupper. Den gangen var gruppene organisert etter hvor gode vi var til å svømme. Jeg var ikke så trygg i vannet, og kom med det på den gruppen som ble sett på som den “svake” gruppen. Denne gangen hadde lærer organisert et opplegg hvor vi skulle svømme åtte lengder frem og tilbake i bassenget. Jeg følte meg fortsatt ikke trygg på å svømme, men jeg var likevel positiv, og trodde at det kom til å gå fint. Øvelsen startet med alle i klassen begynte å svømme samtidig. Kontaktlærer stod på land og holdt tellingen på hvor mange lengder vi hadde svømt. Etter hvert som vi hadde svømt en stund, la jeg merke til at flere av de andre elevene i klassen svømte fra meg, og jeg begynte å henge etter. Jeg kjenner at det ble tyngre og tyngre og jeg startet å hive etter pusten. Det var såpass tungt at jeg nå begynte å bli engstelig for om jeg i det hele tatt skulle klare å gjennomføre. Melkesyren var for alvor i kroppen, og jeg begynte å bli redd for å drukne. Selv med denne forferdelige følelsen så svømte jeg videre, for jeg visste at dersom jeg stoppet, ville jeg få kjeft av lærer. Etter å ha presset meg til det maksimale, med hjerte i halsen, tok jeg til slutt beslutning om å gi meg. Jeg var totalt utmattet og klarte rett og slett ikke mer! Da jeg kom opp av bassenget ble jeg møtt av en opphisset lærer, akkurat slik jeg hadde forutsett. Lærer hevet stemmen sin, og kjeftet på meg ettersom jeg ikke hadde svømt alle lengdene som jeg skulle. Jeg kjente et gufs nedover ryggen, og ble skikkelig lei meg. Jeg skulle ønske hun kunne ha forstått meg! Hun visste jo allerede fra året før at jeg ikke var så trygg i bassenget. Denne vonde opplevelsen gjekk såpass inn på meg at jeg ikke hadde lyst å svømme mer.

### ***“Eg følte eg hang etter”***

Under intervjuet ønsket vi å få høre litt om Julies tanker før de skulle gjennomføre svømmeaktiviteten, og vi spurte henne *“Husker du kva du tenkte og følte akkurat i det du fikk vite at no skal dykk svømme frem og tilbake?”*. Julie svarer:

*“Eg tenkte egentlig at det komte til å gå bra, fordi eg visste ikkje at det skulle være så tungt, men så gikk det jo ikkje så bra som eg hadde trudd. Fordi eg gidde meg på sånn fjerde runde eller nåke sånt.”*

Julies forventninger før aktiviteten var nokså positive. Hun trekker også frem at hun ikke var klar over at det kom til å bli så tungt, før hun legger til at det ikke gjekk så bra som hun hadde sett for seg. Opplevelsen av å “være i situasjonen” i bassenget var annerledes enn hvordan hun forventet at det kom til å være. Videre spør vi Julie om hun kan beskrive hvordan hun opplevde aktiviteten underveis. Julie forteller:

*“Ja! Også dei andre var jo veldig flinke til å svømme så eg syntes jo det ikkje var så gøy å være henne som liksom ikkje kunne svømme bra, så eg følte eg hang etter”*.

Julie forteller om tanker hun hadde om de andre elevene i bassenget, men også seg selv. Hun svarer først “Ja!”, som bekreftelse på at det var lettere å svømme i starten. Videre oppfatter hun de andre elevene i klassen som flinke til å svømme. I denne sammenhengen ser hun seg selv som en som ikke kunne svømme så bra. Julie følte at hun hang etter, noe hun opplevde ubehagelig. Opplevelsen av å være sliten forsterkes av at hun blir hengende etter de andre. Vi kan se dette i lys av Fuchs (2014) teori om følelser hvor han trekker frem at hver følelse knytt til verden handler om en dobbelthet, eller to poler, å “føle noe” og å “føle seg selv” (Fuchs, 2014). Det betyr for eksempel at Julie både kan føle vannet og føle seg selv i vannet. Tilsvarende kan hun føle det å henge etter de andre og oppleves det som ubehagelig. Julie kjenner sin egen slitne kropp og ser seg samtidig også gjennom det hun opplever som medelevenes syn. Hennes egen svømming fargelegges ut fra både egne kroppslige erfaringer av å være sliten og utmattet og av det Julie tror de andre elevene ville tenkt om henne.

Julie blir i egne øyner den som hun forbinder med det å ikke være så god til å svømme. Når hun omtaler de to gruppene som klassen ble delt i året før, kaller hun den gruppen hun var på *“dei som ikkje kunne svømme bra”*. Hun kaller også den andre gruppen for *“dei som kunne svømme bra”*. Julie hadde allerede før denne situasjonen identifisert seg med den gruppen

som ikke kunne svømme så bra. På spørsmål om hun hadde snakket med de andre elevene legger hun frem sitt perspektiv på hvordan hun oppfattet de underveis i aktiviteten.

*“Nei, eg la ikkje så masse merke til dei som var rundt meg, og bare såg at veldig mange var forran meg, men det var flere som kom opp etterkvart.”*

Julie forteller at det hun la merke til underveis i aktiviteten, var at mange av elevene var fremfor henne. Julie kjenner på kroppen av hun henger etter, dette er en vag fornemmelse, da hun ikke har krefter til å “følge med de andre”. Julie hadde en svak oppmerksomhet på medelevene, men var også mest nærværende i egen kropp, hvor hun merket utmattelse og var redd for lærerens reaksjon.

### ***“Det føltes ut som om eg skulle drukne”***

Tidligere i intervjuet hadde Julie fortalt at svømmingen ble tyngre og tyngre og at hun fryktet å drukne. Vi spurte videre om hvordan hun opplevde dette. Hun sier:

*“Ehhh, eg blei jo lei meg, og eg visste jo at ho kom til å bli sur på meg viss eg gikk opp, men eg måtte bare gå opp fordi eg ikkje greide å svømme meir. Så eg blei jo litt sånn redd for å få masse kjeft og sånn av ho.”*

Julie forteller at hun ble lei seg undervegs i svømmeaktivitet. Hun legger til at hun visste at læreren kom til å bli sur om hun gjekk opp av bassenget, noe hun var redd for. Samtidig var hun så sliten at hun ikke klarte å svømme mer. Julie må gjøre en vurdering undervegs i svømmingen. Vurderingen hennes viser et dilemma mellom å fortsette å svømme selv om hun fryktet å drukne, eller å gå opp av bassenget og få kjeft av læreren. Julie opplever at begge valgene vil ha form for negative konsekvenser for henne. Til slutt klarte hun ikke å svømme mer, og må gi opp, noe som viste seg å medføre “kjeft” av læreren. Hun svømte så langt hun kunne før hun valgte å gi seg. Julie beskriver situasjonen slik: *“også blei eg sånn skikkelig tongpusta, det føltes sånn ut som om eg skulle drukne”*. Julie gav seg ikke før hun absolutt måtte. Hun trekker også frem begrepet “presset” senere i intervjuet og sier:

*“Ehhh ja... dei kunne jo ikkje ha pressa so masse og ikkje blitt sinte hvis vi ikkje greide det fordi ikke alle samme kunne jo svømme ordentlig,”*

Julie opplevde presset i sammenheng med at lærer ble “sinte” om hun ikke greide å gjennomføre. Julie forteller også at ikke alle i klassen kunne svømme like bra, og peker på seg selv som en av de med å si *“eg kunne jo ikke svømme ordentlig”*. Hun forteller videre at hun synes det er tungt og krevende å svømme åtte lengder ettersom hun bare var 10 år gammel. Julie anser aktiviteten som krevende, og spesielt for en tiåring. Julies opplevelse av press kan ses i lys av Fuchs (2014) teori. Fuchs (2014) belyser at dersom man opplever en situasjon som utmattende vil en kjent oppgave kunne oppleves som mer krevende enn normalt. Denne vurderingen er ikke et resultat av en separat vurdering, men fra selve misforholdet mellom ens kroppslige kapasitet og oppgaven man står overfor (Fuchs, 2014). I intervjuet trekker Julie frem ubehaget med å få kjeft av læreren for å ikke gjennomføre alle lengdene. På spørsmålet *“Kva trur du gjekk mest inn på deg, at det var skummelt å svømme og blei tyngre og tyngre, eller at du fekk kjeft av læreren?”* svarer Julie:

*“At eg fikk mest kjeft av læreren, for at eg ikkje greide nåke.”*

Julie trekker opp en sammenligning, som får frem en spenning mellom to onder; frykten for å drukne og frykten for å kjeft av lærer. Frykten for å få kjeft av lærer opplevdes som mest ubehagelig.

### **“Ho kunne jo ha forstått”**

I intervjuet forteller Julie om sitt forhold til læreren. Vi spør om hun tror læreren var klar over hvordan hun følte det underveis i svømmeaktiviteten. Hun sier:

*“Vi hadde hatt svømming året før, og då blei vi delt i grupper så dei som kan svømme bra og dei som ikkje kunne svømme bra. Og da var jo eg på den som ikkje kunne svømme bra, og da var jo ho der”.*

Julie husker at læreren var tilstedes da hun ble delt inn på gruppen som *“ikke kunne svømme så bra”*. Julie forteller også senere i intervjuet at læreren var kontaktlærer i den undervisningen opplevelsen tok plass, og at læreren hadde kjennskap til Julie fra tidligere. Vi kan se Julie sin opplevelse i lyset av Van Manen (1998) sitt syn på levd relasjon. Mennesket skaper forestillinger og subjektive tolkninger om hverandre etter hvert som man møter mennesker i et mellommenneskelig rom. Etter hvordan man kroppslige fremtrer og presentere seg for hverandre, utvikler man et inntrykk som i et senere tidspunkt kan bekrefte eller



endres (Van Manen, 1998). Tidligere har Julie delt et felles rom med lærer, samt utviklet og dannet seg et inntrykk av henne. Julie hadde på forhånd en forventning at lærer var klar over at hun ikke var så flink å svømme. Julies inntrykk ble etter lærerens reaksjon avkrefte ettersom lærer reagerte lite forståelsesfull overfor henne. Videre forteller Julie om sitt forhold til læreren:

*“Eg måtte bare gå opp fordi eg ikkje greide å svømme meir. Så eg blei jo litt sånn redd for å få masse kjeft og sånn av ho”.*

Julie tenker på forhånd at hun vil få kjeft om hun ikke gjennomføre lengdene. Hun uttalte også i intervjuet *“eg visste jo at ho kom til å bli sur”*. Van Manen (1998) trekker også frem teorien om levd tid, som sier at tidligere erfaringer har mye å si for hvordan man opplever ulike situasjoner. Det man tidligere har opplevd, vil ofte være minner fra fortiden som kan påvirke hvordan man handler og oppfører seg i egen kropp (Van Manen, 1998). I Julie sitt tilfelle har hun tidligere opplevd læreren som *“sur”*, og har derfor en forventning om hvordan lærer skal reagere om hun ikke gjennomfører øvelsen. Vi spør videre om hvordan Julie opplevde møtet med lærer når hun gjekk opp av bassenget:

*“(tenkepause) Altså....Eg synst ho kjefta litt for masse, for at eg ikkje greide å svømme liksom. Ho blei veldig opphissa på ein måte.”*

Julie opplevde *“kjeften”* til lærer som en overreaksjon. Læreren var *“opphisset”* og *“sur”* over at hun ikke klarte å gjennomføre svømmeaktiviteten. Vi kan se Julies opplevelse av læreren i lys av Fuchs (2014) teori om interaffektivitet. Fuchs (2014) trekker frem at i en sosial sammenheng vil følelsene være, og oppstå som et interaktive fenomen hvor følelsene ikke bare kjennes fra innsiden, men også vises i handling og kroppslig uttrykk. Våre kropp blir influerte av de andres uttrykk, og vi opplever den andres følelser gjennom våre egne kroppslige sensasjoner (Fuchs, 2014). I Julies situasjon vil lærerens følelser manifestere seg i typiske kroppslige endringer som for eksempel ansiktsuttrykk, kroppsholdning eller bevegelser, som kommer til syne for Julie gjennom lærerens kroppslige uttrykk. Lærerens kroppslige uttrykk av å være sur, opphisset og pressende vil gjøre et kroppslig inntrykk på Julie med å trigge tilsvarende eller komplementære følelser hos henne. Julie beskriver opplevelsen av å få kjeft som noe hun er redd for. Lærerens kroppslige uttrykk vil i det tilfelle trigge sterke følelser av frykt, anspenhet og ubehag hos Julie. Hun vil også oppleve et sterkt ønske om å komme seg bort fra situasjonen. Vi spør Julie om hun hadde tanker om læreren

kunne ha gjort noe annet i den situasjonen. På dette spørsmålet merker intervjuer både på tonefall og kroppsspråk at Julie var oppgitt:

*“Ehhh ja... dei kunne jo ikkje ha pressa so masse og ikkje blitt sinte hvis vi ikkje greide det fordi ikke alle samme kunne jo svømme ordentlig, og det er jo det som er tungt når man er 10 ÅR LIKSOM også skal svømme fram og tilbake....over...ja.....Ehh ja... Ho kunne jo hatt litt meir forståelse”.*

Julie føler seg ikke forstått og mener at om det er noe annet lærer kunne gjort i denne situasjonen, så er det å ha en forståelse for henne. Hun føler seg presset av læreren og mener at læreren burde ha visst at hun ikke kunne svømme ordentlig. Julie følte at læreren ikke forsto henne, noe hun syntes at læreren burde ha gjort. Hun gikk ut ifra at læreren var klar over hennes svømmeferdigheter fra tidligere. Julie mener kontaktlærer kunne hatt forståelse for at Julie var utslitt og måtte gå opp av bassenget. Hendelsen gjorde såpass inntrykk på Julie, og førte til en reaksjon i ettertid. I intervjuet blir hun spurt videre om hun tenkte noe mer rundt hendelsen i etterkant. Julie svarer:

*“Eg hadde ikkje lyst å svømme meir, fordi ja. Men eg husker ikkje så mye av det som skjedde etterpå. Eg husker bare akkurat når eg fikk masse kjeft fordi eg ikkje greide det og sånn.”*

Julie opplevde situasjonen som en svært sterk opplevelse. Det som gjorde spesielt inntrykk på Julie var kjeften hun fikk fra lærer for å ikke greie å svømme alle lengdene. De var vondt for Julie, og medførte at hun ikke ønsket å svømme mer i ettertid. Julies opplevelse kan vi se i lys av Fuchs (2014) teori om emosjonell bevegelse. Fuchs (2014) trekker frem at det finnes fire emosjonelle retninger, hvor en av retningene er ønsket om å “bevege seg bort” fra situasjonen. Dette ønsket er en kognitiv-emosjonell ordning som man tilegner seg av tidligere affekt fremkallende erfaringer (Fuchs, 2014). I dette tilfellet kan Julies vonde og ubehagelige opplevelse ses på som en affekt- fremkallende erfaring. Opplevelsen preger fortsatt Julie, og er en opplevelse hun ikke ønsker å oppleve igjen. Erfaringen til Julie skaper et ønske om å trekke seg bort fra svømming som aktivitet.

opplevelse 4

#### **5.4 “En ny følelse”**

Jeg har aldri syntes at kroppsøving har vært gøy, men en dag hadde jeg en helt ny opplevelse i undervisningen. Jeg opplevde en god og stolt følelse, en følelse som jeg aldri har kjent på før. Alt startet en dag vi skulle ha vikar. Det første jeg tenkte var at nå kommer vi mest sannsynlig til å ha noe lett og enkelt. En ting var i alle fall sikkert, det kommer ikke til å bli tungt, for det var jo tross alt en vikar! Fotball og volleyball var aktivitetene som sto på planen for timen. Personlig har jeg alltid syntes at volleyball har vært gøy, så det tenkte jeg kom til å bli kjekt. Fotball derimot, har jeg tidligere hatt negative opplevelser med i kroppsøving. Jeg husker fra tidligere når jeg har spilt fotball, at jeg ofte kommer på lag med noen enkelte av guttene i klassen. Det er mange som driver med fotball, og noen av guttene har veldig mye konkurranseinstinkt. Av og til når jeg er på lag med dem, har fotball ikke vært så kjekt. Guttene kjefter og er sinte om jeg gjør feil. Om de får mulighet, så gjør de mesteparten av arbeidet selv. De tar ballen og går på egenhånd og scorer mål, mens jeg blir springende rundt uten å selv delta på laget. Det er ikke kjekt. Denne timen hadde vikaren valgt å dele oss inn i fire lag, helt tilfeldig. Til min store overraskelse var jeg kommet på lag med bare nære venner fra klassen. I timen roterte vi fra volleyball til fotball. Da vi spilte fotball, opplevde jeg noe nytt. Tidligere da jeg spilte fotball i kroppsøving, har laget kjeftet og klaget på meg for at jeg gjøre feil, men denne gangen fikk jeg ros og laget heiet på meg. Jeg var ikke lenger bare en flue på veggen, men jeg var aktivt med i spillet! Jeg scoret til og med et mål og kjente en stolt og god følelse. Opplevelsen av at laget mitt hjalp meg med støttende ord, var noe som jeg tidligere ikke har opplevd. Volleyballen gjekk også veldig bra. Etter undervisningen var jeg svett og utmattet, men det var ikke negativt denne gangen. Det var i kombinasjon med en god og stolt følelse, noe som jeg aldri har opplevd tidligere. Jeg har nå i ettertid begynt på det lokale treningssenteret, på jakt etter den samme følelsen. Den samme følelsen fant jeg igjen når jeg trente benkpress. En god og stolt følelse.

## “Opplevde en god følelse.”

I intervjuet ble Kristine spurt hva hun synes om faget kroppsøving. Kristine svarer:

“Ehm...sånn... eg synest det ikkje er noke gøyt, sånn viss eg skal gå tur eller nåke sånt, eller løpe.”

Kristine synes ikke kroppsøving er ikke særlig gøy. Hun peker også på det å gå turer og springe som eksempler på aktiviteter som gjør at faget ikke er gøy. I intervjuet spør vi Kristine om hun husker hva hun tenkte eller følte før undervisningen. Hun svarer:

“Ehh vi hadde vikar så... tenkte bare at vi skulle gjøre noko enkel og ehh...og at timen ikkje skulle bli så slitsom kanskje.”

I denne ytringen sier Kristine at hun visste at det skulle være en vikar i kroppsøving undervisningen. Kristine tenkte at ettersom det var en vikar, kommer det til å bli mindre slitsomt. Hun hadde også sett for seg at vikaren hadde organisert undervisningen med mer enkle gjennomførbare øvelser. Kristine opplever at det å ha vikar, gjør undervisningen både enklere og mindre anstrengende for elevene. I intervjuet forteller Kristine om kroppsøvingstimen som gav hun en positiv opplevelse:

*“Ehm det er ein sånn positiv opplevelse, ehmm det var sånn en gymtime der me hadde mange sånne aktiviteter der ehh volleyball og fotball og sånn, også ehh... skårte mål i fotball ihvertfall og so følte eg meg veldig bra i volleyball. ehmm også liksom etter gymtimen så var eg sånn svett, emm sliten og sånn og eg likte den følelsen.....Ganske god følelse.”*

Kroppsøvingstimen var en time som gav Kristine flere gode opplevelser og følelser. Vi spør videre om det var noe med kroppsøvingstimen som skilte seg ut som ekstra gøy. Kristine svarer “Ehh at eg scorte mål”. Kristine sin opplevelse kan vi se i lys av Fuchs (2016) teori om kroppslig affektivitet. Fuchs (2014) ser følelser som en sirkulær tilbakemelding syklus mellom subjektet og situasjonen det blir konfrontert med. Subjektet blir først påvirket eller trigget av de affektive kvalitetene av situasjonene. Triggingen fremkaller en spesifikk kroppslig resonans i form av en *affeksjon*. Den kroppslige resonansen vil virke som en formidler av vår affektive deltakelse i en situasjon, og gjennomsyrrer subjektets oppfatning av

situasjonene (Fuchs, 2016). I kroppsøvingstimen opplevde Kristine seg selv når hun scoret mål og spilte volleyball, og opplevde situasjonen som positiv. Dette positive inntrykket av situasjonens affektive kvaliteter trigget Kristines kroppslige resonans, og hun opplevde gode følelser i kroppen. Denne gode følelsen vil gjennomsyre Kristines opplevelse og oppfatning av kroppsøvingstimen, og gjøre opplevelsen positiv. Den positive følelsen gjenspeiles også i Kristines opplevelse av sin kroppslige resonans etter økten. Etter økten er hun bevisst over sin egen kropp, og opplever kroppslig resonans med å kjenne seg svett og sliten, som var sensasjoner hun likte. Videre spør vi Kristine om hun alltid har likt følelsen av å være svett og sliten. Hun svarer:

*“Ehh eg har ikkje tenkt på det før den gangen.”*

Kristines opplevelse av kroppsøvingstimen skapte en bevisstgjøring rundt den gode følelsen av å være svett og sliten, som hun ikke hadde tenkt på før denne gangen. Den gode følelsen Kristine opplevde rettet fokuset hennes mot sitt kroppslige nærvær og resonans. Dette var en ny opplevelse for Kristine. Bevisstgjøringen kan ses i sammenheng med Fuchs (2014) teori av følelser, som sier at enhver kroppslig følelse gir “focus” og inngår i vår grunnleggende orientering i og mot en opplevelse (Fuchs, 2014). I dette tilfellet var Kristines gode følelse en ny og sterk opplevelse av “seg selv”. Hun opplevde det å være svett og sliten, som hun ikke før hadde opplevd som godt, og dermed ikke var klar over eller blitt bevisstgjort på at kunne gjelde for henne. Videre i intervjuet spør vi Kristine om hun har opplevd en lik opplevelse i kroppsøvingsfaget i ettertid. Hun svarer:

*“Ehh, ikke i gym akkurat fordi vi har ikke hatt så mye vikar og sånn, men eg har begynt å trene på spenst, også har eg gjort sånn benkpress også ehh..første gangen eg gjorde det så gjorde eg 20kg, fem ganger, og så fekk eg sånn samme følelsen som eg fekk den gangen, sånn stolt følelse.”*

Kristine forteller at hun ikke har hatt en lik opplevelse i kroppsøvingsfaget, etter timen med vikaren. Hun savner følelsen hun hadde i vikarens time. Hun har derimot begynt å trene på det lokale treningssenteret, og da hun tok benkpress fikk hun den samme positive følelsen som i kroppsøvingstimen, en stolt følelse. Vi spør Kristine videre om hun tror kroppsøvingstimen hadde noe å si for at hun begynte på spenst. Hun svarer:

*“Ehh, neh eg begynte ikke på grunn av kroppsøvingstimen, men den timen gjorde inntrykk hvertfall. Fordi...(tenker) eller kanskje, sånn rett etter den følelsen, så veldig fin følelse.”*

Kristine forteller først at den positive opplevelsen i kroppsøvingstimen ikke var en av grunnene til at hun begynte på spenst, men at den gjorde inntrykk på henne. Etter litt betenkningstid endrer hun svarer til at “kanskje” timen kunne ha hatt noe å si for at hun begynte på treningssenteret, ettersom at opplevelsen fra kroppsøvingstimen var veldig ny og fin. Kristine opplevde den samme stolte følelsen på treningssenteret som hun gjorde i kroppsøvingstimen, og tror at opplevelsen kanskje kan ha hatt noe å si for at hun begynte. Dette kan vi se i lys av Fuchs (2014) teori om de fire emosjonelle retningene, hvor den ene av retningene er å bevege seg mot “en annen” (Fuchs, 2014). I dette tilfellet kan Kristines positive opplevelse i kroppsøvingstimen og bevisstgjøring av gode kroppslige sensasjoner skape et ønske om å oppleve den samme følelsen igjen. Kristine starter å trene på treningssenter, hvor hun opplever den *“samme følelsen som eg fekk den gangen, sånn stolt følelse.”* Vi spør Kristine videre om hun tror den positive opplevelsen i kroppsøvingstimen har hatt noe å si for hvordan hun opplever kroppsøvingfaget nå. Hun svarer:

*“Ehmm, det spørs kas time det er, men kanskje eg nå er meir kjent med hvilken time som er gøyere enn andre, etter den timen.”*

Kristine forteller at etter opplevelsen har hun blitt kjent med hva timer som er mer gøy enn andre. Hun opplever mer innsikt i sitt eget forhold til faget, og hva hun selv opplever som gøy i kroppsøvingundervisning. Man kan se dette opp imot Van Manen (1998) sin teori om levd rom, hvor han tar opp betydningen av rommet mennesker oppholder seg i. Etter hvert som man erfarer ulike rom, lærer man rommets sosiale karakter. Barn vil derfor etter hvert som de oppholder seg i ulike rom, utvikle en forståelse for rommets kvalitative dimensjon (Van Manen, 1998). Kristine opplever mer innsikt i hva hun synes er gøy aktiviteter i kroppsøvingundervisning. Etter hvert som hun har erfart og opplevd i kroppsøving, har hun utviklet en større forståelse for seg selv i rommet og rommets sosiale karakter.

## “Vennene mine heiet på meg”

Kristine har fortalt oss at hun scoret mål og at hun opplevde det som gøy. Vi spør Kristine om hva hun tenkte og følte akkurat når det skjedde. Hun forteller:

*“Ehh eg blei veldig glad også vennene mine var sån.. ehmm.. heiet på meg og sånn, så det var ganske kjekt.”*

Kristine ble veldig glad, og opplevde vennenes glede når de heiet på henne. Kristine forteller videre i intervjuet at hun opplevde vennen sine som støttende, og at hun føler seg inkludert når hun er på lag med dem. Kristines opplevelse av vennenes nærvær i kroppsøvingstimen kan ses i lys av Fuchs (2016) teori om kroppslig interaffektivitet. I en sosial sammenheng vil følelsene være et interaktivt fenomen hvor følelsene ikke bare kjennes fra innsiden, men også vises i handling og kroppslig uttrykk. I situasjoner vil våre kropper blir influert av de andres kroppslige uttrykk, og vi opplever den andres følelser gjennom vår egen kroppslige sensasjoner (Fuchs 2017; Fuchs & De Jaegher 2009). I dette tilfellet kom vennenes kroppslige uttrykk av jubel og glede til syne for Kristine. Vennens kroppslige uttrykk skapte et inntrykk og trigget komplementære følelser hos Kristine. Hun opplevde vennenes følelser gjennom sin egen kropp, noe som opplevdes gode sensasjoner av støtte og glede. Van Manen (1998) trekker også frem levd kropp, som sier at et beundrende blick kan medføre at kroppen overgår seg selv og viser seg fra en sterkere side (Van Manen, 1998). Kristine opplever vennens oppmuntrende blick gjennom at vennene heier på henne, og at hun scoret mål. Kristine er klar på at lagene hadde mye å si for hennes positive opplevelse, og intervjuer spør videre hva det var med lagene som var så positivt. Kristine begrunnet det med å svare:

*“Ehh det va berre sånn eg var i lag med vennene mine, sånn, hvis man kommer på lag med sånn gutter som er veldig sånn konkurranseinstinkt. Opplegget var så kjekt for at..... vis guttene liksom kjeft på deg, eller ikkje kjeft akkurat, men er sint hvis du ikke sån er god.”*

I denne uttalelsen peker Kristine på denne måten lagene var satt sammen, hadde mye å si for hennes opplevelse. Hun opplever det som positivt å være på lag med vennene sine. Lagene denne timen var en kontrast til det å være på lag med “sånne gutter” med konkurranseinstinkt, som ble sinte, kjeftete og viste misnøye om hun ikke er god nok. Vi ønsket at Kristine kunne

utdype mer om guttene med konkurranseinstinkt, og hvordan hun opplever å være på lag med dem. Kristine la til:

*“Ehhmm, ikke like kjekt, dei hadde gjort mesteparten av tingene, dei pleier bare å ta ballen gå til mål å score, så eg får ikkje gjort masse ting.”*

Kristine tenker at om vikaren hadde brukte tilsvarende lag, ville hun opplevd det samme som før, at guttene bare tar ballen og ikke inkludere henne til å delta i spillet. Ifølge Van Manen (1998) vil mennesket gjennom deltakelse med andre i et mellommenneskelig rom, skape og opprettholde en levde relasjon. Vi møter mennesket på ulike arenaer, og ut fra hvordan de fysisk presentere seg, lager vi oss en forestilling om hver enkelt. Mennesket vil hele tiden tolke seg frem til et subjektivt inntrykk på hvem en person er ut fra hvordan man presentere seg for subjektet (Van Manen, 1998). Kristine merker guttenes konkurranseinstinkt direkte i kroppen, og deres negative følelser er rettet mot Kristine og preger henne. Kristine har dermed dannet seg et subjektivt inntrykk av guttene, ut fra hvordan de har presentert seg for henne tidligere. Hennes interaksjon med guttene i det mellommenneskelige rommet, som i Kristines eksempel er på fotballbanen, har forme hennes levde relasjon med guttene. Videre spør intervjuer om Kristines tanker rundt de andre lagene som hun spilte mot, og om de også hadde det gøy. Etter litt betenkningstid svarer Kristine:

*“Ehh, det var sånn blanda lag, det var sånn emm, nåken av dei som hadde konkurranseinstinkt som spiller fotball, og sånn blandet, så eg trur ikkje det laget hadde det så veldig kjekt, som me hadde det.”*

Kristine forteller at lagene var blandet, og at guttene med konkurranseinstinkt var på tilfeldige lag. På bakgrunn av det forestiller Kristine seg at de andre lagene ikke hadde det like gøy. Videre sier Kirstine, *“Ehhm, vist dei..emm.. di som liker å spille fotball og sånn, dei hadde det sikkert kjekt, men det var mange som ikke liker volleyball og fotball så dei hadde det sikkert ikke kjekt.”* Kristine legger til at de elevene som opprinnelig liker fotball kanskje hadde det kjekt. Likevel hadde hun inntrykk av at mesteparten verken likte fotball eller volleyball. Når Kristine blir spurt om hennes forhold til fotball og volleyball svarer hun:



*“Ehhh.. eg har alltid likt volleyball, og synest det er gøyt. Emm også har eg tenkt å begynne på volleyball... emm men... også....fotball er sånn av og til kjekt, ehm spørs kem eg er på lag med”.*

Kristine synes at volleyball er gøy, og at hun har vurdert å starte med det på fritiden. Når det kommer til fotball synes Kristine at det er helt avgjørende hvordan lagene er organisert, for at det skal bli kjekt for henne.

## **5.5 Avslutning analyse**

Til å avslutte analysen, vil vi kort oppsummere hva vi har gjort og hva vi har sett i analysen. I analysen har vi fått høre om de fire forskjellige opplevelsene til Ingrid, Kristine Julie og Mathilde. I analysen gjør vi et dypdykk i disse fire opplevelsene, for å få frem informantenes subjektive opplevelser av å være i situasjonen. Til å belyse elevenes opplevelse har vi sett de i lyset av teoriene til Max Van Manen (1998) om livsverden, og Thomas Fuchs teori om mellomkroppslighet. Teoriene har gitt oss mulighet til å virkelig gå i dybden og synliggjøre elevenes subjektive opplevelse. Fuchs hjelper oss med å fremheve følelsene og elevens kroppslige “være” og interaksjon med verden. Teorien fremhever også det systematiske og dynamiske prosessen elevene opplever i samspillet med seg selv og verden. Van Manen (1998) sitt syn på livsverden, belyser elevens kroppslige eksistens og hvordan deres oppfattelse påvirke verden de lever i. De fire fundamentale verdiene: levd kropp, levd rom, levd relasjon og levd tid om til sammen utgjør livsverden, bruker vi til å “gi mer liv” til elevens subjektive opplevelser.

Vi kan se at Kristine, Ingrid, Julie og Mathilde har opplevd sterke følelser i spill, og at disse følelsene har mye å si for hvordan elevene opplever faget. Kristine opplevde en uforventet glede av å spille fotball. Det var en helt ny god opplevelse av å være svett og sliten. Ingrid derimot, opplevde et stort kroppslig ubehag og skalv innvendig når læreren satt seg på henne. Denne ubehagelige opplevelsen og følelsen Ingrid fikk i situasjonen, gjorde at hun ønsket seg bort fra det. I likhet med Ingrid opplevd Julie også sterke følelser, da hun fryktet å drukne og/eller få kjeft av lærer for å ikke gjennomføre svømmeaktivitet som kontaktlærer hadde

planlagt. Mathilde kjente på følelser av å være handlingslammet og frykt, da hun opplevde hvordan det var å være blind i kroppsøvingsundervisning.

Vi kan også se at de fire opplevelsene er i et dynamisk samspill med lærer og de andre elevene i klassen. Det menneskelige samspillet ser vi har mye å si for elevenes være i undervisning, og hva interaksjonen betyr for elevenes opplevelse av kroppsøving. Dette kan vi se i opplevelsen til Ingrid hvor lærerens påtrengende og uforventede handling av å sette seg på fanget hennes oversteg hennes komfortsone. I likhet med Ingrid, opplevde også Julie læreren som ubehagelig da lærer var opphisset og kjefet i svømmeundervisning. Mathilde opplevde elevene rundt henne som skremmende da som blind ikke kunne se dem, og ble jaget. Kristine opplevde et positivt samspill med elevene rundt seg, da hun opplevde motiverende og støttende ord, da hun spilte fotball i kroppsøving.

## 6.0 Diskusjon

I analysen har vi gjort oss godt kjent med de fire opplevelsene til Ingrid, Julie, Kristine og Mathilde. Opplevelsene til elevene er følelsesladet og har gitt tydelig inntrykk på dem og deres være i kroppsøvingsundervisning. Vi som tidligere elever har også vår egen subjektive opplevelser fra kroppsøvingsundervisning, og vet hvor mye det har å si for hvordan det er å være i undervisning. Vår motivasjon for masterprosjektet var akkurat det å finne ut hvordan andre elever opplevde undervisningen, slik at vi som fremtidige kroppsøvingslærere kan få en større forståelse for elevene. Det ser vi på som viktig for å at elevene skal ha en god opplevelse av kroppsøvfaget, og at vi kan utøve vår lærerprofesjon til det beste for elevene. I denne delen av oppgaven tar vi for oss del to av problemstilling:

- *Hva betyr kunnskapen om elevers opplevelse for lærerens profesjonsutøvelse?*

Videre skal vi diskutere funnene og betydningen de kan ha for oss som kroppsøvingslærere. Vi tar for oss viktige temaer fra opplevelsene og sammenligne de med tidligere forskning, samt noen av våre egne erfaringer fra praksis student og tidligere elev. Vi vil også se opplevelsene til elevene opp mot hverandre med å sammenligne likheter og ulikheter som kan

gi oss en klarere forståelse av opplevelsene. Temaene blir presentert med en underoverskrift inspirert av det deltakerne sa i intervjuet.

### **6.1 “Når alle skal se på deg, så er det ganske ubehagelig”**

I prosjektet vårt fikk vi frem fire forskjellige opplevelser fra elevene vi har snakket med. Til tross for det unike ved opplevelsene, er det også en del likskap. Vi har identifisert flere måter å erfare det “å bli sett” i kroppsøvningsundervisning. I intervjuet med Kristine får vi høre om hennes nye og positiv opplevelse av “å bli sett” da hun spilte fotball i kroppsøving. Tidligere hadde Kristine ofte vært på lag med gutter med mye konkurranseinstinkt som hadde “kjeftet” på henne, og ikke inkludert henne i spillet. Da hun kom på lag med venner i vikarens undervisning, opplevde hun at vennene oppmuntret og skrøt av henne. Hun fikk en positiv opplevelse av å bli sett i deltakelse i spillet, noe som hun ikke opplevde når hun var på lag med guttene med høyt konkurranseinstinkt. I Kristines erfaring blir det å bli sett gjennom vennenes blikk, en positiv “feedback” som motivere henne til å yte mer enn vanlig. I opplevelsen ble hun kjent med en ny og god følelse av å være utmattet og svett. Kristine opplevde en god følelse som hun i ettertid har oppsøkt gjennom å starte på det lokale treningscenteret. I denne opplevelsen fant Kristine en ny gnist, som har ført til at hun etter skoletid også ønsker å være aktiv og bevege seg. Ser vi Kristines nye giv opp mot formuleringer i læreplanen om fagets relevans, så står det at faget skal motivere eleven til å holde ved like en fysisk aktiv livsstil utenom skoletid (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kristine sin opplevelse av å bli sett er et eksempel på en elev som opplever anders blikk som positivt.

Julie og Ingrid, tar begge opp tematikken “å bli sett” av læreren i kroppsøving. I Julies opplevelse, var det å bli sett som å “være hun som henger etter” da hun svømte med klassen en ubehagelig opplevelse. Ingrid opplever det å vise frem øvelser fremfor klassen som veldig anstrengende, og fryktet at de andre elevene i klassen skal se at hun gjør feil. Det som skaper den ubehageligheten, er en kombinasjon av at alle ser på henne, og at hun med det må prestere for å unngå å gjøre feil. Ingrid opplever at hun trekke seg unna i frykt for “å bli sett” av de andre i klassen. Den spanske studien “I Hate Physical Education” til Hortigüela-Alcalá (2021), peker på samme problemstilling av å bli sett, og tar opp hvordan syv jenter opplever kroppsøving. Noen funn i studien viser at jentene opplever det som ubehagelig å bli synliggjort eller eksponert foran klassen. De frykter at de andre i klassen skal le av dem, og ønsker å holde en lav profil for å forsøke å ikke bli lagt merke til. Ene eleven trekker frem at

tester kan være spesielt sårende, hvor hun opplever de andre jentene som flinkere ettersom de klarer testene bedre. Hun forteller også at det sårere henne når hun ikke klarer aktiviteten, og at hun føler seg annerledes enn de andre elevene (Hortigüela-Alcalá et al., 2021).

Våre analyser av intervjuene med de fire elevene indikere at de opplever det "å bli sett" i kroppsøving ulikt. Slike forskjeller komme også frem i studien til Åsebø (2021), som utforsker elevers oppfatning av å bli eksponert i kroppsøvingsundervisning. Åsebø tar opp eksponering som et komplekst begrep som elever oppfatter ulikt. Funnene viser at eksponering blir som regel forbundet med noe negativt. Avhengig av kontekst vil noen elever oppfatte det å bli eksponert som positivt, ettersom de får vise frem sine egenskaper. Spesielt elever som er dyktige i ulike idretter kan oppleve det å bli eksponert som positivt (Åsebø, 2021). Opplevelsene til Ingrid, Kristine og Julie står også veldig i stil med opplevelsene vi selv har hatt som tidligere elever i kroppsøving. Som vi tidligere i studien har nevnt, opplevde vi som tidligere elever det å bli eksponert forskjellig. Erlend opplevde det som positivt, ettersom han kunne vise frem sine ferdigheter i kroppsøving. For Finn-Ove var det annerledes og han hadde et veldig anstrengt forhold til det å vise seg frem foran klassen. Våre opplevelser fra tidligere av, står i stil med elevenes opplevelser av å bli sett, og at elever har forskjellig oppfattelse av det.

Elevene i vår undersøkelse og annen nevnt forskning kaster lys tilbake på lærerrollen og ikke minst lærerens syn på- og grunnleggende oppfatning av elevene. Et spørsmål er om vi som lærere har tenkt nokk over at elever kan ha lignende erfaringer som Ingrid og de andre elevene? På utdanningsdirektoratet (2020) sine sider, står bevegelsesglede som en sentral verdi for fagets relevans (utdanningsdirektoratet, 2020). Som våre funn viser, gjelder ikke dette for Ingrid. Hun må gang på gang delta i kroppsøving hvor hun opplever et anstrengt forhold til å "bli sett". Hvordan kan vi som lærere hindre at hun føler det slik? Van Manen (1998) og Fuchs (2016) viser begge til at vi ikke kan unngå å bli sett av de andre rundt oss. Van Manen (1998) sier blant annet at vi alltid er kroppslige i verden, og møter hverandre gjennom vår kroppslige tilstedeværelse. I den kroppslige tilstedeværelsen vil vi alltid vise noe og skjule noe om oss selv (Van Manen, 1998). I likhet med Van Manen (1998) belyser også Fuchs (2016) teori om mellomkroppslighet at vi som mennesker alltid er i et dynamisk samspill med de rundt oss. I det dynamiske samspillet vil våre kropper gi og få inntrykk av omgivelsene rundt oss, men også situasjonens affektive kvaliteter (Fuchs, 2017). I skolen, og spesielt i kroppsøving må elever helt fra starten av sin skolegang, tre ut i en ny og ukjent

arena, hvor de settes krav til deres deltakelse i et sosialt samspill. Elevene blir utfordret på å delta i et felleskap, hvor kroppen deres oppleves i samspillet. Det er med det vanskelig å unngå at elever som Ingrid og Julie ikke opplever å bli sett av andre, og ubehaget det samspillet kan oppleves som. Ulikheten av hvordan elevene opplever å bli sett i kroppsøving kaster et søkelys på vår egen praktisering av kroppsøvingsundervisning. Opplevelsene får oss til å stille spørsmålet, hvordan legger vi som fremtidige kroppsøvingslærerne til rette for at elevene opplever en positiv opplevelse av å bli sett?

Ingrid synes som tidligere nevnt at det er ubehagelig å bli sett av andre i kroppsøving, noe som gjør at vi kan stille spørsmål til hva klassemiljøet og omgivelsene betyr for hvem Ingrid kan være i klassen. Ingrid beskriver opplevelser med å bli eksponert i kroppsøving, hvor fokuset hennes har vært å måtte prestere. Hun er redd for å gjøre feil og at de andre elevene ser det hun gjør som “feil”. For Ingrid er et klassemiljø hvor hun må prestere fremfor de andre i klassen et miljø hun synes det er vanskelig å føle seg velkommen i slik som hun er. Åsebø (2021) og den spanske studien til Hortigüela-Alcalá (2021) indikerer også at elevers erfaringer av å måtte prestere kan ha sammenheng med at det er et prestasjonsorientert klassemiljø (Hortigüela-Alcalá et al., 2021; Åsebø, 2021). Åsebø (2021) tar opp at et klassemiljø som retter fokuset mer mot mestring overfor prestasjon som et miljø som kan begrense fokuset på elevenes eksponering. Hun trekker også frem at et mestringsorientert klassemiljø kan være oppmuntrende for læring, deltakelse og til å skape gode relasjoner, som videre kan fremme kropps tilfredshet (Åsebø, 2021).

En av våre mål som kroppsøvingslærer er først og fremst å legge til rette for at elever opplever bevegelsesglede og faget bidrar til å fremme god helse. I LK20 og kroppsøvfagets sentrale verdier står det at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter å ha blitt kjent med opplevelsene til Ingrid, Julie og Kristine, har de gitt oss som fremtidige kroppsøvingslærer en ny og dypere kunnskap på hvordan elever forholder seg til å bli “å bli sett”. Det “å bli sett” er noe vi alle må leve med i skolehverdagen, ettersom vi er gjenstand for andres blikk. Selv kan vi se at det å bli sett kan oppleves både som positivt og negativt, og at dette er kunnskap som kan bevisstgjøre oss som kroppsøvingslærere på vår behandling av elevene og den konteksten vi velger å sette elevene i undervisning. En slik kunnskap er noe vi tar med oss videre til vår egen utvikling av undervisningspraksis og kunnskap vi ser på som viktig for å kunne organisere undervisning til det beste for elevene. Vårt ønske er at elevene skal oppleve en

positiv opplevelse av “å bli sett”, samt unngå å sette elever som synes det er ubehagelig i en anstrengende posisjon som kan hemme deres ønske av å delta i undervisning.

## 6.2 “Ho kunne jo ha forstått”

I intervjuene har vi, som allerede sagt, fått høre om fire veldig forskjellige opplevelser. Opplevelsene er alle unike på sin måte og får på hver sin måte fram viktige erfaringer. Etter å ha hørt elevenes opplevelser, er temaet trygghet noe som skiller seg ut som viktig for deltakerne. Vi kan se at både Ingrid og Julie opplever seg selv som utrygge i opplevelsene. Julie følte på frykt for å få kjeft av lærer når hun svømte, samtidig som hun er redd for å drukne dersom hun fortsetter. Ingrid derimot, opplever at lærer overskrider hennes komfortsone når han går bort til henne og setter seg på fanget hennes. For Julie og Ingrid var lærerens væremåte en faktor som preget deres opplevelse av trygghet i kroppsøvingen.

Opplevelsene har gjort stort inntrykk på Ingrid og Julie. Etter at lærer satt seg på fanget til Ingrid, medførte det stor usikkerhet rundt læreren og om liknende hendelser ville gjenta seg videre i undervisningen. Hun forteller også at slike ubehagelige opplevelser er en av grunnene til at hennes forhold til faget utviklet seg i en negativ retning. Ubehaget gjør at hun ønsker å snike seg unna undervisning. For Julie gjorde også opplevelsen inntrykk og hun forteller at etter opplevelsen mistet hun lysten til å svømme. Vi ser at lærerens handlinger av å kjefte på Julie og å overstige Ingrids komfortsone har hatt konsekvenser for deres opplevelse av å være i kroppsøvingundervisning. Ser vi Julies opplevelse av læreren i lys av undervisningstradisjoner i kroppsøving, ser vi likhetstrekk med instruktørrollen fra idrett. Aasland (2019) belyser i sin studie at fagets historiske tenkemåte, tradisjoner og praksiser fortsatt kommer til synes hos lærere i nåtidens undervisning. Han kaster et søkelys på idretts praksiser som konkurranseaktivitet og prestasjonsfokus som diskurser læreren kan ha (Aasland, 2019). Var lærerne klar over hvordan Ingrid og Julie hadde det? I intervjuet med Ingrid forteller hun at hun ikke opplevde lærer som annerledes i ettertid av hendelsen, og tror med det at læreren ikke var klar over hvordan hun opplevde situasjonen. Julie forteller også at hun synes læreren reagerte med en overreaksjon, og at hun ikke følte seg forstått av læreren. Med referanse til Aasland (2019) kan det være kroppsøvingslærer kan ha lite bevissthet/kompetanse om sine egne vaner og elevenes følelser, noe som for Julie og Ingrid medførte at lærer påførte ubehag i undervisningen.

Ida Brandtzæg (2018) trekker frem lærerens forståelse av eleven som grunnleggende for elevenes trygghet i skolen. Barn opplever trygghet når voksne prøver å forstå dem innenfra. Med å se eleven innenfor mener Brandtzæg (2018) evnen lærer har til å sette seg inn i barnets ståsted (Brandtzæg, 2018). Det kan for eksempel være at dersom et barn er urolig, vil lærer prøve å forstå hvordan eleven har det og føler det. Brandtzæg (2018) trekker også frem det å kunne se seg selv som voksen fra barnets blikk. Dette kan være at lærer er bevisst på sin egen atferd og hvordan et barn kan oppfatte deg. Et eksempel på dette er at dersom lærer kjenner på følelser av sinne, er han bevisst over at hans kroppslige uttrykk kan virke skremmende for barnet. Utdanningsdirektoratet (2019) belyser også forståelse som en viktig del av lærerens klasseledelse, og sier blant annet *“Gode klasseledere har en anerkjennende holdning som bygger på en ekte interesse og åpenhet for eleven. Det vises gjennom at dere lytter, bekrefter og viser forståelse for elevenes opplevelser, selv om de er annerledes enn deres.”* (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Et spørsmål som vi stiller på bakgrunn av våre funn, er: Hvilken forståelse og kunnskap har en lærer til rådighet for å forstå hvordan elevene har det? I intervjuene med Julie og Ingrid fortelle begge at de *ikke* snakket med læreren i ettertid av den ubehagelige opplevelsen. Erfaringene deres kaster lys over at eleven i et maktforhold med lærer kan være usikker på å snakke med lærer om temaer som kan oppfattes som kritikk av læreren. Hvordan kan lærer få en forståelse av hvordan elevene opplevde undervisning, dersom lærer ikke blir bevisstgjort på hva som har skjedd? Mathilde forteller også at hun tror det var vanskelig for lærer å forstå hvor forferdelig hun hadde det, i sin opplevelse av å være blind. Hun forteller at hun ikke klarte å uttrykke seg slik at læreren kunne se hvordan hun hadde i hennes opplevde situasjonen. Til forskjell fra Ingrid og Julie valgte Mathilde å snakke med lærer om den ubehagelige opplevelsen etter undervisningen. Læreren til Mathilde fikk da informasjon om hennes opplevelse, som kan gi lærer en forståelse for hennes situasjon. Gjennom kommunikasjon mellom elev-lærer ser vi i opplevelsen til Mathilde at lærer fikk tilegnet seg informasjon om hvordan hun hadde det, og utvikle en større forståelse for elevenes opplevelse i kroppsøving.

Vi kan spør oss hva det var som gjorde at Mathilde valgt å fortelle læreren om sin opplevelse, og hvorfor Julie og Ingrid ikke valgte å gjøre det? Om vi sammenligner opplevelsene kan vi se at i Julie og Ingrids opplevelse, er læreren en sentral grunn til at de opplevde situasjonen som ubehagelig. I Mathildes opplevelse derimot, var det det “nye rommet” og opplevelsen av

å ikke kunne se, som gjorde situasjonen ubehagelig. Ingrid og Julies derimot opplevde en utrygg voksen, noe som framholder dem til å kommunisere med læreren i etterkant. Elevenes ønske om å snakke med lærere kan hjelpe oss med å utvikle vår forståelse for hvordan elevene har det i undervisning. Men hva om elevene ikke ønsker å ta kontakt med lærer slik som i Julie og Ingrid tilfelle? Drugli (2012) trekker frem lærerens evne til å ta ansvar for relasjonene og at dette ansvaret er en del av lærerens profesjon (Drugli, 2012). Vi kan stille oss spørsmålet om situasjonen til Ingrid og Julie hadde opplevd det annerledes dersom lærer hadde kommunisert med elevene. Kunne lærer ha spurt Ingrid om det var greit å vise 90 graders vinkelen fremfor hele klassen, og om det var greit at han satte seg på fanget hennes? Kunne læreren til Julie spurt henne om hvorfor hun gikk opp av bassenget, og om hun syntes det var for langt å svømme? Vi som kroppsøvlingslærere må være klar over at vi ikke kan vite hvordan alle elevene har det. Vi er mennesker og det å kunne forstå hvordan alle elever har det til enhver tid er ikke mulig. Men er det noe vi kan så er det å ta ansvar for å ivareta best mulig kommunikasjon med elevene, og tilegne oss informasjon, kunnskap og forståelse samens med elevene.

### **6.3 “Eg visste jo at ho kom til å bli sur på meg”**

Relasjonen mellom lærer og elev foregår og kan forstås på flere nivå, og er en grunnleggende premis for lærerens måte å opptre og forstå sin posisjon og rolle overfor elevene. Som fremtidige kroppsøvlingslærere ønsker vi å forstå relasjon som mer komplekst enn bare “en god relasjon er viktig”. Fenomenologien og Fuchs (2016) teori belyser det emosjonelle og dynamiske samspillet mellom mennesker, og kan hjelpe oss med å forstå vår relasjon og interaksjon med elevene på et dypere nivå. Brandtzæg (2018) tar opp det som viktig at læreren kan fungere som en trygg voksen, som elevene kan søke støtte hos. Barn har et grunnleggende behov for trygge relasjoner for å være i stand til å lære og utvikles, og deres psykiske helse hviler på trygge relasjoner til voksne. For et barn kan en voksen være en “trygg havn” når det trenger hjelp, støtte og trøst. Dersom barna opplever en usikker relasjon med lærer, kan det være at barnet ikke ønsker å bruke lærer som en “trygg havn” (Brandtzæg, 2018). I intervjuet med Ingrid får vi høre at hun snakker med vennen sine om situasjonen i ettertid, og opplevde empati fra dem. Vennene hennes var støttende og forstod at situasjonen til Ingrid var ubehagelig. I intervjuet med Mathilde forteller hun at hun snakket med læreren etter undervisningen, hvor hun fortalte om den ubehagelige opplevelsen av å være blind. Lærer kan i det tilfellet være en støtte for Mathilde etter den ubehagelige opplevelsen. For



Mathilde ble det naturlig å snakke med læreren, ettersom at læreren ikke var direkte innblandet i hennes ubehagelige opplevelse. For Julie er situasjonen annerledes. Hun var redd for å “få kjeft” av læreren før hun gikk opp på land, og Julie søker ikke trygghet hos denne læreren etter opplevelsen.

Drugli (2012) trekker frem at for å ivareta god lærer-elev relasjon må lærere være i stand til å ha kontroll over egen negativ atferd og uhensiktsmessige respons i interaksjon med elever (Drugli, 2012; Painta, Stuhlman og Hamre, 2002). Julie opplever lærer som opphisset og at hennes reaksjon er en overreaksjon, som gjør Julie mer utrygg på lærer. Vi kan stille oss spørsmål til læreren og hennes utøvelse av kjeft i yrket. Etter flere år i studiet og praksis har vi selv opplevd at lærere/studenter bruker kjeft som metode for å håndtere utfordrende situasjoner. I Julies opplevelse får vi høre at hun forventer å få kjeft om hun ikke fullfører alle svømmelengdene, noe som kan tyde på at hun kjenner til lærerens atferd i slike situasjoner. Ser vi Julies opplevelse av læreren i lys av undervisningstradisjoner i kroppsøving, ser vi likhetstrekk med idrett og prestasjonsfokusert undervisning. Aasland (2019) belyser i sin studie, undervisningspraksis i kroppsøvingfaget og trekker frem at typiske idrettstradisjoner er synlige. Det blir synliggjort at kroppsøvingslærere kan bruke straff i form av “høy aktivitet” for å “irrettesette” ulydige elever, og som straff for “tapere” av aktiviteten. Aasland (2019) ser slike diskurser som noe som kommer fra idretten og målet om “høy aktivitet” for god helse (Aasland, 2019). I Julies situasjon er hun så utmattet av å svømme at hun velger å gå opp av bassenget. I lys av Aasland (2019) kan det for læreren se ut som at eleven ikke er i aktivitet, og “kjefter” for å opprettholde “høye aktivitet”. Vi kan stille oss spørsmål til om lærerens “kjefting” og klasseledelse passer i dagens kroppsøvingundervisning. Er det noe som er klart, er det at lærerens negative respons og kjeft har enorme konsekvenser på Julies opplevelse av seg selv og hennes forhold til kroppsøvingundervisningen.

Fuchs (2007) belyser i likhet med Kafka (1950) og De Rivera (1977) at det finnes fire generelle emosjonelle retninger: bevege seg selv “mot en annen”, bevege den andre “mot seg selv”, bevege den andre “bort fra seg selv” og å bevege seg selv “bort fra en annen” (Fuchs, 2007; Kafka, 1950; De Rivera, 1977). I analysen ser vi at Ingrid ønsker å trekke seg bort fra undervisning, for å unngå de ubehagelige situasjonene. Julie ønsker seg bort fra den farlige situasjonen i vannet, og velger å gå opp fra bassenget. Mathilde blir handlingslammet fordi hun følte seg utrygg overfor de andre elevene i klassen. Kristine ønsker å finne tilbake til den

samme følelsen etter opplevelsen, og oppsøker treningssenter. Det fenomenologiske perspektivet setter lys på elevenes opplevelse av det å være i kroppsøving. Når vi hører de fire opplevelsene ser vi at de alle har en grunn til at de gjør som de gjør, enten i eller etter situasjonen. For Ingrid som forteller at hun ofte sniker seg unna kroppsøvingsundervisning, kan det høres ut som “ugang” eller at eleven gjør “ikke akseptabel atferd”. Men når vi får høre hennes egen opplevelse og begrunnelse for hvorfor hun velger å “snike seg unna” undervisning, er hennes handlingsvalg fullt forståelig og det gir mening at hun ønsker å søke trygghet. Opplevelsene til elevene hjelper oss med å belyse akkurat dette, og gjør oss lærere bevisst på at elevenes handlinger har et bakenforliggende emosjonelt ønske. Denne kunnskapen og forståelsen kan hjelpe oss som fremtidige kroppsøvingslærere til å forstå eleven og dens “være” i kroppsøving situasjonen. Å forstå at eleven har et emosjonelt ønske og grunn til å gjøre som de gjør, er en forståelse som setter lys på våre egen “dømming” og tolkning av elevens situasjon og handlingsvalg.

#### ***6.4 “Dei kunne jo ikkje ha pressa so masse”***

I opplevelsene til Mathilde, Julie og Ingrid kan vi også se likheter i måten alle tre blir utfordret, og de opplever at det ligger en forventning fra lærerens side om at de skal måtte tøyne sine grenser. I kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier står det blant annet at faget skal utfordre motet til elevene slik at de kan tøyne egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Julie opplever å måtte presse seg til sitt aller ytterste i svømmeundervisningen og må velge å gå opp av bassenget i frykt for å drukne. Ingrid blir utfordret på å skulle vise 90 graders vinkelen fremfor hele klassen, samtidig som hennes personlige intimsone blir oversteget av læreren som velger å sitte seg på fanget hennes. Mathildes opplever også å bli utfordret, og måtte tøyne sine egne grenser når hun blir tatt i fra muligheten til å bruke synet i aktiviteten. Noe som vi bet oss merke i var utfallene av deltakers opplevelse av å tøyne grensene i kroppsøvingsundervisning. Julie forteller oss at hun ikke ønsket å svømme i ettertid av opplevelsen. Ingrid opplevde at hun ønsker å trekke seg bort fra liknende situasjoner, og sier at slike opplevelser er en av grunnene til at hun ikke er så glad i kroppsøvingsfaget. Julie og Ingrid satt begge igjen med ubehag og frykt etter å ha tøynd sine egne grenser. For Mathilde derimot, var det et annet utfall. Mathilde opplevde den ubehagelige opplevelsen av å være blind som svært lærerik. Hun opplevde å få en ny forståelse for hvordan mennesker som er blind kan ha det, og hvor viktig det da er for oss

andre å ta hensyn til de rundt oss. Dette var en opplevelse hun i ettertid ikke ønsket å gå foruten, selv om den var ubehagelig.

Ingrid, Julie og Mathilde tøyte sine egne personlige grenser i de tre ulike opplevelsene. Dersom vi bare hadde fått høre om Ingrid og Julies opplevelse, kan det se ut som at å sette elever i ubehagelige situasjoner hvor de må tøyte grenser gir negativt utfall for elevene. Ingrid og Julies opplevelse av grensetøyning viser tydelig hvor ubehagelig slike situasjoner kan oppleves. Når vi får høre om Mathilde sin opplevelse og hennes lærdom av å tøyte sine grenser, belyser det et annet aspekt av grensetøyning. Mathildes opplevelse viser hvor viktig og givende det kan være å utfordre seg selv og sitt mot. Gjennom Mathildes opplevelse kan vi forstå hvorfor grensetøyning er en del av LK20s fagrelevans og sentrale verdier. Alle tre har lært av sin opplevelse av å være i den ubehagelige situasjonen, og alle står igjen med et læringsutbytte. Om vi skal sette læringsutbyttene om mot hverandre, ser vi at Mathilde kom positivt ut av det, med en følelse av at det gav hun noe. I motsetning til Mathilde, følte Julie og Ingrid at de stod igjen med negative følelser, og lærte at lignende situasjoner er noe de vil unngå. Disse store kontrastene i hvordan elevene opplever grensetøyning og konsekvensene det kan ha for en elev belyser hvor viktig det er for oss som kroppsøvlingslærer å forstå ha kunnskap om hva situasjoner vi velger å sette elevene i.

Som vi ser opplyser opplevelsene til Ingrid, Julie og Mathilde oss på hvor sårbart elevene har det når de blir utfordret på sine grenser. Slike situasjoner kan oppleves som både ubehagelig og sårende, men også givende og lærerikt. Vi som fremtidige kroppsøvlingslærere ønsker at elevene skal oppleve oss lærere som trygge i oss selv og på våre følelser slik at elevene kan delta og oppleve at de kan være i undervisningen på en måte som er forutsigbar og oppleve læring. Vi har fått fram at Mathilde sin opplevelse av å tøyte grenser, skjedde uten at en lærer var delaktig. Felles for Ingrid og Julie er at de i begge situasjonene opplever å bli presset av lærer til å gjennomføre aktiviteten. Ingrid måtte vise 90 graders vinkelen fremfor de andre elevene i klassen, som hun allerede syntes var ubehagelig. Lærer valgte uten forvarsel å sette seg på fanget hennes, som satt et enda større press på henne. Læreres handling gjør det ikke lettere for Ingrid, men legger heller et ubehag og et press på å gjennomføre aktiviteten. I Julie sin situasjon blir grensene tøyde med at hun vil få kjeft dersom hun ikke klarer å svømme alle lengdene. Lærerne setter både Ingrid og Julie i en situasjon hvor de blir presset til å måtte klare aktiviteten. I Mathildes tilfelle har hun bind for øynene og kan ikke se, men hun har

fortsatt valget om å kunne ta av seg bindet, og da altså trekke seg bort fra den ubehagelige situasjonen, noe Ingrid og Julie ikke har mulighet til. I fagets sentrale verdier står det at faget skal utfordre *motet* til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Mathilde sin opplevelse er det hennes mot til å stå i aktiviteten som gjør at hun tøyser grensene. Det er et valg hun tar selv, og er ikke slik som Julie og Ingrid presset av lærer. Julie og Ingrid har ikke noe mulighet til å trekke seg ut av situasjonen uten negative konsekvenser i form av enten kjeft eller å føle seg tråkket på.

Ingrid, Julie og Mathilde sine opplevelser har gitt oss en større forståelse for hvor sårbart situasjoner i kroppsøving kan være for elever. Å sette elever i situasjoner hvor de må strekke seg selv for å klare å gjennomføre kan ha stor betydning for elevenes trygghet i undervisning. Erfaringene viser til at det å undervise på en slik måte at elevene opplever å bli presset av lærer til å tøyse grensene, uten mulighet til å trekke seg ut av situasjonen, kan skape ubehagelige opplevelser. Vi som kroppsøvingslærer kan lære av slike opplevelser av grensetøyning. Vi ønsker at elevene skal være trygge, og ha muligheten til å kunne velge selv hvor langt de ønsker å strekke seg i ubehagelige situasjoner i kroppsøving. Mathilde, Ingrid og Julie gjør oss bevisste på våre egne undervisnings vaner og situasjoner vi kan sette elever i, og konsekvensene det kan ha for elevene.

## 6.5 “Veldig fin følelse”

En opplevelse som skilte seg ut fra de tre andre var Kristine sin positive opplevelse fra kroppsøvingsundervisning. Kristine fortalte oss om gleden hun fikk av å spille volleyball og fotball med vennene sine. Hun opplevde mestring og støtte i aktiviteten og følte seg stolt når hun scorete mål i fotball. Etter undervisningen kunne hun kjenne gode kroppslige sensasjoner av det å være svett og sliten. I Kristines opplevelse er vennenes tilstedeværelse svært viktig. Hun forteller at dersom hun er på lag med gutter med konkurranseinstinkt blir hun passiv i deltakelsen.

Vennenes viktighet i Kristines opplevelse er noe vi bet oss merke i. For Kristine var det å være på lag med vennene helt avgjørende for hennes trivsel i kroppsøving. Vennene støttet henne og gjorde henne trygg, i motsetning til da hun var på lag med gutter med høyt konkurranseinstinkt som kjeftet om hun gjorde feil. Gjennom studiet og praksis har vi som

studenter ofte opplevd at lærere velger å skille elever som er veldig gode venner fra hverandre. Dette gjør de for å forhindre uroligheter i klasserommet, ettersom at gode venner ofte “tøyser” og “tuller”. I Kristines opplevelse ville det hatt veldig mye å si dersom lærere hadde valgt å ikke la hun være på lag med vennene sine. Kristines opplevelse setter lys på det menneskelige med å være i kroppsøvingsundervisning. Hun forteller oss om hvor viktige vennene var for hennes gode opplevelse. For Kristine har denne ene gode opplevelsen satt spor og gitt henne en ny kroppslig bevissthet på gleden og de gode følelsene i kroppen av å være i aktivitet. Hun forteller også at denne opplevelsen kan ha vært viktig for at hun valgte å starte å trene på treningssenter, hvor hun søkte og opplevde og den samme følelsen. Kristines positive opplevelse har gitt henne en ny glede, og vennene er en viktig del av opplevelsen. Kristines opplevelse gjør at vi stiller oss spørsmål til vår lærerrolle i faget, og vårt blikk på elevene og kroppsøvingsundervisning. Vi tar ett skritt tilbake og ser på vår egen praktisering, hva er det som egentlig er viktig?

Noe vi syntes også var svært interessant med Kristines opplevelse var at det var når klassen hadde vikar hennes gode opplevelse fant sted. Fra å befinne seg i en statisk definer rolle fikk hun nye muligheter da konstallasjonen mellom elevene endret seg. Hun kom sammen med andre elever som bidro til å endre samspeillet og hvem hun kunne være- både for seg selv og medelevene. Undervisningsopplegget til vikaren var tradisjonelt og bestod av idrettsaktiviteter som fotball og volleyball. I vår praksisperioder gjennom utdanningsforløpet har vi ofte opplevd at det blir lagt mye vekt og søkelys på organisering og at alt skal gå etter planen. Kristines opplevelse tar oss tilbake til det simple og menneskelige som det å være med venner i aktivitet, og at det kan være avgjørende for hennes positive opplevelse i faget.

## **6.6 Avsluttende diskusjon**

I denne delen har vi diskutert elevenes opplevelser og sett på temaer som vi syntes var viktig å trekke frem til diskusjon. Vi ser at selv om det er svært forskjellige opplevelser, er det mange likheter og fellestrekk som er med på å gjøre opplevelsen til det den er. Vi har sett på temaene og fellestrekkene mellom opplevelsene, og hva dette kan gi oss som fremtidige kroppsøvingslærere. Noen av de temaene som er blitt diskutert er trygghet, å bli sett, å tøyne sine grenser, lærerens forståelse for elevene og glede i undervisning. I alle fortellingene er den menneskelige interaksjonen sentral, enten det er vennene som heier, eller læreren som kjefter, eller elevens opplevelse av seg selv. I denne undersøkelsen har vi hørt fra eleven selv for å få

kunnskap og forståelse om deres opplevelse av undervisningen. Av å høre om opplevelsen samt se de gjennom et fenomenologisk perspektiv, opplyser oss om det menneskelige med å være i kroppsøvingsundervisning. Vi får høre om de sterke og følelsesladede opplevelsene elevene har hatt og hvor sårbare elever er i kroppsøvingsundervisning. Elevenes opplevelse gir oss lærere en liten oppvekker, og får oss selv til å stille spørsmål til hva vil det si å “være” elev i kroppsøving og hva det er som er viktig for eleven. Opplevelsene til elevene tar oss tilbake til den menneskelige “væren” og samspillet man er i med rommet rundt oss, en selv, og menneskene vi er samens med.

## **6.7 Truverdighet og validitet**

Dalland (2021) tar opp det å vurdere studiens kvalitet som viktig for forsknings resultatets konsistens og troverdighet. Ved å stille spørsmål til prosjektet, og se det i lys av kvalitetskravene kan en selv vurdere studiens kvalitet (Dalland,2020). Ifølge Sæle & Hallås (2020) stilles det krav til reliabilitet og validitet. Det vil si at et arbeid som er gjort innenfor et fagfelt, kan stoles på. Det er også et spørsmål om dataene som presenteres faktisk belyser oppgavens problemstilling. Det er forskjellig fra de ulike metodene som anvendes, hvor innsamlet data innhentes på forskjellige måter. En måte å etterprøve data, er å gjennomføre det samme prosjektet på ny (Sæle & Hallås, 2020). I vårt fenomenologisk inspirerte prosjekt, har vi intervjuet fire elever, med fire unike subjektive opplevelser. Det gjør at en mulig etterprøving av prosjektet ikke er gjennomførbart, ettersom at mennesket er forskjellige, og det er med det usannsynlig innhente helt lik data. I forskning på subjektive opplevelser kan vi heller ikke forvente noe annet, nettopp på grunn av at en gjennom en slik forskning blir kjent med unike opplevelser.

Ved at vi har forholdt oss til en fenomenologisk retning, kan man ifølge Zahavi (2019) se flere aspekter av et fenomen, noe som gir oss en dypere forståelse av et subjekt. Zahavi (2019) tar også opp at en må være klar over at et subjektivt syn forteller hvordan et fenomen tilsynelatende er for subjektet, og at det ikke nødvendigvis er “virkeligheten” for andre (Zahavi, 2019). Mennesker er forskjellig, og opplever ting ulikt på bakgrunn av deres “subjektive væren”, i deres “subjektive verden”. En virkelighet for en, kan være helt motstridende fra en annens virkelighet. Opplevelser er basert på nettopp det at man er ulike, og at man erfarer basert på egen forståelse, synspunkt, tanker og følelser. Vi kan derfor stille spørsmål til hvor valid våre funn er på bakgrunn av at opplevelser er så subjektivt? Vår

personlige mening til våre funn er at det er nyttig, for hvordan ellers kan en dypdykke i elevers opplevelser i kroppsøving? Som Zahavi nevner er ikke den subjektive opplevelsen nødvendigvis virkelighet for hvordan en skal eller bør oppleve, ettersom det vil uansett være opplevd gjennom subjektet som opplever det (Zahavi, 2019). Det er også viktig å presisere at selv om mennesket er ulik på mange måter, så vil ikke de si at opplevelsene til elevene er helt adskilte fra hvordan noe andre også kan opplevet også. Dette kan vi se i lys av Fuchs (2016) teori om mellomkroppslighet som peker at våre kropper blir influerte av de andres uttrykk, og vi opplever den andres følelser gjennom våre egne kroppslige sensasjoner. Dette skaper et dynamisk samspill som legger grunnlaget for sosial forståelse og empati (Fuchs 2017; Fuchs & De Jaegher 2009). Vi kan for eksempel se likskap fra Finn-Ove og Ingrid som opplevde det “å bli sett” som ubehagelig. Funnene våre gir en mulighet til å bli kjent med unike og forskjellige subjektive opplevelser i kroppsøving, men som vi og andre også kan kjenne seg selv igjen i. Opplevelsene som har blitt synliggjort kan gi en ny kunnskap og innsikt i hvordan elever kan oppleve kroppsøving, gi oss en innsikt og forståelse til situasjoner og hvordan elever kan ha det i kroppsøvingundervisning.

## 7.0 Avslutning

I denne studien har vi undersøkt fire elevers opplevelse i kroppsøvingundervisning. Gjennom å undersøke hvordan elever opplever kroppsøving, har ambisjonen vært å få en større forståelse for elevenes egne subjektive opplevelse av å være i undervisning. Oppgaven er forankret i den fenomenologiske vitenskapsteorien, og anvender Thomas Fuchs (2016) teori om mellomkroppslighet og Max Van Manen (1998) teori om livsverden i analyse av det empiriske materialet. I analyseprosessen har vi gått i dybden på opplevelsene til Ingrid, Julie, Mathilde og Kristine, som vi videre har diskutert opp imot lærerprofesjonen. Som avslutning for oppgaven vil vi nå oppsummere funnene som viser til hvordan Kristine, Mathilde, Julie og Ingrid har opplevd kroppsøvingfaget, og hva disse opplevelsene kan ha å si for oss som kroppsøvingslærere.

I funnene har vi fått høre om de fire forskjellige opplevelsene til Ingrid, Julie, Mathilde og Kristine. I opplevelsene og analysen ser vi at det er sterke følelser i spill. Vi får høre om

Ingrids sterke “ekle” følelse av at hennes lærer overstiger hennes komfortsone, noe som får henne til å “skjelve innvendig”. Vi får også høre om Julies sterke frykt i opplevelsen av å nesten drukne og få “kjeft” av lærer. Mathilde kjenner en “forferdelig følelse” av handlingslammelse når hun opplever å være blind. Kristine forteller om den gode stolte følelsen av å score mål, samt en bevisstgjøring av de gode sensasjonene av å være svett og sliten etter økten. For Julie, Kristine, Mathilde og Ingrid ser vi at kroppsøvningsfaget er et fag som vekker sterke emosjonelle følelser hos elevene, enten det er gode følelser eller vonde. Fuchs teori om mellomkroppslighet hjelper oss med å kaste lys på akkurat disse sterke følelsene som oppleves, og vår relasjon til “væren” med vår egen kropp. Fuchs (2014) belyser også at hver følelse knytt til verden handler om en dobbelthet, eller to poler, å “føle noe” og å “føle seg selv” (Fuchs, 2014). De sterke følelsene som elevene opplever er ikke bare følelser av seg selv, men innebærer også å føle noe/situasjonen de er i. Funnene belyser hvor sårbare Julie og Ingrid er i sin opplevelse av å bli presset til å tøyne grenser, men også hvordan Mathilde opplevde å tøyne sine grenser som lærerikt. Vi ser også hvordan Ingrid og Julie opplever det å “bli sett” av andre som svært ubehagelig, i motsetning til Kristine som opplever glede av vennenes heining og støtte. Opplevelsene til Ingrid, Julie, Mathilde og Kristine setter lys på det å “være” i kroppsøvningsundervisning og hva det kan innebære. De forteller oss om de følelseladede situasjonene og hvor sterke følelser som faktisk er i spill hos elevene i kroppsøvningsundervisning. Denne belysningen kan gjøre oss kroppsøvningslærere mer reflekterte rundt vår forståelse av elevenes “være” i undervisning og få oss til å reflektere over hva situasjoner vi setter elevene i.

I elevenes opplevelse ser vi også hvor viktig menneskene som er tilstedes er for elevenes opplevelse av kroppsøvningsundervisning. I Ingrid sin opplevelse av lærerens uforutsigbare væremåte og manglende forståelse for hennes ubehagelige opplevelse av undervisning var noe som gjorde henne utrygg og unnvikende fra kroppsøvningsundervisning. I likhet med Ingrid opplever også Julie lærer som utrygg, “straffende” og lite forståelsesfull når hun ikke klarte å svømme alle lengdene i bassenget og får “kjeft” av lærer. For Mathilde opplevde hun en frykt for de andre elevene i klassen når hun hadde bind for øynene, men kunne søke støtte og trygghet hos lærer etter undervisning. I Kristines opplevelse får vi høre om gleden og støtten hun opplevde fra vennene som heiet på henne, men også at dersom hun er på lag med gutter med høyt konkurranseinstinkt kan det være ubehagelig. I de fire opplevelsene ser vi at menneskene i opplevelsen er svært viktige for elevenes opplevelse av trygghet, men også glede av å være i undervisning. Fuchs og Van Manen hjelper oss med å kaste lys på dette



dynamiske samspillet som elevene opplever med menneskene rundt dem. Fuchs teori om mellomkroppslighet belyser hvordan våre “kropper” og “være” er i et kontinuerlig samspill med de vi er med, og hvordan vi gir uttrykk og får inntrykk fra andre. De fire opplevelsene sett i lys av mellomkroppslighet og livsverden kaster et søkelys på menneskene i kroppsøvningsundervisning, og hvordan vi kan oppleve andre. Funnene tar oss tilbake til det menneskelige med å være i kroppsøving, og viser til menneskene rundt oss som avgjørende for hvordan vi opplever kroppsøvningsundervisning. Funnene gir oss som kroppsøvningslærere en liten oppvekker med å stille spørsmål til hva det er som er viktig i kroppsøving. De kaster et kritisk blikk tilbake på vår egen praktisering, holdninger og vaner overfor elevene og undervisning, som funnene viser er viktig for elevenes opplevelse av trygghet i undervisning.

I elevenes opplevelser får vi ikke bare høre om deres sterke og følelseladete opplevelse, men vi får også høre hva opplevelsen har hatt å si for elevenes forhold og opplevelse av kroppsøvningsundervisning i ettertid. Etter den følelseladete opplevelsen av å bli “kjeftet” på av lærer, forteller Julie at hun ikke hadde så lyst å svømme i ettertid av hendelsen. Ingrid forteller at hennes utrygghet på lærer og hans uforutsigbare handlinger, gjør at hun ikke er så glad i kroppsøvningsfaget, og ofte “sniker” seg unna undervisning. For Mathilde var opplevelsen av det nye og mørke “rommet” en opplevelse som gav hun en bredere forståelse for menneskene rundt henne, og noe hun ikke ville ha gått foruten. Etter Kristines positive og gode opplevelse av mestring og kroppslige sensasjoner, oppsøkte hun treningssenter i ønsket om å oppleve samme følelse, som hun gjorde. Fortellingene til Ingrid, Julie, Kristine og Mathilde kaster et søkelys på hvor mye opplevelsene til elevene har å si for deres forhold til kroppsøvningsundervisning. Fuchs (2007) og Van Manen (1998) sin teori hjelper oss med å belyse akkurat dette, og gjør oss bevisst på at elevenes handlinger har et bakenforliggende emosjonelt ønske. Funnene, sett i lys av teorien viser ikke bare at sterke opplevelser har konsekvenser for elevenes være i faget, men gir også en forståelse for elevenes handlingsvalg. Studien får frem elevenes egne opplevelse av å “snike” seg unna undervisning, eller ikke gjennomføre svømmeaktivitet, og viser oss elevens bakenforliggende situasjon og grunn for handlingsvalg. Elevenes emosjonelle ønske og belysing av deres grunn til å gjøre som de gjør, gir oss en bredere forståelse av eleven i undervisning, og kan kaste lys på våre egne holdninger og tolkning av elevens handlinger i en situasjon.

## **7.1 Hva har masterprosjektet gitt oss?**

I løpet av masterprosjektet har vi fått muligheten til å dypdykke i opplevelsene til de fire elevene noe som har vært svært interessant og givende. Det har vært svært spennende å intervju de fire deltakerne og høre om deres personlige og subjektive opplevelser fra kroppsøvningsundervisning. Opplevelsene gjorde inntrykk på oss og er noe vi bærer med oss i lang tid fremover, og vil være med inn i vår fremtidige yrkesutøvelse. I arbeidet med analysen av opplevelsene ble vi kjent med Fuchs teori om mellomkroppslighet og Van Manens (1998) teori om livsverden. For oss gav det oss et nytt perspektiv og kunnskap om menneskets “væren” i verden, og la til rette for å gå i dybden og belyse opplevelsene til Ingrid, Julie, Kristine og Mathilde. Det fenomenologiske perspektivet og analyseverktøyet er ikke bare noe som har hjulpet oss med å belyse de fire opplevelsene, men er kunnskap som er nyttig for oss i møte med skolehverdagen og andre elever. Det er med det en grunnleggende tenkemåte og innstilling vi ser stor nytte i, og som vi kommer til å ta med oss videre ut i yrkeslivet som viktig for vår utvikling av lærerprofesjon. Undersøkelsen har også satt et søkelys på noe vi ofte kanskje tar for gitt, nemlig opplevelsen av å være menneske. Funnene tar oss tilbake til det helt sentrale i kroppsøvningsundervisning, som menneskene vi er med, følelser og opplevelse av situasjoner, og viser hvor stor betydning det har for elevenes “væren” i undervisningen. Dette er et blikk som lett kan bli oversett og kan være noe vi tar for gitt både i lærerutdanningen, men også i lærerens yrkespraksis. Med å rette lyset mot elevenes opplevelse reflekterer lyset også tilbake på en selv og vår lærerrolle. Oppgavens funn og “generelle” søkelys får oss til å reflektere, samt stille oss kritisk til vår egen yrkespraksis, holdninger og vaner i skolen og kroppsøvningsundervisning. Det får oss til å spør oss selv “hvem er vi for elevene”, og “hvem ønsker vi å være”, som er spørsmål som er avgjørende for vår videre utvikling av lærerprofesjonen.

## **7.2 Veien videre**

Etter gjennomført undersøkelse sitter vi igjen med flere spørsmål. Først og fremst synes vi temaet og fortellingene til elevene har vært svært givende for oss som fremtidige lærere. Vi kan stille oss spørsmål om den subjektive opplevelsen og følelser teori er noe som vi burde bli

mer kjent med i utdanningsforløpet? Den egen subjektive opplevelse av verden er noe alle elever og lærere må forholde seg til, men etter vår erfaring er et perspektiv som kan være litt glemt i utdanningen. Forståelse og bevissthet for ens egne og elevers følelser, og hvordan dette samspillet kan forstås er kunnskap vi ser stor nytte i, og tror et videre økt fokus på dette fagområdet er noe som lærerutdanningen hadde hatt nytte av. I funnene ser vi også flere viktige temaer som hadde vært interessant og undersøkt mer spesifikt. Som det at lærer kjefter på eleven. I opplevelsen til Julie har lærerens kjefting stor betydning for hennes opplevelse både før, underveis og etter undervisning. Er kjeft en vanlig praksis i dagens skole? Hvordan opplever elever det? Hva tenker lærere om kjeft? I undersøkelsen ser vi også at kommunikasjon og forståelse mellom lærer og elev er sentrale i opplevelsen til elevene. Dette er også tema som hadde vært interessant og undersøkt videre. Opplever elevene at lærer forstår hvordan de har det i undervisning? Hvordan forholder lærer seg til elevene i kroppsøvningsundervisning? I denne undersøkelsen blir det belyst fire ulike opplevelser, vi ser for oss at det er mange elever som sitter med viktige budskap og opplevelser de ønsker å fortelle om. For oss vil nok ikke interessen av å høre om elevers subjektive opplevelse av deltakelse i kroppsøvningsundervisning forsvinne. Interessen er noe vi vil ta med oss ut i yrket, og gjennom trygge relasjoner og god kommunikasjon fortsette å lære av.

## 8.0 Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving»: En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling] OsloMet.
- Andersen, G. (2019, 31. Januar). *Valg av informanter*. Nasjonale digitale læringsarena. <https://ndla.no/subject:1:54b1727c-2d91-4512-901c-8434e13339b4/topic:2:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:2:1db7bf3c-3a7b-44af-b632-e3c5ff2a999e/resource:1:56943>
- Bevan, M. T. (2014). *A Method of Phenomenological Interviewing*. Qualitative Health Research
- Brandtzæg, Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (3. utg). Universitetsforl.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- De Rivera, J. (1977). *A structural theory of the emotions*. International Universities press.
- Drugli. (2012). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Duesund. (2003). *Kroppen i verden*. Linköpings universitet.
- Fuchs, T. (2007), Psychotherapy of the lived space. A phenomenological and ecological concept. *American Journal of Psychotherapy* 27(2), 240–256.
- Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enaktiv intersubjektivitet: Deltakende sansing og gjensidig inkorporering. *Fenomenologi og kognitive vitenskaper* , 8 (4), 465-486.
- Fuchs, T. (2013). The phenomenology of affectivity. *The Oxford handbook of philosophy and psychiatry*, 612-631.

- Fuchs, T., & Koch, S. C. (2014). *Embodied affectivity: on moving and being moved*. *Frontiers in psychology*, 5, 508.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Intercorporeality: Emerging socialities in interaction*. *Phenomenology and Mind*, 11, 194-209.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Hellesnes, G. (2019). Elevsamtalens mellomkroppslige, relasjonelle og eksistensielle dimensjon: En lærers opplevelse av planlagte elevsamtaler i grunnskolen i dialog med kroppslige, relasjonelle og eksistensielle teoretiske perspektiver. *Dance Articulated*, 5(3).
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G., & Hernando-Garijo, A. (2021). 'I Hate Physical Education'; an analysis of girls' experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648-662.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Kafka, G. (1950). Über Uraffekte. *Acta Psychologica*, 7, 256-278.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, TM, & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Norske senter for forskningsdata. (2020, 24. November). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Norsk senter for forskningsdata. (2020, 1. Desember). *Barnehage- og skoleforskning*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning>
- Norske senter for forskningsdata. (2020, 4. Desember). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.

- Neumann. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk.
- NESH (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M., & Hamre, B. K. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, 93(91), 107.
- Riessman. (2012). *Analysis of Personal Narratives*. In *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (pp. 367–379).
- Sæle, O. R. O., & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave.). Gyldendal.
- Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., p. 222). Fagbokforl.
- Thoresen, L., Rugseth, G., & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget.
- Thorvaldsen, S. (2016). *Kroppsøvingssangst: en hermeneutisk fenomenologisk studie basert på 9 elevers erfaringer i kroppsøving*. [Masteroppgave,NIH]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2400442/Thorvaldsen%20Silje%20v2016.pdf?sequence=1>
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Særlig om intervjuer med barn og unge*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/metode-for-tilsyn/undersokelsesfasen/klargjore-sakens-faktiske-forhold/sarlig-om-intervjuer-med-barn-og-unge/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Tiltak for bedre relasjoner*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#a145775>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kroppsøving (KRO01-05). Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Van Manen, M. (1998). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.

Van Manen, M. (2017a). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative health Research*, 27(6), 810-825. <http://doi.org/10.1177/1049732317699381>

Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag.

Zahavi, D. (2019). *Phenomenology the basics*. Routledge.

Åsebø, EKS, Løvoll, HS, & Krumsvik, RJ (2021). Elevenes oppfatning av synlighet i kroppsøving. *European Physical Education Review*. 28(1) 151–168.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

13.05.2022, 11:19

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering

### Referansenummer

499213

### Prosjektittel

Masterprosjekt om elevers opplevelser i kroppsøvingsundervisning

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

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

Gunn Helene Engelsrud, gunn.helene.engelsrud@hvl.no, tlf: 57676034

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Finn-Ove Oma, finn.ove.oma@gmail.com, tlf: 91168299

### Prosjektperiode

27.09.2021 - 01.12.2021

### Vurdering (1)

#### 21.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2021

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet skal intervju elever mellom 12-15år om deres opplevelse av å delta i kroppsøvingsundervisning. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og fra de registrertes foresatte 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 og de foresatte kan trekke tilbake.

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



**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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).

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## ” *Elevens opplevelser i kroppsøvingsundervisning* ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke ulike opplevelser elever har hatt i kroppsøvingsundervisning*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med undersøkelsen vil være å forstå mer av elevens opplevelse av å delta i kroppsøvingsundervisning. En slik forståelse mener vi vil kunne hjelpe oss som fremtidige kroppsøvingslærere med å forstå elevene, slik at vi kan tilpasse undervisning til elevens beste.

Problemstillingen til studien er «*Hvordan opplever elever på ungdomstrinnet kroppsøving?*». Studien er en masteroppgave.

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

Finn-Ove Oma, Erlend Meland og Gunn Helene Engelsrud(prosjektleder) v. Høgskolen på Vestlandet, fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett er ansvarlig for prosjektet.

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

Prosjektet tar utgangspunkt i den femårige lærerutdanningen. Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen ettersom vi søker deltakere på ungdomstrinnet i grunnskolen.

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

Metoden som brukes er intervju. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det:

- Å delta på intervju som varer ca. 10-30min. Intervjuet inneholder spørsmål rundt dine tidligere opplevelser i kroppsøvingundervisning. Spørsmålene vil være åpne og vi ønsker å høre deltaker sin erfaring av opplevelse. Dine svar vil bli tatt opp med lydopptak.
- Om ønsket vil foreldre kunne se spørreskjema/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.
- I prosjektet ønsker vi å intervju fire elever.

### **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.

- De ansvarlige for forskningsprosjektet og veileder ved behandlingsansvarlig institusjon vil ha tilgang på materialet fra datainnsamlingen.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltaker vil ikke gjenkjennes i oppgaven.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er desember 2021. Da vil lydopptak bli slettet.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen på Vestlandet ved Gunn Helene Engelsrud(prosjektleder) ([Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no](mailto:Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no)), Finn-Ove Oma([finn.ove.oma@gmail.com](mailto:finn.ove.oma@gmail.com)), Erlend Meland([meland96@hotmail.com](mailto:meland96@hotmail.com))

- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen ([Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no))

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

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

Med vennlig hilsen

Gunn Helene Engelsrud  
(Veileder)

Finn-Ove Oma & Erlend Meland  
(Student/forsker)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevens opplevelser i kroppsøvingsundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Signert av foresatte, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

# Intervjuguide

### Opplevelse Fase 1, kontekstualisering)

- Før intervjuet har vi sagt at dere skal tenke på en opplevelse dere har erfart i kroppsøving, vi tenkte om du bare starter å fortelle om opplevelsen, også kan vi spør deg litt etter hvert.
- Hva var det som skjedde?
- Hva aktivitet var det dere hadde?
- Hvor skjedde opplevelsen?
- Hvem var til stedes?
- Var dere samlet? Eller i grupper? Eller hver for dere?
  
- Husker du hva du følte og tenkte rett før det skjedde?
- Husker du hvordan du følte deg når dette skjedde?
- Husker du hva du tenkte og følte rett etter det hadde skjedd?
- Tenkte du på dette utover dagen/uka?

### Tanker om opplevelsen: (Fase 2, Å nærme seg fenomenet)

- Hva synes du om denne opplevelsen? Var den god/vond?
- Hva tror du det er med denne opplevelsen som er forskjellig fra andre opplevelser? Hva tror du gjorde denne opplevelsen så god?
- Tror eller vet du om andre som har opplevd det slik som deg?
- Tror du andre elever opplevde opplevelsen annerledes enn deg. Hvorfor tror du det?
- Kunne det bli gjort noe annerledes? Hadde det hjulpet tror du? Hvorfor hadde det hjulpet tror du?
- Har du opplevd en liknende situasjon hvor det ikke var så kjekt? Hva skiller de tror du?
- Hva tenkte du om læreren i denne situasjonen? Kunne han/hun gjort noe annet?
  
- Tror du lærer visste hvordan du opplevde situasjonen? Tror du det hadde vært annerledes om læreren visste hvordan du opplevde det? Hvordan da? Tror du han hadde satt deg i denne situasjonen om han hadde vært klar over hvordan du opplevde det?

**Ettertanker:**

- Har det skjedd andre ganger? Føler du du opplever slike opplevelser ofte i kroppsøvingen?
- Om du hadde kommet i en lignende situasjon nå, tror du det hadde vært annerledes nå enn da?
- Opplever du kroppsøvingsfaget annerledes nå etter denne opplevelsen? Har det påvirket følelsene ovenfor kroppsøvingsfaget?
- Nå har du fortalt litt om en god/vond opplevelse, har du en god/vond opplevelse du har opplevd.

**Avrundning:**

- Da tror jeg vi har fått spurt om det vi lurte på.
- Kjekt at du ville være med!
- Har du noen spørsmål før vi sier oss ferdig?