

En dans på roser, eller en torne i ryggen?

- Erfaringer med kroppsøvningsfaget blant voksne med ønske om varig livsstilsendring

Sebastian Karlsen & Daniel Thorup

VEILEDER

Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for grunnskolelærerutdanningen

Kristiansand

Forord

Det er en underlig følelse de siste dagene før man er ferdig som student, og ikke minst har levert en masteroppgave. Det har vært en krevende prosess med følelser av frustrasjon samt glede for forskningsprosessen. Vi har fått mye ny kunnskap om kroppsøvingsfaget å ta med oss videre inn i læreryrket. Gjennom oppgaven skriver vi om en viss lærertype i kroppsøving som vi kan kjenne oss igjen i. Arbeidet med masteren har fått oss til å reflektere rundt oss selv og vår egen undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget.

En stor takk går til vår veileder, Tommy Haugen, for all hjelp og støtte vi har fått gjennom dette semesteret. Det har vært veiledninger preget av tydelige krav og med en «skyte fra hofta»-holdning som gjorde det klart hvilke forventninger han hadde for oppgaven vår. Det skapte også en mer behagelig veiledningsprosess som vi begge har satt stor pris på. De gode samtalene og refleksjonene sammen har bidratt til å utvikle oss både som personer og lærere.

En takk går også til informantene og klinikken de ble hentet hos som var så hyggelige og ville delta i forskningsprosjektet vårt. De var gjestfrie og imøtekommende, og man følte seg svært godt ivaretatt i intervjuprosessen. Uten informantene ville dette forskningsprosjektet ikke vært mulig, så en spesiell takk går til dere. Det har vært utrolig interessant å høre på opplevelsene fra oppveksten deres.

Jeg vil også rette en takk til familie og studieveinner. Med gode venner og støttende familie gjennom et femårig langt studieløp, har opplevelsen vært utrolig spennende og fin. Når eksamenspresset har vært overveldende har varme samtaler og kloke ord fra familie vært verdifulle. Tiden her i Kristiansand sammen med studieveinner kommer til å bli sett tilbake på med et smil om munnen.

Kristiansand, mai, 2024.

Sebastian Karlsen

Daniel Thorup

Sammendrag

Bakgrunn og hensikt: Bakgrunnen og hensikten med studien er å undersøke og få en unik innsikt i hvilke utfordringer elever møter, da især de som utfordres med overvekt. Læreplanen i kroppsøving har gått gjennom sentrale endringer over tid, men fra Kunnskapsløftet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) har felles for planene for faget vært at det skal bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Informantene våre velger å gjennomgå en radikal livsstilsendring i voksen alder, noe som indikerer at det sentrale formålet for faget ikke er oppnådd. Vi ønsker å undersøke hvilke faktorer som bidrar til å både oppnå livslang bevegelsesglede, men også hva som gjør at dette målet er en utfordring.

Metode: Studien tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign. Forskningsmetoden som er tatt i bruk er semistrukturerte dybdeintervju. Utvalget i studien bestod av personer fra en behandlingsklinikk som gjennomgår en livsstilsendring knyttet til egen helse. Bruken av tidligere elever er for å skåne en sårbar gruppe menneske samt at de er mer reflekterte rundt sin egen kropp og helse.

Resultat: Resultatene våre indikerer noen tydelige rammer, både for hva som har gjort at de tidligere elevene ikke har opplevd mestring både fysisk og sosialt i kroppsøving, samt hvordan det kan gjøres annerledes. Behovet for anerkjennelse er gjennomgående, både fra lærer og andre medelever, og denne kommer i form av tilpasning og tilrettelegging som lar deltakerne få være den de er. Søken om anerkjennelse påvirker også deltakerne sterkt i sin oppvekst for hvilke aktiviteter de velger og hvordan de opplever seg selv i fellesskapet. Andre funn er knyttet til aktiviteter der svømming, naturferdsel og lek står fram som de mest tydelige ønskene, der samtlige deltakere uttrykte positive ønsker assosiert med disse aktivitetene. Både et arenaskifte og en naturlig differensiering i disse aktivitetene gjør de ettertraktede.

Nøkkelord: Anerkjennelse, fellesskap, kroppsøving, overvekt, tidligere erfaringer, tilpasning

Abstract

Background and Purpose: The background and purpose of this study are to investigate and gain unique insights into the challenges faced by students, particularly those struggling with obesity. The PE curriculum has undergone significant changes over time, but since the introduction of Kunnskapsløftet in 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006), a common goal has been to promote lifelong enjoyment of physical activity and an active lifestyle. Our informants have chosen to undergo a radical lifestyle change as adults, indicating that the central objective of the curriculum has not been achieved. We aim to explore the factors that contribute to achieving lifelong enjoyment of physical activity, as well as the obstacles that make this goal challenging.

Method: The study is based on a qualitative research design. The research method employed is semi-structured in-depth interviews. The sample consists of individuals from a treatment clinic undergoing a lifestyle change related to their health. The use of former students as participants helps protect a vulnerable group of people, while ensuring they are more reflective about their bodies and health.

Results: Our results indicate several clear factors that have contributed to the former students' lack of achievement, both physically and socially, in PE, as well as how it can be done differently. The need for recognition is pervasive, both from teachers and other pupils, and this need manifests through adaptations and accommodations that allow participants to be themselves. The quest for recognition significantly influences participants' choices of activities and their sense of belonging in the community during their upbringing. Other findings highlight specific activities, with swimming, outdoor pursuits and play emerging as the most desired, where all participants expressed positive attitudes towards these activities. Both a change of venue and a natural differentiation in these activities make them desirable.

Keywords: Adaptation, community, obesity, past experiences, physical education, recognition

Innholdsfortegnelse

Forord	0
Sammendrag	1
Abstract.....	2
Innholdsfortegnelse	3
1.0 Innledning.....	5
2.0 Teori.....	7
2.1 Diskurser.....	7
2.2 Inkludering og ekskludering i kroppsøving	8
2.2.1 Habitus, felt og kapital.....	9
2.2.2 Bourdieus begreper i kroppsøvingsteksten.....	10
2.3 Ulike syn på kropp.....	11
2.4 Overvekt hos barn og unge.....	13
2.5 Læreplanteori	15
3.0 Metode	18
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	18
3.2 Semistrukturert intervju	18
3.3 Utvalg.....	19
3.3.1 Informantene	20
3.4 Intervju	20
3.5 Datainnsamling.....	22
3.6 Intervjuene.....	23
3.7 Dataanalyse.....	24
3.8 Etske overveielser.....	26
3.9 Reliabilitet	27
3.10 Validitet.....	27
4.0 Resultater	29
4.1 Betydningen av anerkjennelse: Alle er ulike.....	30
4.1.1 <i>Didaktiske betraktninger i kroppsøvingundervisningen</i>	30
4.1.2 Hvordan forskjellige diskurser kan påvirke opplevelsen av kroppsøving.....	33
4.2 Fellesskap i stedet for perfektjon	34
4.2.1 <i>Fellesskapet i kroppsøvingstimene</i>	34
4.2.2 <i>Fellesskapet styres av sosialt hierarki som igjen styres av prestasjoner</i>	36
4.2.3 <i>Ønskelig med nivåinndeling</i>	37
4.2.4 <i>Identitet og selvbylde</i>	37

4.2.5	<i>Garderobesituasjonen</i>	39
4.3	Aktiviteter som tilpasser seg selv.....	40
4.3.1	<i>Oppdrift i vann, neddrift i hallen</i>	40
4.3.2	<i>Naturferdsel</i>	42
4.3.3	<i>Lek</i>	43
5.0	Diskusjon.....	45
5.1	Paradokset bak anerkjennelse.....	45
5.2	Aktivitetsvalg – sprik mellom elev og lærer.....	47
6.0	Metodisk diskusjon.....	51
6.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	51
6.2	Utvalg.....	52
6.3	Intervjuprosessen.....	52
6.4	Etiske betraktninger.....	55
6.5	Analyseprosessen.....	56
7.0	Avslutning.....	57
	Referanseliste.....	59
	Vedlegg I.....	67
	Intervjuguide (semistrukturert).....	67
	Vedlegg II.....	69
	Vil du delta i forskningsprosjektet.....	69
	Vedlegg III.....	74
	Vedlegg IV.....	75

1.0 Innledning

Skolen som organisasjon har siden Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) hatt inkludering som et viktig prinsipp som en del av opplæringen. Denne fastslo at, så langt det lar seg gjøre, alle elever skal inkluderes i den ordinære undervisningen. Erklæringen var et sentralt element i prosessen om å skape et mer inkluderende samfunn. Denne endringen kan man også følge gjennom de læreplanene som er kommet i ettertid, hvor ord som fellesskap, tilpasset opplæring og samarbeid har blitt brukt fra L97, i LK06 og frem til dagens læreplan LK20 (Kunnskapsdepartementet, 1997, 2006, 2017). Det er tydelig at styringsdokumentenes beskrivelser har et økende fokus på et godt og inkluderende læringsmiljø som skal ivareta det mangfoldet elever man møter på i grunnskolen. Dette støttes ytterligere opp av opplæringsloven (1998, § 1-1) hvor formålet med opplæringen innebærer likestilling, likeverd og at «alle former for diskriminering skal motarbeidast.» Kunnskapsdepartementet har med andre ord et stort fokus på bedring av skole- og klassemiljø hvor alle skal kunne delta. Går man videre til dagens læreplan i kroppsøving er en del av fagets sentrale verdier at elevene skal oppleve «mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kompetansemålene etter 10.trinn fremtrer dette videre. Et eksempel er at elevene skal anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre, og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.

Med et slikt økende fokus på bedring av læringsmiljøet de siste 30 årene er det naturlig å anta at man har oppnådd et inkluderende læringsmiljø hvor elevene anerkjenner hverandres forskjeller, praktiserer respekt for medelever og lærere, og at undervisningen er tilpasset hver enkelt deltaker. Imidlertid viser forskning (Aasland et al., 2019; Aasland & Engelsrud, 2021; Hay & Macdonald, 2010) at undervisningspraksisen i den skandinaviske kroppsøvingssammenheng viker fra de verdiene og kompetansemålene som er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet. I stedet blir egenskaper som idrettsferdigheter, fysisk form og «jenter med trøkk» (Aasland et al., 2019) verdsatt høyere i vurderingsarbeidet av elevene. I artikkelen til Redelius, Fagrell & Larsson (2009, s.259) blir det sagt at «teachers are in a field where other abilities are valued than the ones to be found in the syllabus.» Dette støttes videre opp av Svendby (2013) som trekker frem at elever opplever å ikke ha en plass i undervisningen på grunn av deres evner. Når egendefinerte verdier blir nyttet istedenfor de man finner i styringsdokumentene leder dette til feil undervisningspraksis, og at de elevene

som bistår «feil» evner faller ut av undervisningen. Under slike kriterier kan skolens mål om et inkluderende læringsmiljø heller ikke bli oppfylt.

I oppgaven vår skal vi se på tidligere elevers opplevelser av kroppsøvningsfaget, i lys av egen helse. Forskningsgruppen i studien vår er personer som gjennomgår en livsstilsendring hos en behandlingsklinikk i sammenheng med egen kroppsvekt. Bakgrunnen for valgt forskningsgruppe er, som det ble nevnt i avsnittet over, at ikke alle elevgrupper opplever å bli inkludert i kroppsøving slik faget blir praktisert de siste årene. Derfor undret vi oss om hvordan en elevgruppe som i voksen alder har hatt utfordringer rundt egen kroppsvekt i grunnskolen erfarte kroppsøvningsfaget. Løndal og kollegaer (2021) utførte en oversiktsstudie på empirisk forskning innen det norske kroppsøvningsfaget fra 2010-2019. Etter å ha gjort en litteraturgjennomgang av artikkelen deres kunne man se der var en mangel på forskning som omhandler elever med overvekt, som er elevgruppen vi vil å ha mer kunnskap om. Det er derfor et stort ønske for oss å kunne delta med kunnskap om denne elevgruppen med vår masteravhandling. Ettersom dette utvalget går gjennom en livsstilsendring, er de reflekterte rundt sin egen kropp og helse. De kan dermed komme med verdifulle levde erfaringer innenfor problemområdet til forskningsprosjektet vårt.

Målet med denne studien er å generere kunnskap om hvordan kroppsøvningsfaget har blitt opplevd av tidligere elever, i syn av egen helse. I et større perspektiv tenkes oppgaven å kunne hjelpe kommende- og erfarne lærere i hvordan undervisningspraksisen foregår og på hvilken måte man vurderer elevene sine. Oppgaven har som hensikt å få lærere til å reflektere rundt sin egen undervisningspraksis og hvordan man kan unngå at noen elevgrupper ender opp utenfor på grunn av manglende evne. Ved å ha tidligere elever dele sine meninger vil man få gode og reflekterte beskrivelser til studien om deres opplevelse av kroppsøving. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan erfarer tidligere elever kroppsøving og oppnåelse av fagets innhold, i lys av egen helse?

2.0 Teori

I dette kapittelet vil vi presentere teoretiske perspektiv og tidligere forskning som kan belyse de tidligere elevenes erfaringer av kroppsøvningsfaget. Teori om lærerens forståelse av kroppsøvningsfaget, og hvilke konsekvenser det kan medføre, vil bli presentert. Deretter vil en presentasjon av teoretiske perspektiv på kropp og overvekt bli skildret. Det siste delkapittelet belyser aktuell læreplanteori.

2.1 Diskurser

Diskurser er et begrep utarbeidet av Michel Foucault (Aasland, 2019), og blir omtalt som «reglene» for hva man anser som vanlig, eller det som forstås som normalt, og hvilke valg og hva man prioriterer basert på sin egen individuelle bakgrunn og synspunkter. Foucault omtaler gjennom sin etablering av diskurs, en drivkraft gjennom vilje og «power». «As psychoanalysis has shown, discourse is not simply that which manifests (or hides) desire – it is also the object of desire; and since, as history constantly teaches us, discourse is not simply that which translates struggles or systems of domination, but is the thing for which and by which there is struggle, discourse is the power which is to be seized» (Foucault, 1970, s. 52-53). Begrepet «diskurs» har gjennom en årrekke blitt konstituert og nyansert gjennom ulike synspunkter og inngangsvinkler. Dette er for å kunne forklare de interne prosessene som påvirker enkeltmennesker i den situasjonen man står i, uten å konkret kunne bestemme hva eller når dette har skjedd, men heller bruke «diskurs» for å forklare hva som ligger latent innenfor en situasjon eller arena. Aasland (2019) ser på de historiske diskursene som omfatter en kroppsøvningslærer, og det bemerkes hvordan tidsperioden, og tilsynelatende de tingene som preger en lærers individuelle tankegang, setter standarden for den relevante undervisningspraksisen. Årsaken til en slags problematisering av diskursenes påvirkning på undervisningen kommer tydelig fram gjennom ordleggingen og språkbruken i dagens læreplan, der begreper som «utforske», «øve på» og «forstå» (Kunnskapsdepartementet, 2019), skaper rom for mye tolkning og egne praksiser i kroppsøvningsundervisningen. Diskursene og dens makt innad i hver enkelt, herunder også læreren, er må på virke inn for hvordan for eksempel læreplanen med vurdering og alt tolkes og videreføres i alle skolesammenhenger. Vurderingspraksisen er lagt opp til fem nivåer (Aaring & Sandell, 2019, s. 134) og i sammenheng med denne læreplanen er det mellom nivå to, den formelle

læreplanen, og nivå tre, den oppfattede læreplanen, et språk og rom for tolkning der diskursene i aller høyeste grad realiseres. Quennerstedt & Burrows (2019) utarbeider også en studie om hvordan ulike diskurser om kropp og fysisk aktivitet former elevenes opplevelser i kroppsøving, og i aller høyeste grad hvordan dette sender et søkelys mot den subtile forbindelsen mellom praksis og teori. Deres funn peker på at elevenes erfaringer ikke bare er et resultat av den formelle læreplanen, men også av de implisitte meldingene og verdiene som formidles gjennom undervisningen. Dette understreker betydningen av å ta hensyn til den «skjulte læreplanen» når man utforsker tidligere elevers opplevelser i faget, og hvordan denne «skjulte læreplanen» knyttes opp mot det vi tidligere har sett på av påvirkende diskursene i syn av arbeidet til Aasland.

Forskningen relatert til diskurser har ført til en videreformidling av hvordan elever sees i synet til lærerne. I Walseth et al. (2017) og Larsson (2016) sin forskning blir det tydelig hvordan kroppsøvingundervisningen favoriserer elever med idrettsbakgrunn, og hvordan det som anses som "positiv verdi" innenfor idretten også blir verdsatt i kroppsøvingen. Elever med erfaring fra idrettsmiljøer har ofte et fortrinn i kroppsøvingen, da de allerede besitter ferdigheter og kunnskap som er i tråd med kroppsøvingfagets målsetninger og forventninger. Dette realiseres gjennom positive tilbakemeldinger fra lærere og medstudenter innenfor fagets «vegger», og skaper en slags følelse av å lykkes. Samtidig blir idrettslige verdier som konkurranse, fysisk styrke og disiplin ofte fremhevet som ideelle egenskaper både i idretten og i kroppsøvingen, og dette kan bidra til å forsterke den allerede eksisterende fordel for elever med idrettsbakgrunn. Idrettsdiskursen hos den enkelte lærer spiller inn nettopp her. Dermed kan kroppsøvingundervisningen, i tråd med Larssons (2016) perspektiv, virke som en arena der de som allerede er privilegerte innenfor idretten opplever ytterligere privilegier, mens de som ikke passer inn i denne normen kan føle seg marginalisert eller ekskludert.

2.2 Inkludering og ekskludering i kroppsøving

Dette delkapittelet av teorien vil ta for seg inkludering og ekskludering som fenomen i kroppsøvingundervisningen. Vi skal først presentere de teoretiske begrepene «habitus», «felt» og «kapital» utviklet av den franske sosiologen Pierre Bourdieu (Wilken, 2011) før vi trekker de inn i kroppsøvingkonteksten. Meningen er å konkretisere hvordan bakgrunnen og

verdiene til både lærer og elev gjenspeiler samspillet som foregår i kroppsøvningsundervisningen.

2.2.1 Habitus, felt og kapital

I overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at skolen skal «... utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» En av kjernemålene fra Utdanningsdirektoratet er altså å styrke fellesskapet i skolen. Likevel viser forskning at om elever bistår en feil type kapital faller de utenfor i kroppsøvningsundervisningen (Hay & MacDonald, 2010; Redelius et al., 2009; Aasland et al., 2019; Aasland & Engelsrud, 2021). Kapital er et av tre sentrale begrep hos Bourdieu. Kapital, sammen med habitus og felt, danner grunnlaget for Bourdieus teori om praksis (Wilken, 2011, s.57). Kapital defineres som ressurser og kilder til innflytelse og makt som sosiale aktører kjemper om å få tilgang til og kontrollere (Wilken, 2011, s.58). Den første er kulturell kapital, spesielt kroppslig kulturell kapital, som utvikles i stor grad innenfor familien. Dette inkluderer manerer, språkbruk og preferanser for alt fra underholdning til mat og politiske synspunkter (Wilken, 2011, s.60). Den andre typen kapital er symbolsk kapital, som oppstår når andre typer kapital konverteres til innflytelse eller anerkjennelse. Denne formen for kapital beskrives også som "profitt i forkledning" (Wilken, 2011, s.63).

Wilken (2011, s.44) definerer habitus som en antagelse om at menneskers forståelse av virkeligheten, og dermed deres valg og handlinger, formes av indre disposisjoner til å føle, tenke og handle på bestemte måter. Disse disposisjonene utvikles ubevisst under spesifikke sosiale forhold, spesielt i barndommens tidlige sosialisering (Wilken, 2011, s.44). Denne sosialiseringen er avgjørende for dannelsen av disse disposisjonene, som påvirker individets handlinger senere i livet (Wilken, 2011, s.47). Et eksempel Wilken bruker for å forklare fenomenet er hvordan kvinner i USA og i Frankrike har ulike måter å gå på (2011, s.46). Disse disposisjonene modnes og endres etter hvert som individet vokser. Wilken (2011, s.50) peker på utfordringene som oppstår når individer med ulik habitus forsøker å samhandle i det samme sosiale miljøet. Når kun en liten del av aktørene i et sosialt felt bistår relevant kapital kan det oppstå problemer ved å skulle sette alle aktørene i gang med samme aktivitet.

Felt, som definert av Wilken (2011, s.52), er et system av relaterte posisjoner som får sin betydning gjennom deres forhold til andre posisjoner i feltet. Det er noe på spill i et felt, noe som posisjonerte agenter (individer, sosiale grupper, institusjoner) kjemper om eller for (Wilken, 2011, s.52). Det er viktig å forstå at alle felt har relativ autonomi, noe som betyr at selv om de kan ha lignende strukturer, så handler de ikke om det samme (Wilken, 2011, s.52). Forskjeller i verdier mellom ulike felt blir tydelige; for eksempel er økonomisk suksess verdifullt i det økonomiske feltet, mens ren kunst er mer verdsatt enn kommersiell kunst i kunstfeltet. Hvem som skal definere grensene for et felt er et problem som ofte oppstår, og det er derfor viktig at feltanalyser også tar hensyn til kampene om disse grensene (Wilken, 2011, s.53). Disse kampene om grensene handler om maktrelasjoner mer enn selve feltet (Wilken, 2011, s.55), der agenter kjemper for å fremme sine egne ideer og verdier. Sammenhengen mellom habitus og felt ligger i at det vanligvis er en sammenheng mellom strukturen i agentenes habitus og strukturen i feltet, som sikrer at agentene handler i tråd med feltets krav (Wilken, 2011, s.55).

2.2.2 Bourdieus begreper i kroppsøvingskonteksten

Som sagt viser forskning at elever med mangel på «riktig» kapital får konsekvenser for deres posisjon i kroppsøving. Hunter (2004, s.176) sier følgende om kroppsøvingfaget:

“The field of PE, then, is made up of a structured system of social relations between the educational authority, PE teacher educators, PE curriculum writers, health and sport professionals who have influence over curriculum and practices, individual school administrators, PE teachers, and PE students.”

Sitatet fra Hunter viser at det er mange sosiale aktører som har innvirkning på hvordan kroppsøvingundervisningen blir utført, hvilke aktiviteter som blir brukt og hvordan elevene blir vurdert. Hay & MacDonald (2010) sier i studien sin at ressursene en person besitter blir verdsatt på feltspesifikke måter, avhengig av feltets struktur. Disse ressursene blir dannet i ens egen habitus. Ressursene som blir verdsatt i kroppsøving av lærerne (Hay & Macdonald, 2010; Hunter, 2004; Hay & Lisahunter, 2006) viser seg i hovedsak å være fysisk kapital (ferdigheter og fysisk kapasitet) fra idrettsfeltet (tradisjonell idrett). Bistår man ikke riktig type fysisk kapital i idretter som fotball, håndball og volleyball, faller man utenfor. I studien

til Hay & Lisahunter (2006) sier en lærer at målet er at elevene skal kunne det læreren selv kan, og like idrettene på samme vis. Lærerne sin habitus kan da ses å ha en sterk bakgrunn i tradisjonell idrett som gjør at deres virkelighetsforståelse i kroppsøvingfeltet livnærer seg på dette. Siden skolen består av et mangfold elever kan det, som Wilken (2011) sier, oppstå problemer når kun en mindre andel av elever innehar relevant kapital i det aktuelle feltet. Eksempel på dette var elever som drev med karate eller dans ble ikke verdsatt av læreren i kroppsøving, mens elever med bakgrunn i «riktig» aktivitet ble anerkjent (Hay & Lisahunter, 2006). Et mulig utfall en slik praksis kan ha er at andelen som bistår feil kapital velger heller å prøve mindre for å unngå å få sine mangler belyst i undervisningen (Hay & Lisahunter, 2006). Frykten for å feile foran alle leder elever til å unngå å prøve så godt de kan.

Tett knyttet til inkluderingsbegrepet finner man sosial bekreftelse og anerkjennelse som, ifølge Lyngstad et al. (2017), er viktig for unge mennesker i skolen. Anerkjennelse, spesifisert som det å «bli sett» av Lagestad et al. (2020), for ens deltagelse i kroppsøving kan ha en positiv innvirkning på elevenes opplevelse av faget. I studien til Lyngstad et al. (2017) så de på sammenhengen med elevers fysiske form og opplevelsen av å «bli sett» av kroppsøvingslæreren sin. Forskningen viste at alle elevene med et høyt nivå av fysisk form opplevde alle å bli sett, men under halvparten av de med et lavere nivå av fysisk form opplevde det samme. I studien til Redelius et al. (2009) kommer det frem at kroppsøvingslærerne er i et felt hvor andre evner blir verdsatt enn de man finner i kompetansemålene. Disse evnene er basert på lærernes egen forståelse for hva som er «bra» evne, og ikke. Et resultat av dette er at de elevene som mangler den type evne ikke blir sett for det de kan (Lyngstad et al., 2019; Redelius et al., 2009) og, i verste fall, blir nærmest usynlig for læreren (Hay & Macdonald, 2010). Redelius et al. (2009, s.258) formulerer en mulig forklaring til dette fenomenet slik: «teachers in physical education and health are in the field of the sports movement rather than the field of schools.» Med andre ord, ved å behandle kroppsøvingundervisningen som et idrettsfelt, istedenfor et læringsfelt, blir elevene som ikke bistår kapital innen tradisjonell idrett indirekte, eller direkte, ekskludert fra undervisningen.

2.3 Ulike syn på kropp

Det eksisterer en hel rekke oppfatninger av kropp, og disse har også utformet seg gjennom historiens løp. Rene Descartes (1596 – 1650), som var en fransk filosof og matematiker,

presenterer sin forståelse av kropp som et tydelig skille mellom kropp og sjel, noe som har tydelig påvirket den vestlige halvkule (Engelsrud, 2006). Descartes mente verden kunne deles inn i to virkeligheter, et psykisk og et fysisk perspektiv. Kroppen er en del av en virkelighet hvor den tar plass i et bestemt rom og kan markeres som et tydelig koordinat i vår eksistens, mens vår sjel og dens oppfatning henger sammen med en annen realitet komplett ulik fra kroppens realitet (Engelsrud, 2006). I samtid med Descartes levetid og den foregående industrialiseringen betraktes kroppen som en «maskin» som da kan tenkes trenger vedlikehold, drivstoff eller drivkraft, og en slags «hjerne» eller styring. Konsekvensene for denne type filosofi kan forekomme i henhold til læring, der man tenker at kroppen ikke eksisterer for læring, kun hodet, og det forekommer en undervurdering av kroppen i kontrast til sinnet eller sjelen. Flere konsekvenser dukker opp i neglisjeringen av anerkjennelsen for kroppen som et læringsverktøy innenfor forskning, og videre fagfelt som psykologien eller andre relevante fagfelt designert til å kunne oppfatte læring og utvikling som noe som kunne potensielt være relevant for kroppen, og ikke bare hodet (Kirk, 2002). Idretten, da især tilnærmingen til europeisk idrett, har gjennom lang tid forsterket og dyrket under denne todelingen av synet på kropp (Moen & Rugseth, 2018), og gjennom de tidligere diskuterte idrettsdiskursene også har hatt konsekvenser for hvordan kroppsøvningsundervisningen har foregått. Dette innebærer spesifikt i større grad «øving» og «terping» i en typisk kroppsøvingstime, i motsetning til kroppslig læring og utvikling av erfaringer.

Denne formen for tenking har senere blitt sterkt kritisert av Edmund Husserl, som introduserer fenomenologisk tenkning i kontrast, men da hovedsakelig som en slags oppfatning av eksistensen til hvert et menneske, og en filosofisk oppfatning av virkeligheten (Gallagher, 2012). Videre har Merleau – Ponty (Toadvine & Lawlor, 2007, s. 55) videreformidlet denne filosofien i en kontekst av forståelse for kropp, og økt relevansen for kroppsøving. Merleau – Ponty mente at «som levende kropper i verden er vi synlige og blir sett, men er også selv den som ser, med vårt unike og subjektive blikk, formet av våre erfaringer, vår historie og våre omgivelser» (Moen & Rugseth, 2018, s.158). Merleau – Ponty ser på kroppen som et kunstverk, noe som hverken oppfattes mekanisk eller biologisk, men eksistensielt, og dette som motsvar til Descartes tankegang legger et grunnlag for en forståelse om at de vi omgir oss med, hvordan vi trener, og i hvilken sammenheng vi er aktive, påvirker vårt hele «kunstverk» som helhet. Dette strider imot den forståelsen om at kroppen trenger drivstoff for å fungere, og at hjernen ikke betraktes som en del av helheten til kroppen. Engelsrud (2006) bygger videre på det fenomenologiske perspektivet ved å se på kroppen som flerdimensjonal, og det faktum at vi både har en kropp, men også er kroppen. Det

oppfattes som en slags eksistensiell betingelse, vi er kroppen vår og det er vår plass i verden og i vår eksistens. Dras denne formen for kroppsforståelse inn i en relativ skolehverdag betyr dette at mat, drikke, undervisvurdering, sosialt samvær, aktiviteter og videre de ulike aspektene som kan skape påvirkning i en elevs hverdag i kroppsøving. Dette påvirker realistisk sett da på lik måte hele deg og din sjel, og det skilles ikke med hvilke ulike «deler» av hele deg som blir påvirket av de ulike faktorene.

Et siste kroppsperspektiv ønskelig å nevne i denne sammenheng er det sosialkonstruktivistiske kroppsperspektivet. Dette tar for seg en forståelse av kropp som at kroppen er «konstruert» av samfunnet og enhvers eget bilde av seg selv kommer av hvordan man sammen danner perspektivene på kropp. Butler (2006) mener kjønn og kropp er sosialt konstruert, og våre oppfatninger av kjønn er formet av kulturelle og sosiale normer. Hun argumenterer for at kjønn ikke er en essens, men heller en sosial konstruksjon, og at kroppen er et sentralt element i dannelsen av kjønnsidentitet. Måten vi ser oss selv og oppfattes, filosofisk i eksistens, og i enhver arena i skolen, er under dette synet designert samfunnets forståelse av kropp og hvordan prioriteringene er. Engelsrud (2006) mener at kroppen er, og har alltid vært, et fenomen konstruert av samfunnet. Med tanke på den verden vi i dagens samfunn omgir oss med innflytelse fra sosiale medier og slikt, vil dette synet få fotfeste i forklaringene på forståelsen av kropp hos barn og unge. Kirk (2002), dog en nokså eldre kilde for dagens omtale om sosiale medier, skriver om utfordringene ved kroppsideal reklamer for gjennom ulike reklamer man ser på TV eller plakater. Kroppen er lagt ut som en assosiasjon til ulike produkter eller tjenester, som ikke er direkte relatert til kroppene, men heller ment for å uttrykke en positivitet linket til de kroppene og den «looken».

2.4 Overvekt hos barn og unge

I dagens skolehverdag setter overvekt hos barn og unge sitt preg. Tall fra FHI viser til at omtrentlige 15 – 21 prosent av dagens barn og unge lider under overvekt eller fedme (Meyer et al., 2023). Det vil si at hvis du som lærer i en klasse underviser for 30 elever, er statistisk sett 5 – 6 elever i klassen overvektige. De samme undersøkelsene legger også til grunne for en stagnering i utviklingen av antall barn og unge som utfordres av overvekt, som er tilnærmet uforandret siden 2010, selv om tallene fra den generelle befolkningen bare fortsetter å øke, og har gjort det de siste 50 – 60 årene. Vår forståelse av overvekt, og dens parametere er i all

hovedsak målt gjennom BMI (Body Mass Index), en måling som kun tar for seg sammenlikningen mellom enkeltpersoners høyde i sammenheng med vekt, og ingen andre parametere (Meyer et al., 2023).

Det er poengtert de store fordelene ved en fysisk aktiv livsstil, og et sammenhengende sunt kosthold. Det er dokumentert å ha innvirkning utenom den konkrete fysikken, som for eksempel positiv utvikling av selvbilde, bedre selvtillit, og en bedring i form av både stressmestring og livsmestring (Fjørtoft et al., 2018). Helsenorge (2022) supplementerer med å si at fysisk aktivitet bedrer blodtrykket, øker forbrenningen, gir deg mere overskudd og bedre livskvalitet, samt å forebygge sykdom, bare for å nevne noen. Det er vist til videre helseplager og dødsfall relatert til overvekt gjennom en omfattende studie av Afshin et al. (2017), som avdekker assosiasjoner til hjerte- og karsykdommer, diabetes type 2, astma, slitasjegikt og ulike kreftformer. Her konkluderer de med at «the rapid increase in the prevalence and disease burden of elevated BMI highlights the need for continued focus on surveillance of BMI and identification, implementation, and evaluation of evidence-based interventions to address this problem.» (Afshin et al., 2017, s. 1).

Skolens posisjonering innenfor kampen for en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede er tydelig markert i de overordnede målene for faget, og dette inkluderer også en slags motstand mot overvekt blant barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2019). Cawley et al. (2013) fant ut at fysisk aktivitet i form av kroppsøving hadde en moderat positiv effekt på å redusere risikoen for fedme blant barn. Det ble observert at barn som deltok jevnlig i kroppsøving hadde lavere risiko for å utvikle fedme sammenlignet med barn som ikke deltok i kroppsøving. Disse funnene indikerer at kroppsøving kan være en viktig faktor i kampen mot fedme blant barn og understreker betydningen av å opprettholde eller øke nivået av fysisk aktivitet i skolen. Det er også videre forsket på potensialet kroppsøving innehar for å kontrollere utviklingen på overvekt og fedme hos barn og unge (Kahan & McKenzie, 2014). Det blir likevel her påpekt et tydelig sprik i potensialet kroppsøvingfaget besitter, kontra realiteten i det som faktisk foregår grunnet faktorer som begrenset tid og ressurser til kroppsøving, manglende fokus på fysisk aktivitet i skolen, og utilstrekkelig kvalitet på undervisningen. De reelle resultatene som vil kunne fremme skolens store mål er imidlertid en helhetlig tilnærming som også adresserer ernæring og fysisk aktivitet både hjemme og i skolen.

Sykelig overvekt eller såkalt fedme er noe som rammer store deler av generalbefolkningen, men i større antall godt voksne mennesker i alderen 40 – 59 år (Meyer et al., 2023). Det har

vært undersøkt ved denne gruppen mennesker, som søker en livsstilsforandring grunnet overvekt, om deres motivasjoner, og også tidligere basis for hvorfor deres helsesituasjon er som den er (Borge & Fagermoen, 2012, s. 19). «Motivasjon til livsstilsendring kom først når helseplagene ble for store, og ikke av å ha en stor kropp i seg selv». Dette er en gruppe mennesker ofte i kontakt med helsepersonell og fagpersonell, og kvaliteten hos menneskene de møtte ble definert som essensiell for en suksessfull livsstilsendring. De overvektige rapporterte å ha mye og god kunnskap innenfor ernæring og trening, men hadde utfordringer ved å sette dette ut i praksis, og opprettholde disiplinen over tid. Skolens mål om å fremme livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil kan derfor dra nytte av å integrere undervisning og aktiviteter som ikke bare fokuserer på fysiske ferdigheter, men også på å utvikle en positiv holdning til fysisk aktivitet og en forståelse av de helsemessige fordelene det gir. Ved å støtte elevene i å oppleve mestring, tilby varierte og engasjerende aktiviteter, og skape et støttende og inkluderende miljø, kan kroppsøvningsfaget bidra til å legge grunnlaget for en livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil hos elevene.

2.5 Læreplanteori

I nærmere undersøkelser rundt om læreplanteori innen kroppsøvningsfaget har det vært av interesse å utforske hvordan undervisningspraksiser kan utformes for å fremme både fysiske ferdigheter og en dypere forståelse av faget. Verdien av modellbasert praksis i fysisk utdanning fremhever hvordan denne tilnærmingen kan gi elevene en dypere forståelse av fysisk aktivitet og helse (Kirk, 2013). Kirk argumenterer for viktigheten av å integrere prinsipper om inkludering, differensiering og dybdelæring i utformingen av læreplanen, slik at den kan møte det stadig mer mangfoldige elevgrunnlaget og de ulike behovene til elevene. Dette støttes av funnene til Ennis (2015), som viser at en differensiert og tilpasset tilnærming til undervisningen kan føre til bedre læring og trivsel blant elevene. Dette peker på betydningen av å forstå elevenes perspektiver og erfaringer i undervisningen for å kunne tilpasse læreplaner og undervisningspraksiser på en effektiv måte, i tillegg til å fokusere på undervisningsmetoder og elevperspektiver. Gjennom tidligere arbeid retter Kirk (2009) fokuset mot fremtidige trender og muligheter i fysisk utdanning, og utforsker hvordan endringer i samfunnet kan påvirke faget og undervisningspraksiser. Disse perspektivene bidrar til å belyse kompleksiteten i læreplanteorien i kroppsøvningsfaget og peker på behovet

for en helhetlig tilnærming som tar hensyn til både undervisningspraksiser, elevperspektiver og fremtidige trender.

Når det er på tide å forstå læreplanens utvikling og steg som den gjennomgås og bearbeides på, bør «læreplanens fem ansikter» stå sentralt. «Læreplanens fem ansikter» innebærer at læreplanen kan betraktes fra ulike perspektiver: den tiltenkte læreplanen, den implementerte læreplanen, den opplevde læreplanen, den testede læreplanen og den skjulte læreplanen (Jackson, 1990). Dette konseptet fremhever hvordan læreplanen ikke bare består av det som er eksplisitt formulert i dokumentene, men også av de underliggende antagelsene, verdiene og normene som påvirker undervisningen og elevenes opplevelser. Som tidligere nevnt knyttes dette opp mot diskursens forståelse for å kunne forklare makten diskursene får i hos læreren, og hvordan Foucault beskriver denne som viktig å «gripe». Den tiltenkte læreplanen innebærer de offisielle målene og retningslinjene som er formulert av utdanningsmyndighetene. I kroppsøvingfaget vil dette innebære beskrivelser av fagets mål og innhold, samt forventet elevprestasjon. Den implementerte læreplanen refererer til hvordan læreplanen faktisk blir gjennomført i klasserommet, og dette kan avvike fra den tiltenkte læreplanen på grunn av ulike faktorer som lærerens tolkning og praksis. Det blir påpekt viktigheten av å undersøke denne avstanden mellom den tiltenkte og den implementerte læreplanen for å forstå hvordan læreplanen faktisk fungerer i praksis.

«Kunnskapsdepartementet forsøker å ivareta to ulike forståelser om mål i kroppsøving som det er krevende å forene i et helhetlig fagsyn i læreplanen» (Lyngstad, 2019, s.22). Dette er en gjennomgående faktor gjennom vår belysende teori. Den opplevde læreplanen handler om hvordan elevene faktisk opplever undervisningen og læringen i kroppsøving. Dette kan variere avhengig av elevenes tidligere erfaringer, interesser og behov, og det er viktig å ta hensyn til disse faktorene for å skape en meningsfull læringssituasjon. Gjennom undersøkelsene til Arnesen et al. (2013) ble det avdekket fra et lærerperspektiv navigeringen for realiseringen av læreplanen, og hvordan vurderingsprosessen kunne variere fra lærer til lærer, noe som kan også endre en elevs oppfatning av læreplanen som helhet. Den testede læreplanen refererer til evalueringen av læreplanens effektivitet og relevans. Dette innebærer å undersøke om læreplanen faktisk oppnår sine mål og om den bidrar til ønskede læringsresultater. Gjennom sitt arbeid med å avdekke ulike skjuleteknikker, og hvorfor de oppstår, vurderer Lyngstad et al. (2016) hvorfor disse teknikkene oppstår, og dermed også ender opp med å ta en refleksjon etter hvor godt kroppsøvingfaget oppnår det målet som faget har. Til slutt handler den skjulte læreplanen om de underliggende verdiene, normene og

maktstrukturene som påvirker undervisningen og læringen i kroppsøving. Dette kan omfatte implisitte budskap om kropp, kjønn og prestasjon som formidles gjennom undervisningspraksis og læremidler. Gjennom en bevissthet om den skjulte læreplanen kan lærere arbeide for å skape et mer inkluderende og rettferdig læringsmiljø.

Går vi enda lengre tilbake i tid, ble det ment av Lawrence Stenhouse (1975) at det burde eksistere en mer demokratisk og deltakende tilnærming til læreplanutvikling, der lærere og elever deltar aktivt i å utforme og tilpasse læreplanen til lokale behov og kontekster. Denne forståelsen av læreplanen som et dynamisk og fleksibelt dokument, som kontinuerlig tilpasses i samspill med undervisningspraksis og elevens behov, har hatt stor betydning for utviklingen av læreplaner innenfor kroppsøvingsfaget, og også inn i vår eksisterende læreplan. I lys av den nye læreplanen har det vært et økt fokus på å utvikle en mer helhetlig og elevsentrert tilnærming til planleggingen og gjennomføringen i kroppsøving. Det er viktig å integrere prinsipper om inkludering, differensiering og dybdelæring i utformingen av læreplanen, slik at den kan møte det stadig mer mangfoldige elevgrunnet og de ulike behovene til elevene (Lyngstad et al., 2019). Dette er for å kunne tydeliggjøre formålet ved kroppsøving gjennomskint i læreplanen. Dette støttes av funnene til Arnesen (2013), som viser at en differensiert og tilpasset tilnærming til undervisningen kan føre til bedre læring og trivsel blant elevene.

3.0 Metode

Formålet med studien vår er å bidra til en utvikling i kroppsøvingfaget ved å utforske en gruppe elever det er lite forskning om. Forskningen omhandler elevers erfaringer med kroppsøvingfaget i syn av egen helse, etter endt skolegang. På bakgrunn av ønske om mer kunnskap hos denne elevgruppen blir det valgt et kvalitativt forskningsdesign som utgangspunkt for å få frem de tidligere elevenes opplevelse av kroppsøving. I dette kapitlet vil vi presentere vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og fremgangsmåten brukt i studien vår.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for studien er at kunnskapen skapes i møte mellom intervjuer og intervjudeltakerne. Dette baseres på det konstruktivistiske forskningsparadigmet (Kvale & Brinkmann, 2009, s.71). Konstruktivismen defineres og forstås som sosialt konstruert (Postholm & Jacobsen, 2021, s.49). Sosialt konstruerte fenomen vil endres samtidig som samfunnet endrer seg (Postholm & Jacobsen, 2021, s.49). Basert på denne forståelsen vil kunnskapen som studien vår frambringer stadig kunne endres og fornyes, siden våre funn er hentet i det samfunnet vi lever i nå. Med andre ord vil de forståelsene informantene, og vi, har i det norske samfunnet vi lever i her og nå ha betydning for hvilke opplevelser informantene har av kroppsøvingundervisningen. Funnene, eller kunnskapen, vil bli til i den sosiale interaksjonen med informantene. I samsvar med dette bringer Postholm (2005, s.25) frem at det er viktig å reflektere over hvilken påvirkning du som forsker har, siden man har med seg erfaringer og førforståelser inn i forskningen som vil ha sin innvirkning på kunnskapen som skapes i møte med informantene.

3.2 Semistrukturert intervju

Krumsvik (2019) sier at med kvalitativ forskningsmetode studerer man komplekse forskningsfenomen med et dybdeperspektiv. En annen måte å se på kvalitativ forskningsmetode er at man studerer hvorfor noe skjer. Med bakgrunn i vår problemstilling er derfor et kvalitativt forskningsdesign mest i tråd med hvilken type data vi vil samle inn.

Semistrukturert dybdeintervju er det kvalitative forskningsdesignet som er valgt for vårt masterprosjekt. Denne intervjuformen har ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.21) som hensikt “å forstå verden sett fra intervjupersonenes side.” Postholm & Jacobsen (2021, s. 121) forklarer at i denne metoden for datainnsamling prøver begge parter å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. Forskningsmetoden legger med andre ord opp til en dypere forståelse av informantenes opplevelse av forskningsfenomenet. Dette foregår gjennom en veksling av planlagte temaer og spørsmål samt uforberedte spørsmål, gjerne i hvorfor-form. I følge Postholm & Jacobsen (2021, s.131) er lydopptaker et godt hjelpemiddel for forskeren om man er interessert i hva som blir sagt, og ordene som brukes. Med valgt forskningsdesign får vi gått i dybden på de tidligere elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget i lys av egen helse, og oppnådd en forståelse av deres syn.

I forkant av intervjuene ble det laget en intervjuguide (se vedlegg 1) og et samtykkeskjema (se vedlegg 2). Disse ble utarbeidet etter retningslinjene til Norsk Senter for Forskningsdata (tidligere NSD, nå SIKT) (se vedlegg 3) og ble godkjent gjennom en digital søknadsportal. De måtte også godkjennes av De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK) (se vedlegg 4).

3.3 Utvalg

Tjora (2021, s.145) mener at hovedregelen for utvalget i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. I utvalget av informanter er det derfor viktig å se på rekrutteringen i henhold til hva man ønsker å få svar på. På bakgrunn av dette er informantene for denne oppgaven rekruttert hos et behandlingssenter for overvektige som søker en livsstilsendring. Hensikten med å rekruttere dette utvalget er at de gjennomgår en livsstilsendring som gjør at de er reflekterte rundt sin egen kropp og helse. Det vil kunne styrke kvaliteten på deres besvarelser i intervjuene. En annen betraktning er ifølge Tjora (2021, s.158) hvor mange informanter man trenger for å oppleve *metning*. Metning vil si at det ikke kommer frem ny informasjon ved nytt intervju. Basert på det Tjora (2021) skriver om en homogen intervjugruppe er det estimert å være hensiktsmessig med mellom 4-6 personer i utvalget.

Utvalgsriteriene for studien er tatt etter valgt tematikk og gruppe. I forkant av rekrutteringen visste vi lite om hvor mange informanter vi kom til å få hentet inn. Det ble derfor satt få

kriterier. Om det skulle vise seg å være mange som var interesserte for å delta, ville vi snevre inn utvalget ved å gå for lavest (voksen) alder. Dette er på bakgrunn av hvor godt de husker sin egen opplevelse av kroppsøvingsundervisningen, og skolen for øvrig. I sammenheng med vår utdanning som primært går på 5. til 10. trinn er det ønskelig at de rekrutterte har opplevelser å dele spesifikt fra de nevnte trinnene. Er det uoppnåelig vil erfaringer fra tidligere eller senere år også ha utbytte for vårt forskningsprosjekt.

Det første kriteriet er at informantene må ha hatt utfordringer med overvekt i de opplevelsene de skal dele eller komme med. Dette er sånn at informasjonen i intervjuet står i relevans til problemstillingen i forskningsprosjektet. Opplevelsene må med andre ord være i tråd med det kunnskapsområdet vi ønsker å undersøke. Det andre kriteriet er at informantene har fullført grunnskolen. Kriteriet er naturlig for de fleste å ha gjennomført, men om man av ulike grunner ikke har hatt, eller fullført, grunnskolen vil det prege funnenes relevans til forskningsprosjektet. Det siste kriteriet er at informantene er eldre enn 16 år. Ønsket er at informantene er av voksen alder for kvaliteten av refleksjoner informanten kan komme med rundt sin opplevelse av kroppsøving. Om det ikke er oppnåelig å få deltakere som er 18 år eller eldre er den nedre grensen for deltakere satt til 16 år.

3.3.1 Informantene

Det ble i studien vår intervjuet fem personer som alle kom fra samme behandlingsklinikk. Av disse var det tre damer og to menn. Aldersspennet blant informantene var temmelig bredt, hvor den yngste var i 30-årene og den eldste var pensjonert. Alle deltakerne hadde utført grunnskolen og hadde erfaringer å bringe frem i syn av egen helse. De kunne dele nyttige erfaringer fra kroppsøvingfaget i skolegangen deres, helt opp til nå i senere alder. Grunnet anonymitet vil ingen øvrig informasjon om informantene opplyses om.

3.4 Intervju

“Hovedformålet med kvalitativ forskning har siden dens opprinnelse vært å beskrive og forstå *den andre*” (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95). Som metode for datainnsamling i studien vår har vi brukt semistrukturert dybdeintervju. Denne intervjumetoden søker å innhente beskrivelser, særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale &

Brinkmann, 2009, s.47). Ifølge Krumsvik (2019, s.166) skal et intervju fortolke data “i lys av sin egenart, i lys av annen forskning på området og teoretiske inngangar.” Etter at behandlingssenteret viste interesse for å delta i forskningsprosjektet ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1) for å styre intervjuet og få svar på det studien tar utgangspunkt i. Krumsvik (2019, s.166) skriver at å ha en intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål er utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet. I intervjuguiden har vi da forberedt tema og spørsmål, men med muligheten for å stille ikke-forberedte spørsmål når nyttig informasjon blir sagt som behøver utdypning. Siden det er informantenes opplevelser av kroppsøvningsfaget vi er ute etter så lot vi dem snakke om temaer de selv ønsket å dele. Om samtalen gled for langt ut, ble samtalen hentet inn til de temaene man ville ha svar på i intervjuguiden. For å få gjennomført et godt intervju er det essensielt å skape gode og trygge rammer for informantene i intervjusituasjonen (Tjora, 2021). Intervjuene ble derfor utført i en-til-en situasjon, hvor det kun er en intervjuer til stede. Dette var også for at hvert intervju skulle bli mest mulig formlike og ikke bli preget av forskjellig formulering av ulike intervjuere. Med trygge rammer vil det være enklere for den intervjuede å reflektere og dele personlige opplevelser i intervjuet.

Et dybdeintervju kan i grove trekk beskrives gjennom tre faser - *oppvarming, refleksjon og avrundning* (Tjora, 2021, s.159). I oppvarmingen er det satt opp uformell prat. Det er da rom for begge parter i intervjuet å presentere seg selv og skape en trygghet inn mot selve intervjuet. I forkant av intervjuet har informantene fått et informasjonsskriv, men vi vil i tillegg presentere oss og forskningsprosjektet på nytt, grovt sett. Dette er for å skape en klar oppfatning av intervjueren som Kvale & Brinkmann (2009, s.141) mener er avgjørende før informanten skal dele sine opplevelser og følelser med en fremmed. I *refleksjonsdelen* av intervjuet har vi lagt opp til et «bredt spørsmål», før spørsmål innenfor vårt tema. I refleksjonsspørsmålet ble informantene spurt om å dele hvordan de opplevde kroppsøvningsfaget i skolen. Spørsmålene vil ha noen stikkord under seg på tematikken man vil berøre og eventuelt følge opp på om det ikke kommer tydelig frem. Åpningsspørsmålet låter “Hvordan opplevde du å ha kroppsøving i skolen?” Det har som hensikt å varme opp til tematikken som skal styre intervjuet videre og for informanten å starte å reflektere på sine opplevelser og tanker om kroppsøving i sin skolegang. Tjora (2021, s.160) kommer med et eksempel på 3-6 beskrivende spørsmål til et intervju som varer inntil en time. I arbeidet inn mot intervjuene var det viktig å passe på at vi hadde nok spørsmål for å dekke det vi lurte på,

samt passende stikkord til støtte for å holde oversikten på hva som skal avdekkes under hvert av spørsmålene. Det ble da forberedt tre «kan du beskrive...»-spørsmål. Det er tre begreper som blir tatt opp i intervjuet. Første er *opplevelse* av kroppsøvingsslaget hvor vi vil kartlegge deres generelle opplevelse, og om de har noen positive og/eller negative opplevelser å dra frem. Neste er *selvbilde*. Det blir da stilt spørsmål rundt hvordan de anså seg selv i kroppsøving, ferdighetsmessig, fysisk og sin egen rolle. Til sist kommer *bevegelsesglede* hvor informanten reflekterer om kroppsøvingundervisningen gav dem livslang bevegelsesglede som, i nyere tid, er et overordnet mål for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kvale & Brinkmann (2009, s.49) argumenterer at å gjenfortelle din egen tolkning av det informanten sier er en viktig oppfølging å gjøre i et kvalitativt forskningsintervju. Det blir derfor tatt i betraktning underveis i intervjuet både i form av gjenfortelling, og å stille “hvorfør” spørsmål til intervjueren, for å opprette en gjensidig forståelse på delt kunnskap. *Avrundingen* vil ha et siste spørsmål fra intervjuer som er “I en drømmeverden der vi kunne bestemme alt selv, hvordan ville dine kroppsøvingstimer sett ut?” Spørsmålet er basert på “the Magic Wand Question” hvor formålet kort forklart er å styrke og motivere den som blir spurt til å tenke på løsninger til et problem (Wells & McCaig, 2016). I vårt intervju blir spørsmålet stilt for å få en innsikt i hvordan de selv ville løst eller ønsket kroppsøvingundervisningen skulle foregå for dypere innsikt og forståelse. Det er også en måte å runde av *refleksjonsdelen* i intervjuet. Til sist vil det bli gjort nødvendige oppklaringer for at intervjuer skal sitte igjen med mest mulig valid informasjon.

3.5 Datainnsamling

Informantene ble funnet etter forslag fra en våre veiledere. Det ble opprettet kontakt med behandlingsklinikken av veileder gjennom en uformell henvendelse. Via kontaktpersonen til veilederen fikk klinikken informasjon om forskningsprosjektet og om det var av interesse å delta med informanter. Informantene oppfylte utvalgskriteriene presentert for å delta i studien vår. Etter at kontaktpersonen viste interesse for prosjektet, ble det utformet en intervjuguide (vedlegg 1) og et informasjonsskriv (vedlegg 2) med samtykkeskjema. De fikk også i forkant mer informasjon om hva studien vår går ut på over telefon før skriv og skjemaer ble utsendt. Informasjonsskrivet er utarbeidet etter retningslinjene til SIKT (se vedlegg 3) og ble godkjent gjennom en digital søknadsportal. Det måtte også godkjennes av FEK (se vedlegg 4). Når siste godkjenning fra FEK var i orden sendte vi informasjonsskriv og samtykkeskjema til

behandlingsklinikken. Samtykkeskjemaene ble signert og levert samtidig som dato for intervjuene ble satt opp.

3.6 Intervjuene

Intervjuene ble alle utført i løpet av februar 2024. Etter avtale med behandlingsklinikken ble det satt opp intervju med informantene. Det ble avtalt tidspunkt som egnet seg best for informantene i forkant av møte og slik at det ikke skulle komme i veien for deres tidsplan. Hensikten med å ta utgangspunkt i deres tidsplan er for å være minst mulig til bry for de som deltar i studien vår. Intervjuene ble også utført på behandlingsklinikken. Ved å tilpasse oss deres tidsplan og gjøre intervjuene hos dem prøver vi å skape mest mulig trygge rammer for dem. Det sørger også for at vi tar opp minst mulig av deres tid for å utføre intervjuene. En positiv opplevelse for oss var at alle intervjuene ble satt opp på samme dag. Da fikk vi utført intervjuene utover færrest mulig dager og vi i intervjuerrollen stod også mer komfortabelt i det, siden det ble holdt «ferskt». Det ble satt av en time til hvert intervju. Da hadde man god tid til småprat før intervjuene og at det ikke oppleves som forhastet. Intervjuene hadde en varighet fra 17 minutter til 28 minutter. Datainnsamlingsmetoden som ble brukt var lydopptak. For å både sikre god kvalitet på lyd og trygg innsamling av data valgte vi å bruke diktafon. Intervjueren kan da ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 205) fokusere kun på intervjuets emne og dynamikk. Lydopptak «tar vare på alt som blir sagt, og fanger opp nyanser i språk og stemmeleie» (Dalland, 2021, s. 91). Vi kunne da konsentrere oss om selve intervjuet i intervjusituasjonen, og skrive ned kommentarer samt notere kroppsspråk og antyde tolkninger (Dalland, 2021, s.91).

Før selve intervjuet satt vi av tid til å gå gjennom hva hensikten med intervjuene var og deres rettigheter som informant i studien. De fikk da generell informasjon om strukturen for intervjuet. Her forklarte intervjueren bruken av diktafon for lydopptaket, at informantene blir holdt anonyme og at de kan selv velge å trekke seg når som helst fra forskningsprosjektet. Flere informanter viste stor interesse for å få dele sine opplevelser, meninger og refleksjoner om kroppsvøingsfaget, og bevegelse fra barndom til voksen alder.

3.7 Dataanalyse

Den kvalitative analysen har ifølge Tjora (2021, s.217) som mål å gi leseren av forskningen økt kunnskap på saksområdet det forskes på, uten å måtte gå gjennom de genererte dataene som er innhentet. Merriam (2009, sitert i Postholm & Jacobsen, 2021, s.139) forklarer at hensikten med en kvalitativ analyse av data er å sortere dataene i en studie for å gjøre materialet forståelig. Dataanalysen er en prosess som starter allerede når forskeren er i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021). Dette betyr at i meningsforståelsen av de kvalitative dataene allerede blir notert, fortolket og forstått fra intervjuets start og helt til transkriberingen foregår i etterkant.

Diktafonen fanget opp alt som ble sagt, og overføring av datamaterialet gikk også problemfritt etter intervjuene. I etterkant av intervjuene må man få gjort om intervjuene til tekst, som kalles transkribering. Transkribering er når man omgjør tale fra intervjuet til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s.118). Det ble utført fem semistrukturerte intervjuer for vår studie. Intervjuene varte i overkant av 22 minutter i gjennomsnitt. Transkriberingen ble satt i gang kort tid etter intervjuene ble holdt. Da var intervjuene ferske i minnet slik at om det skulle oppstå spørsmål ved hva som ble sagt kunne man lettere huske det og transkribere ordrett. For å holde struktur i det transkriberte datamaterialet ble det nyttet samme tekstformat på alle tekstene. Vi brukte da enkel linjeavstand og skriftstørrelse 12. Dette resulterte i totalt 56 sider med transkribert tekst. Et viktig element i analysen, og bruk av analysedata i forskningen, er at deltakerne anonymiseres. I kvalitativ forskning kan dette være utfordrende på grunn av et mindre utvalg (Postholm & Jacobsen, 2021, s.250). Derfor er alle deltakerne blitt anonymiserte i vårt nedskrevne datamateriale. Anonymiseringen innebærer navn, annen personalia og steder som blir oppgitt i intervjuene. Alt dette styrker konfidensialiteten til informantene.

Etter transkriberingen var ferdig fortsatte arbeidet med analysen. I samarbeid med veileder ble tematisk analyse valgt som analysemetode for studien vår. Postholm & Jacobsen (2021, s.248) forklarer tematisk analyse som at «forskeren samler datamaterialet innenfor tema, som videre danner struktur for fortellingen.» Vi tar da utgangspunkt i Braun & Clarke (2006, s.79) som videre definerer tematisk analyse (TA) som å identifisere, analysere og rapportere mønster, eller tema, i data. Etter transkriberingen leste vi oss opp på TA og hvordan vi skulle gå frem. Dette betyr da ikke at vi fulgte en fast formel. Siden denne kvalitative

analysemetoden er fleksibel er den nyttet som en guide i bearbeidingen av datamaterialet. Vi tar mer spesifikt utgangspunkt i en *refleksiv* tematisk analyse. Braun & Clarke (2023, s. 2) forklarer at refleksiv TA-tilnæringer anerkjenner forskerens subjektivitet som en ressurs og ser på TA-praksisen som subjektiv. De vektlegger også forskerens refleksivitet og avviser idéen om nøyaktig koding, da koding er en tolkningsbasert praksis hvor mening ikke er fastlagt i data. TA består av seks trinn (Braun & Clark, 2006): *gjøre oss kjent med dataen vår, generere koder, lete etter temaer, se over temaene, definere og navngi temaene og produsere rapporten.*

For å bli kjent med datamaterialet vårt leste vi først grundig gjennom den transkriberte teksten og noterte ned tanker og idéer underveis (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I neste omgang begynte kodingen hvor interessante funn i dataene ble systematisk kategorisert (Braun & Clarke, 2006, s.88). Relevante funn ble grupperte under hver sin kode. Her så vi etter både semantisk og latent mening i datasettet, som betyr at vi så etter funn som var på detaljnivå og mer overfladiske (Braun & Clarke, 2006, s.88).

I neste fase ble kodene sortert, og temaer ble utarbeidet (Braun & Clarke, 2006, s.89). Et eksempel på tema var «Fellesskap» hvor kodene under var deriblant «Organisert idrett», «ferdighetshierarki», «Identitetsforandring» og flere. Vi lagde en tabell for å organisere kodene, hvor vi samarbeidet om å gruppere dem under temaene som vi identifiserte i denne fasen. Videre skal man se på og reflektere over de temaene som ble funnet (Braun & Clarke, 2006, s.91). Her ser vi blant annet på om grupperingene av koder som er gjort samsvarer med hverandre (Braun & Clarke, 2006, s.91). I forrige fase hadde vi utarbeidet fire temaer. Dette ble avgrenset til tre temaer siden vi så at noen av de omhandlet det samme (Braun & Clarke, 2006, s.91). Ved å grundig se over og redusere antall tema og undertema fikk vi sortert funnene samt sikret oss at de har en sammenheng, selv om der var distinkte forskjeller (Braun & Clarke, 2006, s.91). Den neste fasen omhandler siste finjusteringer av dataene før man skal fortelle historien til funnene dine på en tilfredsstillende måte (Braun & Clarke, 2006, s.92-93). En justering som ble gjort var formuleringer av titler på temaene sånn at det var klar sammenheng med det som skulle fortelles (se tabell 1).

På forhånd var det i intervjuguiden forberedt noen temaer og fokusområder som var av interesse basert på det teoretiske utgangspunktet vårt. Gjennom arbeidet med intervjuene og i analysen av transkribert data ble det dannet nye forståelser og temaer. Siden det ikke er mulig

å bare rent forholde seg til teori, eller gå ut i verden å observere helt uvitende eller uten fordommer (Postholm & Jacobsen, 2021, s.102) vil det bli brukt en blanding av deduktiv og induktiv tilnærming i analyseprosessen.

3.8 Etiske overveielser

Etiske overveielser er en viktig del av kvalitative forskningsmetoder. I forbindelse med et kvalitativt intervju er kravet om at informantene ikke skal komme til skade, sentralt (Tjora, 2021, s.187). Det er derfor viktig å reflektere over hvilke valg man tar i en studie. En annen betraktning man må ta er ivaretagelsen av personvernet og de etiske rettighetene til informantene. Postholm & Jacobsen (2021, s.248) peker på kravet om frivillighet og hva som inngår i det. Et fritt valg betyr et valg uten noen form for press fra andre (Postholm & Jacobsen, 2021, s.248). For å oppnå det frie valget må informantene ha all informasjon nødvendig om undersøkelsens hensikt og hvilke fordeler og ulemper det kan medføre å delta (Postholm & Jacobsen, 2021, s.248). For å gi deltakerne full informasjon har vi som tidligere nevnt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema som hver deltaker skal få utdelt og være innforstått med. Dette informasjonsskrivet er blitt sendt inn til de nødvendige forskningsetiske komiteene SIKT og FEK, i forkant av kontakt med informantene, til godkjenning. Dette sikrer kvaliteten i vårt arbeid slik at deltakerne ikke får feilinformasjon og minimerer potensielle skader inn mot, under og etter intervjuet.

I analysen av intervjuene er anonymiseringen av deltakerne vesentlig. I vårt masterprosjekt skal vi undersøke tidligere elevers opplevelse av kroppsøving i syn av egen helse. Tjora (2021, s.190) skriver at når følsomme temaer tas opp, blir anonymisering svært viktig. En viktig del av vårt arbeid blir derfor å ta hensyn til personvernet til deltakerne som skal dele personlige opplevelser i kroppsøvingsfeltet. Det skal ikke være mulig for lesere å kunne identifisere hvem som har deltatt i våre intervjuer utfra vår masteroppgave. Det er viktig å sikre at intervjupersonen vet at hen kan trekke seg når som helst fra studien (Dalland, 2017, s.82). I informasjonsskrivet er det derfor også skrevet at informantene kan fritt velge å trekke seg fra hele (eller deler av) studien vår både før, under og etter intervju.

3.9 Reliabilitet

Det skal nå bli kommentert på vurderinger som er tatt i forskningsmetoden for masteren. Det er både styrker og svakheter med et kvalitativt forskningsdesign. Sentrale begreper å ta utgangspunkt i er reliabilitet og validitet. Sæle & Hallås (2020, s.334) forklarer reliabilitet som at man kan stole på det som forskes på i studien. Om studien gjentas under samme premiss vil resultatet være det samme. I hovedsak er reliabilitet relevant til en kvantitativ forskningsmetode. Reliabiliteten kan være utfordrende å se på i kvalitativ forskning siden kvalitative data er vanskelig å få gjentatt. Som nevnt tidligere kan man se på vår studie som sosialt konstruert, og kunnskapen kan dermed forandres etter hvordan samfunnet endrer seg. Ifølge Dalland (2021, s.246) skal man dokumentere hvordan forskningsprosessen har foregått for å styrke reliabiliteten. Dette innebærer metodevalg, gjennomføring av undersøkelsen, det innsamlede materialet, analyseprosessen, og de empiriske funnene. Ved å vise forskningsprosessen kan andre forskere vurdere valgene du har tatt i studien din (Dalland, 2021, s.246). Skal man se på reliabilitet innen kvalitativ forskning er det også viktig å se på formulering av spørsmål under intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009, s.250). Om man stiller ledende spørsmål vil dette skade påliteligheten av studien. Ordleggingen fra intervjuer kan på den måten påvirke resultatene som kommer frem i intervjuene. Det er derfor en bevissthet vi som forskere har tatt med i utarbeidingen av intervjuguiden, før intervjuene ble gjennomført. For å gjøre studien mer reliabel har vi i forkant av intervjuene også sendt informantene et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Informert samtykke handler om at den som undersøkes skal delta frivillig og vite hvilke farer og gevinster det medbringer å delta i studien (Postholm & Jacobsen, 2021, s.247).

3.10 Validitet

Validitet henger tett sammen med reliabilitetsbegrepet. Som Krumsvik (2019, s.192) forklarer handler validitetsbegrepet om man har undersøkt det som var hensikten å undersøke. Krumsvik (2019, s.192) skriver også at intervjuguiden må gjennomgå grundig kvalitetssikring i forkant slik at reliabiliteten blir god, og i neste omgang styrker validiteten. I kvalitativt forskningsintervju må validiteten jobbes med under hele prosessen. Dette gjelder fra intervjuguiden, underveis i intervjuene og i etterarbeidet når man skal fortolke datamaterialet. Intervjuguiden som er utformet har blitt grundig utarbeidet, sett gjennom av tildelt veileder og

gikk gjennom to godkjenningprosesser, både SIKT og FEK. Etter komiteene godkjente forskningsprosjektet styrket dette validiteten til studien vår.

Innenfor validitetsbegrepet setter man et skille mellom indre validitet og ytre validitet. Indre validitet handler om det er samsvar mellom funna forskeren har gjort, det teoretiske rammeverket og valg av metodeinngang (Krumsvik, 2019, s.192). Ved godt samsvar vil reliabiliteten og validiteten i studien styrkes. I intervjuguiden er det derfor tatt høyde for dette med at formuleringen av spørsmålene som skal stilles er tydelige og holder seg klart innenfor det rammeverket som er satt for masteren. Med ytre validitet menes det om funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger (Krumsvik, 2019, s.192). Ytre validitet er en utfordring med studien vår siden den tar for seg en begrenset gruppe mennesker som intervjues og deltar i forskningsprosjektet. Generalisering av funnene med resten av befolkningen er derfor vanskelig.

4.0 Resultater

I dette kapittelet skal vi presentere resultatene av det analyserte datamaterialet for å kaste lys på studiens problemstilling. Hensikten med studien er å finne ut hvilke opplevelser tidligere elever som gjennomgår en livsstilsendring har med kroppsøvningsfaget. Informantene deler mye av sine livserfaringer samt refleksjoner fra grunnskolen og helt inn i deres hverdag nå i voksen alder. I løpet av intervjuene beskrev informantene seg selv i barne- og ungdomstiden på forskjellige måter. En beskrev at hen så seg selv som smålubben og en annen sa at hen ikke sammenlignet seg med den flinkeste i klassen fordi «jeg ikke er den personen.» En informant beskrev seg også som tjukk. Deres beskrivelser var imidlertid ingen hindring for å få glede ut av kroppsøvningsfaget. Informantene uttrykte at de generelt sett erfarte kroppsøvningsfaget positivt, men at der var elementer i faget som skapte dårlige opplevelser. Hovedtemaene og undertemaene som er beskrevet i kapittelet om tematisk analyse danner grunnlaget for strukturen i resultatdelen. Resultatene fra analysen kunne vi dele inn i tre temaer. Disse temaene er: 1) *Betydningen av anerkjennelse: Alle er ulike*, 2) *Fellesskap i stedet for perfektjon*, 3) *Aktiviteter som tilpasser seg selv*. Flere undertemaer blir brukt for å beskrive innholdet i hvert av hovedtemaene (se tabell 1 nedenfor). Informantene vil bli referert til som hen for ytterligere anonymisering. Resultatene vil bli presentert etter rekkefølgen til temaene over.

Tabell 1

Temaer og undertemaer for tematisk analyse

Betydningen av anerkjennelse: Alle er ulike	Fellesskap i stedet for perfektjon	Aktiviteter som tilpasser seg selv
1. Didaktiske betraktninger i undervisningen	1. Fellesskapet i kroppsøvingstimene	1. Oppdrift i vann, neddrift i hallen
2. Hvordan forskjellige diskurser kan påvirke opplevelsen av kroppsøving	2. Fellesskapet styres av sosialt hierarki som igjen styres av prestasjoner	2. Naturferdsel
	3. Ønskelig med nivåinndeling	3. Lek
	4. Identitet og selvbylde	

4.1 Betydningen av anerkjennelse: Alle er ulike

I intervjuene kommer det tydelig frem fra informantene at det å bli anerkjent var et sentralt moment for deres opplevelse av kroppsøvningsundervisningen, og skolen for øvrig. Flere aspekter i kroppsøving ble uttrykt som gode opplevelser av informantene. De gode opplevelsene stammet ofte fra det en informant beskrev som «å bli akseptert». Det var flere måter aksepten kunne fremtre på. Noen beskrev aktivitetsvalg i undervisningen som et element, og for andre var det i interaksjon med læreren. En informant beskrev den perfekte kroppsøvningsundervisningen slik «[...] man må ta folk sånn de er, uansett. Ingen er perfekte, rett og slett.» Etter vår forståelse så er dette kjernen i det vi definerer som anerkjennelse: alle er ulike. I dette delkapittelet skal vi trekke frem funn som blir koblet til hovedtemaet anerkjennelse fra den tematiske analysen.

4.1.1 Didaktiske betraktninger i kroppsøvningsundervisningen

Gjennom samtale med informantene var det tydelig at mye kom tilbake til hvordan undervisningen ble lagt opp og hvordan læreren som leder i klasserommet tok vare på sine elever. Informantene trekker frem viktigheten av å anerkjenne ulikhet. En informant sa «[...] elevflokkene er forskjellige». Dette er forstått som at i skolen er det et stort mangfold elever. Ut fra informantenes beskrivelser er det derfor blitt trukket frem noen sentrale elementer som gjenspeiler hvordan en lærer kan dekke (de tidligere) elevers ønske om anerkjennelse.

- *Vi skulle hoppe på en sånn kasse, så sier jeg at jeg ikke kan hoppe på en sånn kasse jeg, jeg er jo kjempe liten og feit liksom, men så sier hun PT-treneren at jeg må hoppe over streken på matta, og så gjorde jeg det og jeg ble bare sånn «oi, jeg kan» [...] Ja, for de tilpasser jo, så når jeg sier at den øvelsen kan ikke jeg, så sier de «Nei, men da gjør du sånn». Da blir du jo sett.*

På tross av å ikke kunne utføre den vanskelighetsgraden aktiviteten var i utgangspunktet så opplevde informanten bevegelsesglede etter noen justeringer ble gjort. Det er altså viktig med tilpassning av aktiviteten(e). Flere av informantene beskrev hvor viktig det var å tilpasse undervisningen til individet. Utdraget over beskriver en opplevelse hos informanten i voksen alder, men blir ansett som relevant for å vise viktigheten av anerkjennelse, selv som voksen.

«[...] *Det var jo så gøy*» uttrykte den samme informanten i sammenheng med hoppene som skulle utføres. Ved at aktiviteten ble tilpasset fikk informanten en «*oi, jeg kan*» opplevelse. Tilpasningen av aktiviteten skapte mestring og en glede for bevegelse hos informanten. Det informanten beskriver er at med alternative måter å utføre utfordrende aktiviteter på, vil anerkjennelse bli oppnådd. Nivåtilpasning for individet var en viktig del for å føle seg sett, som ble sagt i siste setning av sitatet. En annen informant påpekte hvordan det å bli anerkjent for sine prestasjoner skapte glede for bevegelse:

- *Ja, jeg husker forsåvidt at det var noen som spurte om «hvordan skal jeg klare å bli bedre?» Han spurte meg istedenfor læreren i svømminga fordi de så at jeg klarte det såpass bra at læreren brukte meg som eksempel.*

Denne opplevelsen i kroppsøving skapte ifølge informanten mestringsfølelse i aktiviteten og gjorde at hen klarte seg bedre i kroppsøvingsundervisningen. Svømming som aktivitet ble en aktivitet informanten var glad for. Hen beskrev at det hadde sin bakgrunn i de erfaringene som ble gjort i svømmeundervisningen. Ved at både lærer og medelever anerkjente informantens prestasjoner i aktiviteten ble det gjort sterke, positive assosiasjoner til svømming. Informanten uttrykte også at hen ikke mislikte andre aktiviteter, men at «[...] *jeg gikk inn kanskje litt halvhjertet*» på andre aktiviteter. Så ved å få sine prestasjoner synliggjort ville informanten engasjere seg mer enn ellers. Videre har også informanten sagt hvordan forholdet hens til svømming er i nyere tid:

- *Ja, man ser jo det nå. Og da ser jeg nå oppe på senteret her også at. Før hadde de ikke svømming her oppe fordi bassenget som var i bruk det var ødelagt rett og slett. Nå var det tilbake igjen og jeg følte nesten en sånn «yes, nå!»*

På bakgrunn av anerkjennelsen i svømmeundervisningen er nå svømming en aktivitet som informanten brenner for. Flere av informantene mente at det å bli sett og verdsatt for sine prestasjoner gjorde at de følte glede for det de holdt på med. Har man gode erfaringer med en aktivitet vil man ha glede av den i senere år også. Fra informantenes side er det å se hver enkelt elev og anerkjenne deres deltakelse en betydelig faktor hos en lærer. Hvordan læreren formulerer seg til elevene spilte også en sentral rolle hos informantene. Dette er en annen kobling til hvilke assosiasjoner de tidligere elevene hadde til aktivitet og bevegelse. Gjennom

lærerens tilbakemeldinger uttrykte informantene glede for aktiviteten, uavhengig av nivået de var på:

- *[...] jeg hadde hun bare det første året på lærerskolen, men hun oppmuntret og hun sa «rulle?», sa hun, «det er måter å rulle på enn forover og bakover! Du kan være en tømmerstokk som ruller? Du kan krølle deg sammen og rulle som en ball. Det er mange...» altså den typen. Den var det jeg trengte. [...] Jeg ble akseptert at jeg ikke fikk til det som alle de andre fikk til, selv om jeg gjorde så godt som jeg kunne, i alt. Jeg ble akseptert, godkjent, oppmuntret og fikk smil. Veldig utstråling på denne frøkna vi hadde da, det var ei gammel frøken. Men hun skjønte meg, hun så meg som den jeg var. Så lenge jeg hadde henne så elsket jeg det å hoppe over bukken [...]*

Gjennom oppmuntrende formuleringer og konstruktive tilbakemeldinger fra læreren opplevde informanten å elske ting som hen tidligere hatet. Sitatet tar utgangspunkt i turnundervisning som kan være utfordrende for individer som av forskjellige grunner ser det vanskelig å utføre akrobatiske bevegelser. Å ha en lærer som ser dette og kommer med en tilbakemelding om at det er ingenting galt i å ha problemer med en foroverrulle, synes å endre hvordan informantene ser på aktiviteten og egen prestasjon. En annen informant sa også hvordan tilbakemeldinger fra læreren hjelper på å «[...] booste selvtillit, kjempeviktig». Hen kom også med eksempler på tilbakemeldinger som ga selvtillit: «Fyfaen, der va du bra», «Herregud, det der va bra», «Fyfaen, den smashen der va god». Altså er det å bli sett for sine prestasjoner, basert på hva man som individ kan få til, viktig. Det er derfor relevant å kommentere på hvordan læreren vurderer elevene i kroppsøving kan skape dårlige opplevelser. Sitatet under henviser til det gamle karaktersystemet hvor G (godt) var en middels vurdering (om lag fire i dagens karaktersystem) og NG (Noget godt) var under middels (om lag tre):

- *Nei, det var jo alltid G for jeg var ikke kjapp nok, istedenfor å se at hun prøvde og hun jobbet, til slutt så ga du faen og da får du enda dårligere, NG for du gir faen for du blir ikke sett for at du prøver for du er jo ikke like kjapp som dem, men du gir jo alt.*

Flere av informantene sa mye om vurdering som berører det samme. Vurdering basert på standardiserte mål (VBSM) for (de tidligere) elevene opplevdes som demotiverende og, som en informant sa, opplevdes nedverdiggende. Med standardiserte mål menes det at for å få toppkarakter i friidrett må man løpe på en viss tid på 60-meter eller å klare en viss høyde i

høydehopp. Det opplevdes bare som slitsomt og ga lite eller intet utbytte. En informant brukte ord som «tortur» og «skam» i sammenheng med en slik vurderingsform. Informantene delte også et syn på et vurderingskriterium, som var innsats:

- *Informant: Ja, altså hvor god du var, hvor kjapp du var, det hadde ikke noe med innsatsen å gjøre.*
- *Intervjuer: Og det var det du savna? At det var innsatsen som gjerne skulle bli sett, og vurderinga var en måte å bli sett på?*
- *Informant: Ja altså ho prøver jo, men hun har ikke de forutsetninger som han som er 2,10 da, for jeg er ikke akkurat veldig høy.*

VBSM for alle viser seg å være urealistisk gitt det mangfoldet man finner i skolen. Her blir det presentert at den individuelle innsats som et vurderingskriterium ville skapt mer mestringfølelse for elevene. Læreren har med andre ord et stort og viktig ansvar i forhold til elevenes opplevelse av kroppsøving og bevegelse. Basert på våre funn i intervjuene kan lærerens rolle i anerkjennelsen av elevene bli sentrert rundt de fire nevnte momentene (tilpasning, bli sett, formulering og vurdering). Man kan se på det som en rød tråd å følge, men det krever en bevissthet hos læreren i møte med de forskjellige elevene sine.

4.1.2 Hvordan forskjellige diskurser kan påvirke opplevelsen av kroppsøving

I intervjuene kom det også frem at forskjellige diskurser i kroppsøving kan ha varierte utfall på opplevelsen av faget. I forrige delkapittel ble VBSM nevnt som et problemområde for de tidligere elevene. At deres fysiske prestasjoner ble målt og sammenlignet med et tøft krav som indirekte definerer hvor dyktige de er ledet til følelser av skam, mindreverdighet og at de ga opp. Helsediskursen var den mest fremtredende og den ble opplevd som problematisk blant informantene:

- *Intervjuer: Så da ble dere målt etter nøyaktig det dere klarte å prestere fysisk?*

- *Informant: Ja, og så var det så nedverdiggende. Der løp du, nei, det var ikke fort nok, så måtte du løpe en gang til og så måtte du sannelig løpe for tredje gang og ikke greie det, likevel.*

I en elevgruppe med mange forskjellige individer er det lite sannsynlig at alle er like gode til å løpe, kaste eller hoppe. Standardiserte mål basert på fysiske prestasjoner kan man lett koble til en helsediskurs hvor hovedfokuset er en fysisk og psykisk sterk kropp. Klarer man ikke det gitte kravet er man ikke fysisk god nok. Dette kan lede til en forståelse blant elevene at de ikke er gode nok som de er. Å løpe, kaste og hoppe er de ikke gode nok til å utføre. Som i sitatet så kan man ende opp med å føle seg mindre verdt eller som en annen informant sa «[...] til slutt så ga du faen og da får du enda dårligere (vurdering) [...]» Informantene uttrykker at en slik diskurs med fokus på å teste det kroppen klarer leder til dårlige opplevelser i faget. Dette betyr likevel ikke at det er feil å holde på med løping, kasting og hopping, eller tester for øvrig. Informantene mener heller at fokuset må endres fra hvor fort man løper til «[...] du er jo like bra for du springer jo!» Med andre ord uttrykte informantene at det er ikke hastigheten din på 60-meteren som er så viktig, men å anerkjenne det faktum at man løper og prøver sitt beste.

4.2 Fellesskap i stedet for perfektjon

4.2.1 Fellesskapet i kroppsøvingstimene

Et element som fremtrer latent gjennom analysen av de ulike intervjuene er viktigheten av fellesskapet, og hvordan det identifiseres som en faktor avgjørende for valg av aktiviteter. Dette er vist i utdrag nedenfor der aktivitetsvalg følger fellesskapets valg, og hvordan de vi intervjuet har opplevd sin tidligere skolegang i lys av kroppsøving. Det skal også kastes lys på hvordan dette kan, i vår analyse, oppleves som et substitutt for en søken om perfektjon. Denne formen for perfektjon finnes i ulike elementer, gjerne med uttrykk som vi finner innenfor idretten, men også gjennom andre elementer i skolen. Tidlig i intervjuet ble informantene spurt om hvilke type aktiviteter de hadde drevet med fra ung alder, og de fleste svarte litt som disse eksemplene hentet fra et par av intervjuene:

- *«Ja, det gikk da i fotball gjennom egentlig hele barneskolen og ungdomsskolen. Og så var det jo litt sånn slåball i gaten og sykle opp og ned.»*
- *«Da var jeg veldig med på alt på skolen med balltrening, og i gymmen, vi var mye mere aktive hjemme, og det er ikke bare det med kroppen, det er mye med psyken, at du er i fellesskap og trener i fellesskap med noen.»*

Det vi bet oss merke i var en ordlegging innenfor aktivtetsvalgene deres som antydte at valgene deres ikke hadde noe med aktiviteten å gjøre, men heller om hva de andre de omgikk seg med hadde ønsker om, og hvor det fantes et fellesskap å delta i. Det var ingen som uttrykte et ønske om å bli dyktig innenfor sin idrett, altså terpe og øve for å bli gode, med andre ord lite søking etter perfektjon, men derimot beveget seg etter en søken om fellesskap. Vi har selv reflektert over egne tidligere erfaringer med idrett for sammenlikning, og kan i motsetning huske timer på timer brukt alene med ball og kjepler, nettopp for å oppnå perfekte finter og touch relevant for å kunne oppnå bedre resultater som utøver. Våre informanter uttrykker ikke liknende ønsker, men beskriver heller en sosial sammenslåing uavhengig av aktiviteten. Informantene følger gjerne den sosiale «strømmen».

- *«Så sånn sett kan det hende at det er en tilfeldighet at jeg... Ja, det var populariteten at det ble ishockey over svømming. Kan hende at det var derfor så enkelt, kanskje.»*

Viktigheten av den sosiale faktoren i sammenheng med idrett gjenspeiles også i det tidspunktet samtlige av våre informanter sluttet å drive med organisert idrett eller lek i fellesskap. Omtrentlig i fasen der de kun ble dyttet lengre «utenfor» sosialt, og det oppsto et ferdighetshierarki i organisert aktivitet. Mot slutten av ungdomsskolen valgte alle våre informanter å forlate de arenaene de var en del av, der slike hierarkier kunne oppstå på bakgrunn av hvor godt enkeltindivider klarte å prestere. Her er et eksempel for hvordan det ble formulert i et av intervjuene:

- *«Intervjuer: Hvor lenge eller når tid sluttet du med det? Eller spiller du ennå?*

Latter

- *Informant: Nei, jeg gjør ikke det. Nei, det var vel sånn rundt 9.-10. klasse.*

- *Intervjuer: 9.-10. klasse, ja.*
- *Informant: Da var det for seriøst for min del og det synes jeg ikke var noe morsomt lenger. Det var kun de beste som skulle få spille og, ja.*
- *Intervjuer: Ja, var du med å spille fotball i utgangspunktet fordi det var morsomt? Og det var morsomt å være med?*
- *Informant: Ja, samhold og morsomt og å prestere litt på egenhånd, egentlig. Kan ikke si jeg var spesielt god, jeg drev med det kun for min egen del.»*

4.2.2 Fellesskapet styres av sosialt hierarki som igjen styres av prestasjoner

Våre informanter refererer ved flere anledninger en sosial inndeling, hvor popularitet determineres av hvor godt eller, i de fleste tilfeller her, dårlig de presterer i arenaen de er satt i, som ofte er i gymsalen. En av informantene sier dette:

- *Ja, sånn lag, så står du alltid igjen sist, fordi de andre allerede har sett at du ikke er god nok, eller tror ikke på deg. Og da får man jo et sånt dårlig forhold, og da blir man dårligere til å prestere for man blir ikke sett eller lagt merke til, man er bare dårlig.*

Det blir tydelig gjennom denne erfaringen hos informanten at synliggjøringen av lavt nivå innenfor øvelsen gjør at de i klassen «*tror ikke på deg*», og det oppstår et problem ved å bli sett og hørt, av både lærere og andre klassekamerater. Tidligere i resultatene ble anerkjennelse også omtalt, som her formes fra et prestasjonsorientert miljø, av både medelever og lærere. Det oppleves at også dette kan knyttes til det tidspunktet elevene bestemmer seg for å forlate organisert aktivitet, altså det tidspunktet prestasjonene står i hovedsetet, og informantenes sosiale status i fellesskapet svekkes ved videre deltakelse i aktivitet.

4.2.3 Ønskelig med nivåinndeling

De fleste informantene beskrev sin ideelle situasjon i kroppsøvingstimene som inndeling basert på nivå eller ferdigheter. I tilknytning til annerkjennelse er dette også diskutert grunnet et klart ønske fra samtlige informanter om at ulikheter er, og skal finnes i kroppsøvingstimene. De skal likevel anerkjennes og settes pris på av lærere og medelever. I sammenheng med det hierarkiet og den sosiale settingen etablert i en kroppsøvingstime disse informantene typisk kjenner til, uttrykker flere et ønske om å dele klassen inn i andre typer inndelinger, gjerne fordelt etter nivå, for å kunne redefinere sin sosiale rolle.

- *«Intervjuer: Så det er viktig med nivåmatching?»*
- *Informant: Ja for det er ikke alltid at alle skal være sammen.*
- *Intervjuer: ja så det hadde vært nivåinndeling i din drømmeverden?*
- *Informant: Ja det tror jeg faktisk, fordi vi er forskjellige psykisk og fysisk i utgangspunktet fra fødselen. Alle blir ikke like kjappe, noen blir matematikere, noe blir idrettsstjerner, og da bør det tilpasses hele veien. Altså kroppsøving er sunt, det er bra for kroppen, så jeg synes jo det er viktig, men jeg tror det er mye greier rundt det altså.»*

Det ble også i flere av intervjuene uttrykt et ønske om en «avstand» fra de typiske sterke, og raske «fotball-gutta», som vanligvis dominerer gymsalen som arena. Denne nivåinndelingen fremstår som et ønske om å redefinere hele den sosiale konstruksjonen og sammensettingen, for å kunne oppnå både høyere annerkjennelse, ny individuell status i syn av klassen, samt påvirke aktiviteten i den retning at deltakeren ikke lengre faller i sosialt hierarki gjennom deltakelse.

4.2.4 Identitet og selvbilde

I spørsmål om selvbilde sin tid i kroppsøvingstimen er det et faktum som kommer fram, ingen husker noe fra tiden før puberteten, mens tiden etter puberteten huskes mye bedre, og vi kan anta at puberteten er en signifikant periode for identitetsforming for «livslang bevegelsesglede».

- *Intervjuer: Før det, når du tenker på barneskolen, hvordan var det da i forhold til de gymtimene? Har du noen spesifikke positive erfaringer eller negative erfaringer før det*
- *Informant: egentlig veldig lite, det eneste som stå frem er den menstruasjonen, og få til å ha gym, og så fikk man liksom lov til å ikke ha gym, og så blir man sett på og sånt.*

Drar vi også identitetsforming som begrep litt lengre er det et sprik i hvordan selvbilde til informantene er ved endt skolegang, og hvordan de velger å se seg selv i retrospekt. Noen ser på seg selv i den perioden som «lubben» og dårlig i de øvelsene de ble satt til. Det er likevel et par av informantene som har hatt positive opplevelser knyttet til veldig spesifikke aktiviteter, og dette er noe som de vi intervjuet knyttet sterkt mot og identifiserer seg med i senere tid.

- *Informant: Visst du får til noe (annet) bedre så klarer du å gjøre det. Og derfor kom svømming opp for det klarte jeg. Da prøver jeg liksom å ha selvbilde i det man faktisk klarer og er vellykket i. Og visst da noen ikke er...selvbildet er dårlig på noe så betyr ikke det at du er en dårlig person.*
- *Intervjuer: Så man kan være litt selektiv på hva man knytter selvbildet sitt opp mot, kanskje? Om jeg forstår deg riktig.*
- *Informant: Ja, det er vertfall det jeg har erfart.*
- *Intervjuer: Så visst du tenker tilbake til din ungdomsskole-tid. Tenker du mer på «jeg er litt usikker, og sånn middels i gymtimen eller sånn middels nivå» eller tenker du «dyktig svømmer»?*

- *Informant: Det er fort gjort å tenke at jeg dukker opp svømming, ja. For det andre var jeg ikke så godt i så mitt selvbilde blir da svømming. Man trekker jo gjerne frem det som er mest positivt og glemmer resten.*

Gjennom akkurat denne samtalen, samt ønsker uttrykt i de andre intervjuene, spiller anerkjennelse en utgjørende rolle, som vises til andre steder i resultatene. Denne sensasjonen av dyktighet i akkurat svømming kom på plass etter både ros, og tydeliggjøring fra lærer og medelever at dette var en god egenskap. Dette resulterte i et valg denne tidligere eleven kunne gjøre for å selektivt identifisere seg som noe positivt, kontra de «negative» kvalitetene denne eleven tydelig hadde.

4.2.5 Garderobesituasjonen

Selvbilde står i sammenheng med syn på egen kropp, noe våre informanter ble bedt om å ta stilling til. De ulike informantene satte seg ofte i bås som dårlig fysisk rustet eller middels fysisk rustet i forhold til klassen, ved unntak av en informant som anså seg selv godt fysisk rustet og beskrev seg selv som «sprek». Til tross for disse observasjonene var det kun den ene informanten med gode og «spreke» fysiske forutsetninger som hadde kritikk til egen estetikk og egen kropp, og ønsket å endre garderobesituasjonen slik den sto i skolen den gang deltakeren selv gikk på skolen.

- *Intervjuer: Hvis vi tar tryllestavsprinsippet og tar det over til for eksempel til gardderoben, hvordan ville det da sett ut for deg?*
- *Informant: Best mulig var at, hvertfall dusjene, at det ikke bare var et rom med bare mange dusjer, at det var liksom delt av litt, at det var båser.*

Denne observasjonen knytter en sterkere tiltro til den generelle observasjonen for fellesskapet i kroppøvingen, nemlig at disse informantene ønsker fellesskap, og ikke er opptatt av perfektjon, hverken ferdighets- eller estetisk sett. Sett i lys av at både svømming, og garderobesituasjonen, vil antakelsen være at ditt selvbilde og ditt langvarige inntrykk og

«traume» av deg selv handler i større grad om positive prestasjoner og sosialt fellesskap, i motsetning til estetisk utseende og overvekt som en synliggjøring.

4.3 Aktiviteter som tilpasser seg selv

Det inngår et tydelig mønster for de aktivitetsvalgene informantene uttrykker, spesielt når «magic – wand»-prinsippet er i bruk og informantene forklarer sin absolutte drømmesituasjon, eller bare sine beste minner fra egen skoletid. Felles for disse aktivitetene er deres naturlige tilpasningsevne, og motvirkende effekt ovenfor deltakernes utfordringer, om det er å ha en naturlig tilpasning i vanskelighetsgrad, eller bare rett og slett motvirker tyngdekraften. Disse aktivitetene har en form for bærekraft, og livslang bevegelsesglede trer inn som en form for markering på mestring oppnådd gjennom disse aktivitetene. Livslang bevegelsesglede oppnås i disse tilfellene på bakgrunn av disse aktivitetene ettersom de er såpass tilpasningsdyktige at selv om deltakerne gjennomgår en livsstilsendring, er det likevel rom for å søke til disse ulike aktivitetene. Bærekraften er gjennomgående over tid. Det er flere av informantene som uttrykker et ønske om å være «god nok», de trenger ikke være best, men tilstrekkelig dyktig for å kunne delta. Det er et behov som kommer tydelig frem, og som blir mettet gjennom naturlig tilpasning.

4.3.1 Oppdrift i vann, neddrift i hallen

En av aktivitetene som ble mest omtalt, var nettopp svømmeundervisning. Informantene dro uoppfordret inn svømming som en positiv aktivitet, og som en arena de opplevde mestring.

- *«Intervjuer: Det var svømming som var favoritten - Hvorfor var det svømming som var favoritten?»*
- *Informant: Fordi jeg fikk det til.*
- *Intervjuer: Hahaha, du fikk det til?*

- *Informant: Ja, jeg følte jeg fikk det til bedre enn... jeg fikk jo til det andre også, men kan hende jeg gikk inn kanskje litt halvhjertet på en måte?»*

Det faktum at svømmeundervisningen ble dratt frem som en positiv opplevelse hos de fleste informantene viser til at prestasjonene og mestringen i arenaen overgår det vi tenker påvirker selvbildet i størst grad, nemlig kroppseksposering og eventuelle usikkerheter knyttet til egen kropp. Det flere informanter også tilsynelatende opplever er at svømmeundervisningen ikke oppleves som så fysisk utfordrende, i sammenlikning med resten av klassen, som ellers i kroppsøvingstimene. Her påvirkes en avgjørende faktor, nemlig tyngdekraften, og tilbyr et jevnere utgangspunkt for måloppnåelse som alle kan nå uavhengig av egne fysiske forutsetninger.

- *Informant: Men der også er man mer på lik linje i vannet, ikke sant.*
- *Intervjuer: Hvis man tenke på tyngdekraften så har vell ikke den en like stor rolle*
- *Informant: Nei, ikke sant du er jo lettere i vann, så er man mere på et likt nivå.»*

I en sammenheng mellom de ulike aktivitetene vi har valgt står det fram et skille i vurderingsformen for disse aktivitetene i motsetning til tradisjonelle idretter innenfor hallen. Vurderingsformen er i større grad basert på om eleven får til det som skal utføres, i kontrast til hvor godt eleven presterer innenfor de ulike grenene. Eksempler på dette vil være om eleven presterer å svømme 500m eller kommer seg på toppen av fjellet, uavhengig av hvor lang tid ble brukt eller utøvelse underveis, i kontrast til for eksempel friidrett der flere rapporterer en slags vurdering etter hvor langt man hopper og hvor rask man er.

- *Intervjuer: Idrettsdag?*
- *Informant: Ja, og da skulle... da gjaldt det å ta idrettsmerker.*
- *Intervjuer: Ok, da tok man jo litt (idretts)merker, ja.*

- *Informant: Ja, og da skulle man løpe 60-meter og så skulle man ta liten eller stor ball. Så skulle man hoppe lengde, eller i høyde. Det var tortur... for meg.*
- *Intervjuer: Det var tungt, ja?*
- *Informant: Det var tortur for meg. *korrigerer**
- *Intervjuer: Åja, tortur, ja!*
- *Informant: Det var så fryktelig. Jeg grudde meg til den dagen hvert år. Det var fordi jeg kunne ikke løpe fort nok, jeg kunne kaste ball, ja, og da vi var i 5. klasse da greide jeg bronsemerket som de andre klarte i 4. klasse. Da var det høydehoppet som reddet meg og så kom jeg under 11,5 i løping.*
- *Intervjuer: Så da ble dere målt etter nøyaktig det dere klarte å prestere fysisk?*
- *Informant: Ja, og så var det så nedverdiggende. Der løp du, nei det var ikke fort nok, så måtte du løpe en gang til og så måtte du sannelig løpe for tredje gang og ikke greie det, likevel.*

4.3.2 Naturferdsel

Gjennom analysen ble generell naturferdsel identifisert som en aktivitetsform flere informanter hadde gode erfaringer med. Det som blir inkludert i naturferdsel er alt fra sykkelturer, bading, gå tur i skogen og annen aktivitet som kan foregå ute. Informantene uttrykte stor glede for naturferdsel og aktiviteter som utføres eller kan utføres ute. Naturferdsel kan være veldig mye forskjellig og krever ikke mer enn man selv kan, vil eller klarer å gi. Valgmulighetene for hva man vil gjøre kan også nærmest bare begrenses av en selv. Flere av informantene understreker dette og hvordan man får utbytte av slik ferdsel uten å merke det «*Ja, det er jo veldig effektivt både på psyken og det å være i naturen. Og når du gjør gøy ting så merker du ikke at du er sliten heller.*» Altså er naturferdsel noe som alle kan

delta i uten at noen form for kapital er nødvendig i forkant for å trives. En annen uttrykker også:

- *Informant: Ja, det gjorde jeg for det kunne jeg være med på. Tur også likte jeg veldig godt. Skitur om vinteren ble det ikke så mye av der rundt skolen for der var sjelden snø. Jeg husker en gang vi hadde den årlige skituren utfra skolen med frøken, men ellers måtte vi kjøre langt oppi *sensurert*, langt oppi dalen, med buss da for å få den årlige skituren. Det var også ålreit. Da gikk vi fem-kilometeren og fikk merke, det greide jeg.*
- *Intervjuet: Ja, så det var bedre å foretrekke å dra på tur og være litt aktiv ute?*
- *Informant: Ja, altså, akkurat dette med idrettsmerke da var det totalt mislykket.*

Aktivitetsvalg påvirker også hvordan vurdering blir omtalt av informantene. Sitatet viser klare kontraster på hvordan vurdering oppleves med (fri)idrett og naturferdsel. Idrettsdagene som blir referert til ble gjort som forklart i underkapittelet om diskurser i kroppøving. Merkene ble tatt ved å teste hvor fort man løp eller hvor høyt man kunne hoppe, noe informanten beskrev som totalt mislykket. I motsetning til idrettsmerkene ser man at måten vurderingen blir utført spiller en rolle. Når merkene var basert på et mål som var oppnåelig for mer enn bare de «topptrente» kunne flere finne glede i det. Som tidligere nevnt under kapittelet om anerkjennelse så stod det ikke på innsats fra informantene. Vurdering i naturferdsel kan da forstås som en positiv opplevelse for informantene og legger mindre press på prestasjon for elever i skolen.

4.3.3 Lek

En siste aktivitet som ble trukket frem av informantene var lek. Etter forklaringer fra informantene er også ballspill lagt under kategorien lek. I underkapittelet om lærerens rolle i kroppøving var det tydelig at tilpasning til hvert individ var essensielt for hvordan

aktivitetene ble erfart. Lek er da en slik type aktivitet. I samtale om tilpasning i undervisningen uttrykker en informant seg slik om hvordan lek ble erfart:

- *Informant: [...] Men, så klart i lek da kan man være på forskjellig nivå.*
- *Intervjuer: Ja, så lek ble litt tilpasset av seg selv?*
- *Informant: Ja, det gjorde det, ball spill og... ja. Ja, kanonball og slåball og...*
- *Intervjuer: Likte du kanonball og ball spill?*
- *Informant: Ja, det gjorde jeg for det kunne jeg være med på [...]*

Lek og ballspill har da blitt erfart som tilpasningsdyktige aktiviteter. Hva (de tidligere) elevene kommer inn med av kapital til denne typen aktiviteter erfartes som lite betydningsfullt. For eksempel uttrykker en: «*Ballspill burde jo egentlig være for alle for der kan du være på mange forskjellige nivå og likevel ha glede av det.*» En annen informant sa i sammenheng med lek at badminton var en god aktivitet siden; «*det er ikke en så vanskelig sport.*» Badminton ble da sammenlignet med volleyball, basketball og håndball og kunne lettere bli plukket opp av informantene på grunn av en lavere popularitet for aktiviteten. Det kan forstås som at idrettsaktiviteter med lavere, global popularitet erfares bedre fordi man møter (nesten) like godt uansett bakgrunn.

5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal vi diskutere paradokset bak anerkjennelse i kroppsøvningsfaget, med fokus på hvordan mangelen på tilpasset undervisning og anerkjennelse påvirker elever med tilsynelatende lav kompetanse. Vi skal belyse de utfordringene denne elevgruppen møter, både når det gjelder deres egen selvoppfatning og de sosiale dynamikkene i skolehverdagen. Vi diskuterer også lærerens rolle og hvordan idrettsdiskurser kan forme undervisningspraksiser som enten fremmer eller hemmer anerkjennelse. Målet er å forstå hvordan kroppsøvningsfaget kan bli mer inkluderende og støtte elevenes helse og trivsel på en helhetlig måte.

5.1 Paradokset bak anerkjennelse

Det er gjennom forståelsen av de grunnleggende behovene hos elevene, at antakelsen om mangelen på anerkjennelse stikker seg ut. Det kommer tydelig frem i våre resultater at det ligger latent gjennom samtlige intervjuer en gjennomgående faktor, nemlig mangelen på anerkjennelse. Gjennom forskningen til Lagestad et al. (2020), som identifiserer mangelen på anerkjennelse som noe som rammer elever med lav kompetanse i kroppsøving, kan vi plassere våre informanter innenfor denne rammede kategorien, basert på deres egen vurdering av evner og en mangel på anerkjennelse. I våre resultater er anerkjennelsen fra læreren beskrevet som lærerens evne til å kunne tilpasse aktivitetene slik at de passer alle, samt å kunne tilpasse vurderingen slik at alle har like muligheter. En av informantene sier at *«det var jo alltid G (Godt) for jeg var ikke kjapp nok, istedenfor å se at hun prøvde og hun jobbet, til slutt så ga du faen og da får du enda dårligere»*. Det informantene beskriver er en slags gjentakende prøvende holdning tidlig i faget, men ettersom de aldri fikk den tilpasningen de trengte for å ha mulighet til å gjennomføre, ble det snarere en slags stagnering og gjentakning, der informantene prøvde og feilet, og prøvde og feilet, og prøvde og feilet. Einstein beskrev galskap som å gjøre samme tingen om og om igjen, og forvente ulikt resultat, og disse informantene kunne sannelig ikke dukke opp i en kroppsøvingstime uten å forvente noe annet enn å mislykkes. Det fremstår som en slags motpol til lærerens rolle og aktivitetsvalg. Årsakene til lærerens ønske om målbare aktiviteter, og arenaer der de «beste» står tydelig fram, trekkes fram i hvordan de idrettslige diskursene påvirker kroppsøvlingslærere (Aasland, 2019). Utfordringene fra et lærerperspektiv knyttet opp mot anerkjennelse av

kompetansesvake elever er en slags balansegang for hvordan man skal kunne være tydelig på hva som er bra helse og dårlig helse, da knyttet til fysisk form, kosthold osv. Dette kan man som lærer demonstrere for elevene, for å kunne veilede elevene til å ha en «fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede». Balansegangen brer seg ut ved perspektivet: hvordan skal en lærer gi anerkjennelse til en elev som er lite fysisk aktiv med et kosthold som ikke er hensiktsmessig, og samtidig kunne sette en standard for hvordan man kan opprettholde gode faktorer for egen helse, og likevel se til at denne eleven ikke opprettholder disse negativt innvirkende faktorene?

Gjennom de ulike intervjuene gjennomført er det fremgående i konkret samtaler om fellesskap, undervisningspraksiser og sitt eget syn på seg selv, så ønsker konstant informantene i prosjektet å «bli sett» for den de er, i kontrast til å endre seg selv for å passe bedre inn. De er interessert i å beholde sin kroppslige sammensetning og identitet, noe som står i kontrast til sin egen situasjon der de søker livsstilsendring, og heller bli satt pris på, forstått og verdsatt fordi de er akkurat som de er. Dette kan klassifiseres som en slags paradoksal forståelse av sin egen situasjon, å måtte søke endring selv om individet egentlig ønsker å stå sterkt i sin egen kropp og identitet. I denne sammenheng oppstår det en todeling mellom en sosial anerkjennelse og et helseverdig perspektiv. Borge & Fagermoen (2012) drar frem at hovedmotivasjonen for livsstilsendring for sykkelig overvektige er de helsemessige plagene overvekten medfører, noe våre informanter også tar stilling til. Honneth & Margalit (2001) understreker viktigheten av anerkjennelse i sin teori relatert til anerkjennelse, og forklarer dens viktige rolle for læring og utvikling, også sett spesielt fra et sosialt perspektiv. Dette er en forlengelse av det allerede diskuterte paradokset, der det sosiale ønsket om anerkjennelse ikke sammenfaller med de helseplagene og utfordringene overvekt i all realitet medfører. Individets ønske om å stå sterkt i egen kropp og identitet står i direkte motsetning til individets ønske om å endre seg på grunn av helseplager og liknende. Dette paradokset er av betydelig interesse når vi utforsker (de tidligere) elevenes motivasjon for livsstilsendring og deres opplevelse av seg selv i skolesammenheng. Det viser kompleksiteten i hvordan individene navigerer mellom sosiale forventninger og indre behov, og hvordan dette påvirker deres oppfatning av seg selv og deres ønsker om endring. Å forstå denne dynamikken er avgjørende for å utvikle mer effektive tilnærminger til livsstilsendring og for å skape et skolemiljø som fremmer både anerkjennelse og helse. Denne diskrepansen mellom ønsket om å bli akseptert for den man er, og nødvendigheten av å gjøre helsemessige endringer, skaper en kompleks dynamikk. For lærere i kroppsøving, innebærer dette en

utfordring: å balansere mellom å fremme helse og fysisk aktivitet, og å anerkjenne og verdsette elevenes ulike kroppslige utgangspunkt og erfaringer. Ved å ta disse perspektivene i betraktning kan kroppsøvingfaget utvikles til å bli mer inkluderende og støttende, og dermed bidra til å fremme en livslang glede for bevegelse og en sunn livsstil.

5.2 Aktivitetsvalg – sprik mellom elev og lærer

I lys av anerkjennelse, så etableres en avstand mellom lærer og elev, og avstanden kan kortes ned ved blant annet lærerens evne til å tilpasse undervisningen for eleven. Når lærerne tilpasser aktiviteten til eleven, så opplever eleven at læreren anerkjenner og «ser» eleven. Aktivitetene og de valgene for undervisning som våre informanter beskriver, stadfester en tydelig standard hos lærere med et ønske om å ha målbare ferdigheter å vise frem gjennom undervisningen. En av informantene sier at *«da skulle man løpe 60-meter og så skulle man ta liten eller stor ball. Så skulle man hoppe lengde, eller i høyde. Det var tortur... for meg»*. Flere av informanter har like historier, gjerne preget av en form for synlighet og eksponering relatert til hopping, løping, eller liknende. Lærerne i dette tilfellet, som vi kan si bærer preg av idrettsdiskurs, har en forståelse av kropp beskrevet av Moen & Rugseth (2018) som typisk for europeisk idrett, nemlig en slags todeling av kropp, eller et såkalt dualistisk syn. De tidligere elevene som har slitt med overvekt, og som nå i voksen alder gjennomgår radikale livsstilsendringer, illustrerer dette på en tydelig måte. Disse tidligere elevene har erfart at kroppsøvingstimene ikke nødvendigvis har vært tilpasset deres behov og situasjon, noe som kan spores tilbake til den dualistiske forståelsen av kroppen. Bourdieu (Wilken, 2011) peker på hvordan kroppens kapital i form av fysisk form og ferdigheter gir en sosial posisjon i skolemiljøet. For overvektige elever som kanskje ikke mestrer de tradisjonelle idrettsaktivitetene, kan kroppsøvingfaget derfor ha følt som en arena for ekskludering snarere enn inkludering. Det er også gjort funn som viser at elevenes opplevelser i kroppsøving er sterkt knyttet til deres kroppslige selvforståelse og sosiale tilhørighet (Brown & Payne, 2009). I voksen alder, når disse tidligere elevene forsøker å endre livsstil, blir de ofte konfrontert med de samme dualistiske holdningene. Ennis (2015) understreker viktigheten av en kulturelt relevant og inkluderende fysisk utdanning som tar hensyn til alle elevers behov og bakgrunner. Dette er essensielt for å fremme livslang bevegelsesglede og fysisk aktivitet, som også er et sentralt mål i den nye læreplanen i kroppsøving. Gjennom intervjuer med disse tidligere elevene, fremkommer det at mange av dem opplevde

kroppsøving som en arena hvor de ikke ble sett og verdsatt for den de var. Engelsrud (2006) fremhever at kroppsøving må være en arena hvor elevers kroppslige mangfold blir anerkjent og verdsatt. Tidligere elever har uttrykt at deres erfaringer i kroppsøving ofte førte til en følelse av utilstrekkelighet og lav selvtillit, noe som har påvirket deres forhold til fysisk aktivitet i voksen alder. Dette synet har innflytelse på undervisningsformen siden det i all hovedsak dikterer hvordan læreren ser på læring i kroppsøving, altså kroppen som et instrument som må skjerpes og trenes. Det som i dagens læreplan blir beskrevet som å «utforske», «reflektere» eller «forstå» (Kunnskapsdepartementet, 2019) dikterer ordleggingen i større grad en forståelse av læring der kroppen som helhet lærer gjennom bevegelse og samhandling, noe disse informantene for vårt prosjekt ikke beskriver å kunne oppleve. Læreplanen tar også utgangspunkt i begrepene inkludering og samhandling, og våre informanter har i samme logiske prosess valgt å drive med sine respektive idretter opp gjennom oppveksten med motivasjon hovedsakelig i det sosiale. Det blir beskrevet som en arena for opplevelser av mestring. Det er et bredere aldersspenn mellom disse informantene, og mest sannsynlig har ingen av disse forholdt seg til hvordan dagens læreplan i kroppsøving ser ut, men heller til hvordan de gamle planene, og vurderingene foregikk. Uten å ha særlig relasjon til den nye læreplanen har disse informantene likevel beskrevet i sine ønsker å kunne bli vurdert fra eget utgangspunkt, og ønsker større differensiering i undervisningen. En av informantene sier at *«å bli vurdert fra der man er fra sitt ståsted, for vi er forskjellige både fysisk og psykisk. Man får jo mye mere mestringsfølelse og det er jo det man vokser på da.»* «Læreplanen legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbylde, og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er en observasjon relevant for fremtidige kroppsøvingslærere og de som skal praktisere faget i syn av den nye læreplanen at de ulike deltakerne beskriver ønsker som den nye læreplanen allerede har utviklet videre, noe som kan være en indikasjon på at kroppsøving som fag har i nyere tid har begynt å ivareta interessene fra denne gruppen av overvektige elever, som utgjør omtrentlige 1 av 5 elever (Meyer et al., 2023). Videre skal den nye læreplanen også vektlegge mere naturopplevelser samt at bærekraft er et sentralt begrep. Nok en gang kan det trekkes linjer fra hvordan læreplanen har blitt og de ønskene ytret av deltakerne i prosjektet ettersom det kommer tydelig frem i våre resultater at naturferdsel var et ønske blant informantene. Dette blir beskrevet som en arena for gode muligheter for differensiering, og et skritt vekk fra de mere idrettspregede, målbare aktivitetene. Det inkluderer også et sterkt sosialt aspekt, der «reisen» er viktigere enn «målet» som beskrevet av en av våre deltakere. Både Kirk (2013) og Ennis

(2015) beskriver viktigheten av differensiering gjennom utviklingen av læreplaner og gjennomføring av undervisning for å øke utbytte av både læring og trivsel hos elevene, noe som står sentralt i ønskene hos informantene. Det er ofte poengtert og diskutert frem viktigheten av varierte og differensierte metoder og aktiviteter, også undersøkt internasjonalt av Harris og Wood (2017) der tydeligheten av tilpasningen gjennom aktiviteter fremmer positive opplevelser, spesielt for barn utfordret med overvekt. En rekke flere studier, sånn som gjennomført av Wallhead og Sproule (2013), har også tydelige undersøkelser som resulterer i eksplisitte metoder, som i deres tilfelle spillbasert læring eller «Teaching games for understanding». Det helhetlige inntrykket, sammenfattet med våre intervjuer, resulterer i en klar formulering, nemlig: aktivitetsvalg er av stor betydning, og større enn innvirkningen ulike diskurser bør ha på hver enkelt lærer i kroppsøving. Diskursene resulterer i elever marginaliseres, og rammes av negative opplevelser, noe som positive læremodeller og inkludering kan gjøre godt for (Chivette & Martinek, 2008).

En av de mest tydelige aktivitetene som ble fremstående etter endt intervju som helhet, var svømmeundervisningen. Man kan, basert på eksponering av kropp og et nytt miljø, anta at dette kunne tolkes å være en anspent situasjon for flere av våre informanter, men snarere tvert imot ble denne undervisningen en positiv opplevelse, og informantene ønsket tydelig mere svømmeundervisning. Det kom frem at det var viktigere med gode prestasjoner innen den arena og aktivitet informantene befant seg i, enn hvordan de så ut i den litt «nakne» situasjonen det er å ha svømmeundervisning. Det er jo også tydelig at hvis vi drar inn Borge & Fagermoen (2012) og deres undersøkelser blant sykkelig overvektige, så er helseplagene de diskuterer betydelig redusert når deltakerne befinner seg i vann, og kan bevege seg på lik linje, og kanskje til og med bedre, enn de andre i klassen. En av informantene beskriver også en situasjon der, selv med såpass lite svømmeundervisning som det er, at hen danner et selvbilde av seg selv som en dyktig svømmer, selv om informanten definerte seg som en middelmådig deltaker innenfor de andre aktivitetene. Det konstitueres gjennom bygging av egen identitet en slags positiv «traume», der situasjonen og sensasjonen av å være dyktig i større grad definerte denne personens identitet mere enn flere dårlige opplevelser. Her blir det dermed trukket frem hvor viktig stor variasjon i aktivitetene i kroppsøving er for å kunne skape et positivt selvbilde og mestring for livet ut.

Valgene og virkelighetstolkningene fra både lærer og elev i tilknytning til aktivitet kan også knyttes til forståelsen om habitus, felt og kapital (Wilken, 2011). Informantenes kapital

innenfor kroppsøvingen ble svekket i det lyset som de ble plassert i av lærerne, ettersom lærerne valgte frem øvelser basert på deres egen habitus, altså målbare utfordrende øvelser og aktiviteter relatert til idrett. Bourdieu (Wilken, 2011) argumenterer for at feltene er steder der ulikhet blir reproduisert. De som allerede har mye kapital, enten det er økonomisk, sosialt eller kulturelt, har en tendens til å ha en fordel i konkurransen om ressurser og posisjoner i feltet. Dette skyldes i stor grad deres habitus, som er formet av deres sosiale bakgrunn og erfaringer. Derfor kan sosial ulikhet bli opprettholdt gjennom en syklus der de med mye kapital fortsetter å akkumulere mer kapital, mens de med lite kapital sliter for å få tilgang til de samme ressursene og oppnå suksess (Wilken, 2011). Det var også dermed i informantenes interesse å endre feltet, som for eksempel ut i naturen eller i svømmehallen, for å kunne redefinere relevant kapital slik at de hadde en mulighet for å unngå denne forsterkningen Bourdieu refererer til.

6.0 Metodisk diskusjon

I dette kapitlet skal styrker og svakheter med studien vår drøftes i lys av relevant litteratur. Den metodiske diskusjonen vil ta utgangspunkt i forskningsmetodiske valg vi har gjort i studien. Det vi innebefatter i forskningsmetode er utvalg, intervjuprosessen, etiske utfordringer og analyseprosessen. Dette er også rekkefølgen for den diskusjonen som kommer nedenfor.

6.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet satt for oppgaven vår er sosialkonstruktivismen, hvor forståelsen av virkeligheten vil skje i en kontinuerlig dialog mellom forsker og forskningsobjekt (Postholm & Jacobsen, 2021, s.50). Innen sosial konstruktivismen blir det også sagt at det eneste vi som mennesker kan si noe om, er hvordan vi oppfatter fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2021, s.49). Dette vil da si at vi som deltakere i forskningsarbeidet skaper vår egen forståelse, eller fortolkning, av virkeligheten. Dette har implikasjoner for hvordan forskere har betraktet og oppsøkt kunnskap om virkeligheten, som gjør at subjektive tolkninger av den genererte kunnskapen vil forekomme (Kvale et al., 1997, s.207). Metoden brukt for å frembringe kunnskap om hvordan kroppsøvingsfaget erfares av de tidlige elevene var individuelle intervjuer. Ritchie & Lewis (2003, s.139) skriver at et perspektiv på intervjuer er at kunnskap ikke er gitt, men blir skapt og forhandlet mellom intervjuer og intervjudeltaker. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s.21) får denne forskningsmetoden også frem betydningen av folks erfaringer og avdekker deres opplevelse av virkeligheten. Der er imidlertid et potensielt problemområde med det vitenskapsteoretiske utgangspunktet vårt. Postholm & Jacobsen (2021, s.49) hevder at konstruktivismen ikke nødvendigvis ser objekter slik de faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet. Det kan da kritiseres hvorvidt vår subjektive forståelse av forskningsfenomenet er mest konsis med den forståelsen av virkeligheten som informantene frembringer. Vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt samsvarer med forskningsdesignet for studien, men om vår tolkning av den genererte kunnskapen er mest riktig er uvisst. Dette kan ses som en svakhet.

6.2 Utvalg

Gentles et al. (2015, s.1775) definerer utvalg eller *sampling* som «the selection of specific data sources from which data are collected to address research objectives.» Det er derfor avgjørende at utvalget er i tråd med, og kan bidra med relevant data til, problemstillingen i studien vår. I utarbeidningen av datainnsamlingsmetode ble det tenkt at informantene måtte ha vært overvektig i grunnskolen for å kunne bidra med relevant informasjon om sine opplevelser i kroppsøvningsfaget. I retrospekt kan det være utfordrende å finne informanter basert på et slikt kriterium. For det første er det vanskelig å finne personer som oppfyller et slikt kriterium, uten å spørre dem ut på forhånd. Det andre er at siden temaet med vekt, rettere sagt overvekt, kan være et sårt tema å snakke om kan det som Dalland (2017, s.75) sier by på problemer. Man må være forsiktig i en slik rekruttering for å unngå å trække på noens føtter. Her var vi heldige og fikk god hjelp fra en av våre veiledere til hvordan vi kunne opprette kontakt med mennesker som hadde vært relevante intervjupersoner, som var gjennom en kontaktperson hos klinikken. Det vi så i etterkant av rekrutteringen var at alle informantene kunne presentere gode funn som var i tråd med oppgaven selv om ikke alle informantene oppfulgte utvalgsriteriet i den grad vi beskrev her. Kontaktpersonen har med andre ord funnet personer til studien vår som var egnet til å delta i intervjuene. Siden vår problemstilling også er relativt bred, er det rimelig å kunne ha en mer åpen inngang til utvalget. Deltakerne ble alle kontaktet gjennom en behandlingssklinik for overvektige, men etter informantenes beskrivelser var det ikke alle som uttrykte at de var overvektige i sin skolegang. I analysen kunne man likevel se at mange av de samme verdiene (deriblant anerkjennelse og aktivitetsvalg) var viktige hos alle informantene. Man kan derfor anse respondentene som et godt egnet utvalg til å bidra med gyldige funn til studien. Det er da mulig å fastslå at det var et strategisk valg siden deltakerne kunne komme med kunnskaper og erfaringer til problemstillingen vår (Dalland, 2017, s.74). I forkant av intervjuene var det også usikkert hvor mange vi ville klare å rekruttere til studien vår. Det ønskede antallet intervjupersoner ble satt fra fire til seks personer. I samarbeid med kontaktpersonen hos behandlingssenteret lyktes vi med å rekruttere fem deltakere som gjorde at vi holdt oss innenfor det omfanget som ble satt for utvalget.

6.3 Intervjuprosessen

I studien vår er der noen elementer i intervjuene man kan stille seg kritisk til. En av disse er intervju av det Dalland (2017, s.75) definerer som en sårbar gruppe. Han påpeker at det er flere utfordringer rundt det å få tillatelse til å intervju mennesker fra en behandlingssenter. Deriblant etiske spørsmål knyttet til anonymitet og personvern som må løses. Det ble gjort et grundig forarbeid inn mot intervjuene. Som nevnt i metodekapittelet ble behandlingssenteret uformelt kontaktet av en av våre veiledere om vårt forskningsprosjekt var av noen interesse for de å delta i. Kontaktpersonen meldte interesse for prosjektet fra deres part, og vi kunne da sette i gang med utforming av intervjuguide og samtykkeskjema. Disse var gjennom to godkjenningsprosesser for etisk forskning. Først hos SIKT og deretter FEK. Etter finpusning og justeringer ble forskningsmaterialet godkjent. Deretter ble dette tilsendt kontaktpersonen som videre hjalp oss med rekrutteringen. Under intervjuene var det flere av informantene som uttrykte en iver for å delta. Dette gjorde det lettere å stille de spørsmålene man ville lære mer om, og skapte en betryggelse i intervjusituasjonen.

Gjennom hele forskningsprosessen foregår det tolknings- og forståelsesprosesser som starter allerede i planleggingen av intervju, gjennom selve intervjuet og i analysen av det innsamlede datamaterialet (Kvale et al., 1997; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette gjelder også informantene. Noe som kom til uttrykk i intervjuene, var at flere av informantene hadde i forkant av intervjuet sittet inne med ting de ville dele. De hadde med andre ord konstruert tanker om sin virkelighet innen de var i intervjusituasjonen. Det samme gjelder for forskeren. Dalland (2017, s.79) mener at disse forhåndsoppfatningene vil prege samtalen som skal finne sted. Denne forforståelsen mener han derfor kan i høy grad påvirke de data som kommer frem gjennom intervjuet. Lidenskap for idrettsaktivitet, bevegelse og sosialt samhold gjennom oppveksten, og i voksen alder, har vært store motivatorer for å skrive masteravhandlingen i kroppsøving. En annen forforståelse er den som skjer når man leser pensum i utdanningen som omhandler elever som mistrives i kroppsøvingsteksten. Slike forkunnskaper kan danne et bilde av informantenes kontekstuelle virkelighet som ikke nødvendigvis samsvarer med det de selv mener. Forkunnskapene kan danne et bilde av hvordan forskjellige kontekster i kroppsøving kan erfares av informantene. I intervjuene kom det frem funn som var uventet, noe som preget den virkelighetsoppfatningen som vi hadde i forkant. Denne uventede kunnskapen kan man spore tilbake til hensikten med et kvalitativt intervju som er at kunnskap produseres i interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009, s.99). Ved at uventede funn kom frem, ble ny kunnskap skapt. Dette viser hvordan

intervjuerens- og intervjupersonens forhåndsforståelse kan påvirke utformingen av de resultatene som blir produsert.

Et annet element å vurdere i intervjuene våre er at vi satt opp en-til-en intervju. Dalland har uttrykt blandede meninger om et slikt intervjuoppsett, spesielt siden det er snakk om to uerfarne studenter som skal utføre intervjuene (2017, s.87). Han mener at ved å være flere intervjuere til stede kan en ta ansvar for å lede samtalen, mens en annen sørger for å notere og eventuelt en tredje som kan følge med på kroppsspråk og miner. Med andre ord stiller intervjuene til studien vår svakere enn om vi hadde vært begge studentene, og eventuelt en tredjepart, i intervjuene. En ville potensielt merket seg flere observasjoner og kunne notert ting som ikke er like oppnåelig når man intervjuer alene. I kontrast til første meningen, sier også Dalland (2017, s.87) at det kan være annerledes om noen skal intervjues om mer personlige forhold. Det er den betraktningen vi har tatt høyde for inn mot intervjuene. Tjora (2021) presiserer også viktigheten av trygge rammer for at intervjupersonen skal føle seg komfortabel i intervjusituasjonen. I søken om best tenkelige rammer for deltakerne i intervjuene er det mulig at dette har skadet datamaterialet vi sitter igjen med i etterkant. Dette er derfor en betraktning som er viktig i vurderingen av forskningsarbeidet.

Et siste element av intervjuene som skal kommenteres på er lengden av dem. Ritchie & Lewis (2003, s.165) hevder at lengden på et intervju vil variere mellom fenomenet som studeres, og mellom deltakerne. Generelt sett mener de et kvalitativt dybdeintervju burde vare rundt en time. Det ble satt av en time til gjennomføring av intervjuene hvor hvert intervju gikk gjennom, som definert av Tjora (2021, s.159) i metodekapittelet, en *oppvarming, refleksjon* og *avrunding*. Intervjuene våre hadde en varighet på opptil en god halvtime. Skal man følge Ritchie & Lewis kan det anses som en svakhet ettersom en halvtime er kort. En mulig faktor er mengden forberedning inn mot intervjuene. Selv om intervjuguide ble utformet med hjelp av veileder og var gjennom flere etiske godkjenninger, kan vi som forskere være for uerfarne til å holde gang i intervjuet. Det kan da være at man ikke stiller nok, eller for dårlige, oppfølgingsspørsmål når uforberedte temaer dukker opp eller at man kutter av intervjupersonen fordi man bekrefter uttalelsen for tidlig. Det kan da undres om hvorvidt intervjuene har gått i dybden av tematikken som intervjuene skulle omhandle. I arbeidet med det innsamlede datamaterialet kom det likevel frem mange interessante funn. At intervjuene ikke var lenger kan skyldes at intervjupersonene ikke hadde behov for mer tid for å reflektere over forskningstemaet (Ritchie & Lewis, 2003, s.165). I avslutningen av intervjuene ble

deltakerne spurt om de hadde noe mer de ønsket å tilføye, men det kom ikke frem mer fra noen av dem. Deltakerne kan da anses å ha fått besvart spørsmålene til intervjueren av beste evne. Ved lenger intervju er det mulig at flere funn ville kommet frem. Det var imidlertid mulig å se en klar kobling mellom intervjuene etter å ha analysert datamaterialet. Det er da plausibelt at man har oppnådd nok *metning* hos den homogene gruppen (Tjora, 2021).

6.4 Ethiske betraktninger

En styrke i vårt forskningsarbeid er de vurderingene som er gjort for å ha god forskningsetikk i arbeidet vårt. Å ha riktig presentasjon av data var et fokusområde i arbeid med resultatdelen. Dette innebærer at man i den grad det er mulig, forsøker å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2021, s.251). Samtidig skal informasjon som kan være til skade for deltakerne fjernes i bearbeidingen av forskningsteksten. Dette kan innebære å holde tilbake informasjon eller funn som er relevante for forskningen, fordi det vil være uetisk å presentere disse funnene (Postholm & Jacobsen, 2021, s.251). I bearbeidingen av intervjuene ble beskrivelsene til informantene ivaretatt forsvarlig. Om steder eller navn ble oppgitt, ble de anonymiserte eller gitt pseudonymer for å styrke konfidensialiteten for informantene i studien. Sitat og uttalelser fra informantene ble heller ikke tatt ut av kontekst. I komprimerte sitater ble oppmerksomheten rettet mot at meningen ikke forsvant da mindre viktige detaljer ble fjernet. Kvale & Brinkmann (2009, s.87) har utarbeidet noen spørsmål man som forsker bør stille seg i begynnelsen av en intervjuundersøkelse. En av disse var «Hvilke konsekvenser kan studien ha for deltakerne?» Informantene får muligheten til å delta i en studie med hensikten om å forbedre kvaliteten på kroppsøvingsundervisningen. Dette blir gjort ved at informantenes egne opplevelser i kroppsøvingsundervisningen, positive og negative, blir trukket frem og drøftet i lys av relevant empiri. Ritchie & Lewis (2003, s.167) peker på at informantene vil se på deltagelse i et forskningsprosjekt som en positiv opplevelse, hvor de blir hørt og verdsatt for deres bidrag. Informantene kan likevel oppleve ubehag rundt å dele erfaringer om et mulig sensitivt tema. Intervjuene ble utført på behandlingsklinikken. At informantene får velge stedet intervjuene skal foregå skaper i følge Postholm & Jacobsen (2021, s.132) tryggere rammer for dem i intervjusituasjonen. De etiske betraktningene som er gjort kan man da se på som en metodisk styrke.

6.5 Analyseprosessen

Analysemetoden av det innsamlede datamaterialet tok utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin 6-trinnsmodell, som kan ytterligere fremheves som en metodisk styrke. Bruken av en refleksiv tematisk analyse samsvarer også med det vitenskapsteoretiske utgangspunktet som er tatt i oppgaven. Likevel, er det nødvendig å stille seg kritisk til kvaliteten på de genererte temaene ettersom man som masterstudent har lite erfaring med tematisk analysearbeid i forkant av masteroppgaven. I oppstarten av analysearbeidet var det utfordrende å vite hva et tema skulle innebære og hvordan man skulle systematisere dem. Førsteutkastet av de genererte temaene bar preg av det Braun & Clark (2023) kaller «topic summary themes», som er et vanlig problem for uerfarne forskere som skal nytte en tematisk analyse. Temaene ble videreutviklet og justert av beste evne, men det er fortsatt plausibelt at temaene fortsatt er noe emneoppsummerende. Det opplevdes også utfordrende å unngå overlapping mellom temaene etter de var fornyet. Et eksempel er hvordan ulike beskrivelser som var relatert til svømming ble brukt i undertemaer som *Didaktiske betraktninger i kroppsøvingundervisningen*, *Fellesskapet i kroppsøvingstimene*, *Identitet og selvbylde* og *Oppdrift i vann, neddrift i hallen*. Det er imidlertid skiller på konteksten de forskjellige beskrivelsene er brukt i. I det første undertemaet ble anerkjennelse for prestasjonen i svømming trukket frem, mens i det andre undertemaet omhandlet det hvordan ønsket om fellesskap innen lagidrett trumfet gleden av den mer «ensomme» aktiviteten svømming. Bruken av svømming i undertemaet *Identitet og selvbylde* omhandler hvordan opplevelsen av en aktivitet kan innvirke på selvbildet og hvordan en definerer seg selv. Til sist ble svømming brukt som eksempel på en aktivitet hvor alle stiller likt. Der er altså en bevissthet i overlappingen som har blitt tydelig skilt fra hverandre. En kan likevel erkjenne at ved å være uerfarne med tematisk analysearbeid kan oppgaven stille metodisk svakere.

7.0 Avslutning

Det helhetlige bildet oppnådd i denne studien viser til kompleksiteten ved å håndtere et yrende mangfold i norsk skole, og også på et internasjonalt nivå. Overvekt har sin unektelige rolle i dette mangfoldet, og som fremvist gjennom Aasland (2019), og forståelsen grunnet i Foucault og diskurser, samt sprikene i syn på kropp, møter denne gruppen elever utfordringer liknende det en marginalisert gruppe ville gjort. Det kommer tydelig frem hos denne gruppen tidligere overvektige elever, at kroppen som en helhet, altså et fenomenologisk perspektiv, er viktig for å forstå hvordan denne elevgruppen opplever mestring og øker selvbilde (Moen & Rugseth, 2018). Å se på individet som en helhet, med kropp, hode og sjel, og alt dette inneholder, tilhører konteksten for hvordan disse menneskene ser seg selv. Det kommer frem i deres negative fortellinger om egne prestasjoner, der de ikke klarer å skille det kroppen ikke klarte å prestere, men heller ser for seg hvordan dårlige prestasjoner i en fysisk øvelse gjør at de som helhet føler seg verre, og de andre elevene «*ikke tror på deg, liksom*».

Anerkjennelsen, og ønsket om den, er noe gjennomgående blant våre funn. Anerkjennelsen fra autoritetsfigurer, oftest lærere, kommer i form av den tilpasningen deltakerne trenger for å «bli sett», og ifølge Honneth & Margalit (2001) ligger anerkjennelse som en grunnpilar for læring og trivsel hos enkeltindividet. Fra sine egne medelever, så er svaret svært tydelig fra deltakerne, de ønsker å bli godkjent for sine forskjeller, og inkludert sosialt. Når deltakerne ble bedt om å beskrive et drømmescenario, der verden kunne være akkurat slik de ønsket, var det ingen som gikk for å være topprente eller å ha eksepsjonelle egenskaper i kroppsøving, men snarere å stå sterkt i egen identitet og person ved å kun ønske at alle godtok de for den de var. Lagestad et al. (2020) identifiserer anerkjennelse tydelig som en viktig brikke for elevenes livslange bevegelsesglede. Videre dukker også anerkjennelsens paradoks opp, der det aktuelle individet splittes mellom behovet for livsstilsendring grunnet helseplager (Borge & Fagermoen, 2012), og ønsket om sosial anerkjennelse ved å ikke endre seg.

Våre hovedfunn gjennom artikkelen kan knyttes opp mot de aktivitetene som tydelig skiller seg ut som positivt opplevd. Svømming er en av dem, der oppdriften i vannet jevner utgangspunktet for elever med overvekt i kontrast til resten av klassen, noe som resulterer i større mulighet for mestring. Det kommer også fram at den opplevde mestringen trumfer den kroppslige utsatte undervisningen som noen kan oppleve svømming som. Den andre

aktiviteten kaller vi for naturferdsel, der flere av deltakerne etterlyste mere vandring i tur og mark, og beskrev i sine intervjuer at det i voksen alder hadde vært svært viktig for eget aktivitetsnivå. Dermed ved å inkludere dette øker man sjansen for livslang bevegelsesglede, i alle fall for denne gruppen elever. Dette kan knyttes opp Bourdieus tanker om felt, kapital og habitus, der deltakerne har svakere kapital inne i den typiske «hallen», og ønsker å endre feltet, for å endre relevante kapitaler, noe som innvirker direkte på deres habitus. Nøkkelen til å skape mestring ut livet ligger i variasjon og differensiering.

Referanseliste

Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæing i kroppsøvningsfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer* (s. 133-150). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Aasland, E. (2019). Konstituering av "kroppsøving": En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.

Aasland, E., & Engelsrud, G. (2021). Structural Discrimination in Physical Education. The "Encounter" Between the (White) Norwegian Teaching Content in Physical Education Lessons and Female Students of Color's Movements and Expressions. *Frontiers in sports and active living*, 3, 769756. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.769756>

Aasland, E., Walseth, K., Engelsrud, G. (2019) The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25 (5), 479-492. DOI: <https://10.1080/13573322.2019.1622521>

Afshin, A., Sur, P, J., Fay, K, A., Cornaby, L. & Ferrara, G. (2017). Health Effects of Overweight and Obesity in 195 Countries over 25 Years. *The New England Journal of Medicine*, 377(10), 13-27. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejmoa1614362>

Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1>

Borge, L., Christiansen, B., & Fagermoen, M. S. (2012). Motivasjon til livsstilsendring hos personer med sykkelig overvekt. *Sykepleien Forskning*, 7(1), 16-22. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2012.0024>

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2023) Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a *knowing* researcher, *International Journal of Transgender Health*, 24:1, 1-6, DOI: <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>

Brown, T. D., & Payne, P. G. (2009). Conceptualizing the phenomenology of movement in physical education: Implications for pedagogical inquiry and development. *Quest*, 61(4), 418-441.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00336297.2009.10483624?needAccess=true>

Butler, J. (2006). *Gender Trouble* (2). Oxford:Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203824979/gender-trouble-judith-butler>

Cawley, J., Frisvold, D., & Meyerhoefer, C. (2013). The impact of physical education on obesity among elementary school children. *Journal of Health Economics*, 32(4), 743-755.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167629613000556>

Chivette, M. S., & Martinek, T. J. (2008). Navigating the margins: How adolescents with special needs view health-related fitness. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 189-206.

<https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.189>

Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal akademisk.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.

Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Ennis, C. D. (2015). Creating a culturally relevant and inclusive physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(7), 9-13.

https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/C_Ennis_Creating_1999.pdf

Fjørtoft, I., Kjønneksen, L., & Støa, E. M. (2018). Barn-unge og fysisk aktivitet:

Operasjonalisering av anbefalingene om fysisk aktivitet og stillesitting for barn og unge i

alderen 0-18 år. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2578038/2018_12_Fjortoft.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Foucault, M. (1970). The order of discourse. *Untying the text: a post-structuralist reader, 1981*, 48 – 78.

http://www.kit.ntnu.no/sites/www.kit.ntnu.no/files/Foucault_The%20Order%20of%20Discourse.pdf

Gallagher, S. (2012). *Phenomenology*. Palgrave Macmillan.

Gentles, S., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015). Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. *Qualitative Report*, 20(11), 1772. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2373>

Harris, J., & Wood, L. (2017). Fit to teach physical education? An investigation into the working conditions of primary and secondary school physical education teachers. *European Physical Education Review*, 23(3), 371-389. <https://doi.org/10.1177/1356336X16653478>

Hay, P. J., & Lisahunter. (2006). ‘Please Mr Hay, what are my poss(abilities)?’: legitimization of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*, 11(3), 293–310. <https://doi.org/10.1080/13573320600813481>

Hay, P., Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education, *Sport, Education and Society*, 15:1, 1-18. [Evidence for the social construction of ability in physical education.pdf](#)

Helsenorge. (2022, 09. mai). *Kva fysisk aktivitet gjer med kroppen*. <https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjor-med-kroppen/>

Honneth, A., & Margalit, A. (2001). Recognition. *Proceedings of the Aristotelian society, supplementary volumes*, 75, 111-139. <https://www.jstor.org/stable/4107035>

Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175–192.

<https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.

<https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/10-%20Life%20in%20Classrooms.pdf>

Kahan, D., & McKenzie, T. L. (2017). Energy expenditure estimates during school physical education: Potential vs. reality?. *Preventive Medicine*, 95, 82-88.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743516304030>

Kirk, D. (2002). *The Social Construction of the Body in Physical Education and Sport*. Researchgate.

https://www.researchgate.net/publication/43501521_The_Social_Construction_of_the_Body_in_Physical_Education_and_Sport

Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203874622/physical-education-futures-david-kirk>

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.

https://www.researchgate.net/publication/279418279_Educational_Value_and_Models-Based_Practice_in_Physical_Education

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet (2006). *LK06 (UTGÅTT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Kunnskapsdepartementet (1997). *L97* (UTGÅTT).

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>

Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (p. 236). Ad notam Gyldendal.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., p. 344). Gyldendal akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.

Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Ropo, E. (2020). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 173–184. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>

Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa – i går, i dag, i morgon*. Liber.

Lyngstad, I. Hagen, P. & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.993960>

Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 3(2), 22-33. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1240/3721>

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Lagestad, P. (2019). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life – learning or just fun? *Sport, Education and Society*, 1-12. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2654479/Lyngstad.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Lagestad, P. (2017). 'The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society*, 24(2), 147–157.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>

Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E.G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1–33. DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>

Meyer, E. H., Bergh, I. H. (20.10.2023). *Overvekt og fedme i Noreg*. Folkehelseinstituttet.

<https://www.fhi.no/he/folkehelse/rapporten/ikke-smittsomme/overvekt-og-fedme/?term=>

Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøving i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. Høgskolen i Innlandet; OsloMet - storbyuniversitetet.

<https://brage.inn.no/inn->

[xmllui/bitstream/handle/11250/2589297/Moen_2018_Perspektiver%2bp%25C3%25A5%2bkr opp.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2589297/Moen_2018_Perspektiver%2bp%25C3%25A5%2bkr opp.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (2. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

Quennerstedt, M. & Burrows, L. (2019). Bodies, movement and physical activity: An embodied discourse perspective on physical education. *Sport, Education and Society*, 24(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Redelius, K., Fagrell, B., Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*,

14:2, 245-260.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573320902809195?needAccess=true>

Ritchie, Lewis, Ritchie, Jane, & Lewis, Jane. (2003). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. Sage Publications.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*.

Heinemann.

<https://archive.org/details/stenhouseanintroductiontocurriculumresearchanddevelopment>

Svendby, E. B. (2013). "Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": en narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). [Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole].

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>

Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (p. 218). Gyldendal akademisk.

Toadvine, T. & Lawlor L. (2007). *The Merleau – Ponty Reader*. Northwestern University Press.

https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=z5jXaQFHmiEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=merleau+ponty&ots=3YqOg3eFwX&sig=ihhNVaNG9RR_BFj9ZMTwRy_6iCg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Wallhead, T., & Sproule, N. (2013). The pedagogical implications of teaching games for understanding for students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 19(3), 389-402. <https://doi.org/10.1177/1356336X13486047>

Walseth, K. Aartun, I & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourages influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442 – 459.

Wells, K., & McCaig, M. (2016). The Magic Wand Question and Recovery-Focused Practice in Child and Adolescent Mental Health Services. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 29(4), 164–170. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcap.12159>

Wilken, L. (2011) *Bourdieu for nybegyndere* (2. utg, s.39-70). Samfundslitteratur

Intervjuguide (semistrukturert)

1. Løst prat

Uformell prat for å varme opp deltaker til selve intervjuet.

2. Informasjon

Vi er masterstudenter fra Universitetet i Agder som er på vårt siste år i grunnskolelærerutdanningen fra 5. til 10. trinn. Dette semesteret har vi startet på vårt masterprosjekt der vi ønsker å undersøke hvordan tidligere elever opplever kroppsøvingfaget. Vi har valgt å undersøke denne tematikken ettersom det er en gruppe vi ønsker bedre innsikt hos før vi skal ut i læreryrket. I litteraturen finner man lite forskning som viser til elevers opplevelse av faget i syn av egen helse. I den forbindelse vil vi samle inn erfaringer fra tidligere elever.

I forbindelse med vårt masterprosjekt ønsker vi derfor å intervju voksne som har vært elever, for å høre deres tanker om sin skolegang. Målet er å bygge videre på de erfaringene vi får høre, både det som har opplevdes positivt og det som har behov for forbedring.

Informasjonen du gir oss vil kun være tilgjengelig for veileder og vi som tar for oss intervjuene. Notater og lydopptak vil lagres på et sikkert sted.

3. Innledende spørsmål

“Kartlegging av egen opplevelse av kroppsøving”

- Åpningsspørsmål (eller forberedende spørsmål før intervju): Hvordan opplevde du å ha kroppsøving i skolen?
- Kartlegging av egne bevegelseserfaringer gjennom årene i skolen

4. Nøkkelspørsmål

Hva syntes du om kroppsøvingsfaget da du selv gikk på skolen?

- *er der noen (spesielt) positive erfaringer å trekke frem?*
- *noen (spesielt) negative erfaringer?*

Anså du deg selv godt rustet eller rustet på lik linje med dine medelever i kroppsøvingsfaget?

- *Hva var det som gjorde at du opplevde deg selv rustet slik?*

Kan du beskrive dine erfaringer med selvbilde i kroppsøvingsfaget?

- *Er der noen spesielle opplevelser du vil trekke frem?*

Kan du beskrive hvordan du erfarte din rolle i klassen i kroppsøvingstimene i motsetning til andre fag som foregikk i klasserommet?

- *Har du noen tanker om hvorfor du erfarte din rolle slik?*

Kroppsøving i skolen har jo som et hovedmandat å “gi livslang bevegelsesglede”, har du noen tanker om det?

- *Noen aktiviteter, tema som du erfarte oppfylte dette målet bedre enn andre?*
- *Måten det ble undervist?*
- *Hvordan erfarte du at du mestret aktiviteten(e)/tema(ene)?*

5. Oppsummering

- Oppsummere funn
- Avklare notater: Har jeg forstått deg riktig hvis jeg sier ...?

- I en drømmeverden der vi kunne bestemme alt selv, hvordan ville dine kroppsøvingstimer sett ut?

Vedlegg II

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Personer fra Evjeklinikkens erfaringer med kroppsøvingfaget, etter endt skolegang»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan tidligere elever har opplevd kroppsøving som fag i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hvordan erfares kroppsøvingfaget for tidligere elever sin skolegang? Vi ønsker å undersøke nærmere hvordan tidligere elever opplever kroppsøvingen i sammenheng med egen bevegelsehistorikk.

Den moderne skolen omhandler i større grad tilpasning av undervisningen etter mangfoldet, men til tross for dette finnes det kunnskapshull innenfor kroppsøving i sammenheng med helse, og dette ligger i størst grad til grunn for hvorfor vi ønsker å undersøke dette feltet. Dette er en tematikk som er samfunnsaktuell og en problemstilling som inngår i skolens samfunnsmandat, og dermed et tema av stor interesse for oss som framtidige lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å komme i kontakt med voksne på Evjeklinikken. Dette er på bakgrunn av formuleringen i våre forskningsspørsmål, der vi i all hovedsak ønsker innsikt i hvordan kroppsøvingen erfares fra deres perspektiv som tidligere elev.

Det blir forskningsetisk riktig å komme i kontakt med deres klinikk, ettersom dette er et følsomt tema, da spesielt for unge i skolen. Vi ser for oss at dere på Evjeklinikken er reflekterte og innsiktsfulle rundt egen helse og kropp, og kan komme med gode forskningsdata til vårt masterprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil delta i et intervju med lydopptak av samtalen. Intervjuet vil ta ca. 20-30 minutter. I intervjuet vil du bli stilt noen spørsmål rundt erfaringer du har tatt med deg fra kroppsøvingstimene. Intervjuet blir da lagret på en diktafon for å bli transkribert i etterkant.

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.

Innsamlede data vil være tilgjengelig for de involverte studenter og veileder til master. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data som kun er tilgjengelig for de involverte. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Det er kun relevante funn fra intervjuet som vil bli tatt frem til bruk i masteren. Du vil med andre ord være fullstendig anonym i all rapportering av funn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes rundt 31.12.24 ved godkjenning av prosjektet. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Dine opplysninger vil bli anonymisert gjennom bruk av pseudonymer og navn, steder o.l. skal ikke komme frem foruten i lydopptaket. Anonymiserte data vil ikke bli benyttet etter avsluttet prosjekt. Skulle dette være et tilfelle vil de involverte bli kontaktet på nytt. Personopplysninger slettes, koblingsnøkkel slettes, lydfiler slettes. Anonymisert transkribert tekst beholdes, men i en form som på ingen måte kan kobles til deg som person.

-

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

-

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Tommy Haugen, epost: tommy.haugen@uia.no eller telefon: +47 38 14 23 27

- Vårt personvernombud: Trond Hauso, epost: personvernombud@uia.no eller telefon: +47 936 01 625

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Tommy Haugen

(Forsker/veileder)

Sebastian Karlsen & Daniel Thorup

(Studenter)

Telefonnummer: +47 41438594

Epost: sebatian.k97@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Overvektige elever som en marginalisert gruppe i kroppsøvningsfaget”, 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)



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
342185

Vurderingstype
Standard

Dato
16.11.2023

Tittel

Masteroppgave om tidligere elevers erfaringer med kroppsøvingfaget i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Tommy Haugen

Student

Daniel Thorup

Prosjektperiode

20.11.2023 - 24.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Sørlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 24.12.2024.

Meldeskjema [↗](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET







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

Lykke til med prosjektet!

Din henvendelse er mottatt

Nummer	RITM0253844
Opprettet av	Daniel Thorup
Status	Closed Complete
Opprettet	3 måneder siden
Oppdatert	3 måneder siden

Fase

-  Tilbake hos søker for redigering
 -  Venter på godkjenning
 -  Forskningsetisk komitebehandling
 -  Returnert
 -  Søknad godkjent
 -  Fullført
-