

## Forord

En svært utfordrende, men samtidig lærerik studieperiode er over. Med nesten full jobb ved siden av studiene har dette til tider vært en krevende oppgave å bli ferdig med. Jeg greide det heldigvis til slutt. At jeg har vært aktiv idrettsutøver tidligere, har betydning for min interesse for trening, fysisk aktivitet og kroppsøvfingsfaget i skolen. Det betyr også at jeg har kjennskap til kroppens yteevne og dens begrensninger. Jeg har nå jobbet som kroppsøvfingslærer i noen år. Etter å ha snakket med jentene i denne studien har jeg fått, om ikke et nytt, så i hvert fall et annerledes perspektiv på fysisk aktivitet og kroppsøvfingsfaget i skolen. Jentene har lært meg mye og fått meg til å se og reflektere over ting jeg kanskje ikke var like bevisst på tidligere. Kroppsøvfingsfaget i skolen er et svært viktig fag som bør prioriteres. Det er ulike problemstillinger som bør diskuteres på ulike nivå i utdanningssamfunnet. Det gjelder blant annet hva målet med faget skal være, innholdet i undervisningen, organiseringen og kompetansen på kroppsøvfingslærerne for å nevne noen. De som ikke liker eller trives i faget, bør bli hørt slik at de kan få positive opplevelser med faget. Det er også kanskje disse elevene som trenger faget mest.

Det har vært en lang prosess å skrive denne oppgaven. Det har til tider vært en tålmodighetsprøve. Alt i alt sitter jeg igjen med gode erfaringer som jeg får bruk for videre i jobben min som lærer. Etter mange år som student, er det nesten litt vemodig at denne epoken nå er over – i hvert fall for denne gang.

Jeg ønsker å takke veilederen min, Borgunn Ytterhus, for alltid konstruktive og konkrete tilbakemeldinger. Jeg hadde ikke kommet i mål med oppgaven hadde det ikke vært for god hjelp og støtte fra deg. Jeg vil også takke forskningsdeltakerne som stilte opp til intervju, da denne oppgaven ikke hadde blitt gjennomført uten dere. I tillegg må jeg takke gode kollegaer og venninner med innspill og oppmuntring, og samboeren min, Jan Vidar, som har holdt ut med meg i perioder hvor humøret ikke alltid har vært på topp. En stor takk til min kjære far for gode diskusjoner, råd og korrekturlesing.

Siri Sætre Ulvestad

Trondheim, 1. november 2016.



## Sammendrag

Formålet med denne studien er å belyse hvordan jenter på yrkesfaglige utdanningsprogram opplever kroppsøvfingsfaget i skolen. Bakgrunnen for studien er blant annet at statistikk viser at gjennomsnittskaracteren i kroppsøvfingsfaget på landsbasis, er lavere på noen yrkesfaglige utdanningsprogram sammenlignet med Studiespesialisering som er én av flere studieretninger innen studieforbereende utdanningsprogram (Hjernen og hjertet, 2016). I tillegg hevder studier at det er flere elever som ikke fullfører studieløpet på yrkesfaglige utdanningsprogram sammenlignet med studieforbereende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2015), og kroppsøvfing ser ut til å være det faget elevene dropper ut av først ved frafall i skolen (Utvær, 2013a). Problemstillingen for studien er derfor: *«Hvordan opplever jenter på yrkesfag kroppsøvfingsfaget i videregående skole?»*

Studien er en kvalitativ studie basert på en fortolkende fenomenologisk tilnærming. For å belyse problemstillingen har det blitt gjennomført ni kvalitative intervju av jenter mellom 16 og 18 år. Jentene i studien har ulik interesse for faget. Det er både jenter som gruer seg til timene og jenter som liker faget. Fra et elevperspektiv er det mulig å finne ut mer om hvordan jentene opplever å delta i kroppsøvfingsfaget, og det er mulig å gå i dybden på hver enkelt elevs erfaringer.

Funnene i studien viser at faget dessverre ikke oppnår det faget i utgangspunktet er ment for hos alle jenter i skolen, nemlig å være et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede gjennom gode opplevelser i faget. Jentene med lav- og middels karakter i denne studien beskriver kroppsøvfingsfaget som enten skummelt, kjedelig eller meningsløst. Jentene med høy karakter liker faget. Flertallet av jentene opplever at de ikke lærer noe og at de ikke har noen relasjon til kroppsøvfingslæreren. Et av flere hovedfunn i denne studien er at jentene opplever faget som «blottleggende» i forhold til kropp og utseende, og at de opplever at det eksisterer en «performance code» i faget (Evans & Penney, 2008). Det at kropp og kroppslig selvpresentasjon er så synlig i faget, er svært vanskelig for flertallet av jentene og en veldig sentral del av jentenes svar i denne studien. For jentene med lav- og middels karakter oppleves det som skummelt og sårbart. Jentene med høy karakter liker å vise seg fram og å bli sett. Likevel kan det virke som at det å ha en høy karakter i faget ikke er tilfredsstillende nok. Utseende etterstrebes av samtlige jenter uavhengig av prestasjon og karakter i faget. Jentene trekker fram samfunnets fokus på kropp

som én av årsakene til at det er slik. Dette utfordrer jentenes motivasjon og mestringstro i faget, men også selvoppfatningen deres.

Funnene i denne studien er blitt drøftet i lys av aktuelle studier om kroppsøvingfaget, formålet med faget og teorier om kjønn, kropp og helsefremming.

## Abstract

This study attempts to understand how the upper secondary school subject of Physical Education is perceived and experienced by female students in vocational study programs. Statistics show that students across Norway enrolled in vocational study programs achieve lower average Physical Education marks compared to students in general study programs (Hjerne og hjertet, 2016). Additionally, several studies claim that less students from vocational study programs graduate from upper secondary school compared to general study programs (Utdanningsdirektoratet, 2015), with Physical Education being the subject where students are most likely to drop out (Utvær, 2013a). Hence, the question posed in this study is: *“How do female upper secondary school students in vocational study programs perceive and experience Physical Education as a subject?”*

This is a qualitative study where the data is analysed in line with a phenomenological interpretation as described by Kvale and Brinkmann (2009). 9 female students between the ages of 16-18 are interviewed in order to address the thesis question outlined above. The participating students have a varied opinion about Physical Education, some enjoy taking part in it whilst others do not. Obtaining the students’ perspective enables exploration of how these young females view participation in Physical Education and makes it possible to delve into each student’s experience.

The results of the study unfortunately show that Physical Education does not always achieve what the subject ideally and originally is set out to do. Several study participants reject the notion that Physical Education is a generally educative subject with the ability to inspire and encourage an active lifestyle, creating positive associations and emotional connections to physical movements/activities which should span a lifetime. The female study participants with poor and average marks in the subject describe Physical Education as either boring, daunting or pointless. The female study participants achieving above average marks seem to have a more favourable opinion of the subject. The majority of study participants seem to be of the opinion that the subject has minimal educational benefits and they describe having a poor interpersonal relationship with the Physical Education teacher. One of the main findings in this study centres around participants feeling vulnerable and exposed in terms of body image and focus. Furthermore, there is an underlying sense amongst study participants that a “performance code” (Evans & Penney, 2008) exists within the subject. The fact that central

elements of Physical Education arguably revolve around body awareness and physical self-expression seems like a difficult issue for the majority of the study participants. Students with poor to average marks experience this body focus as daunting and unsettling.

Students with above average marks enjoy expressing themselves through their body and its movements. However, there are reasons to suggest that achieving marks above average is not the be all and end all. Widespread amongst all study participants regardless of their performance in the subject is an enhanced emphasis on appearance and body image. The participants outline a strong general societal body focus as one of the reasons for this. This arguably challenges the female students' self-perception, self-efficacy and motivation for physical education.

The findings in this study have been discussed on the basis of the main purpose and objective of Physical Education, current and available literature about the subject and scientific theories on gender, body and health promotion.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	III
Sammendrag.....	V
Abstract.....	VII
Innholdsfortegnelse.....	IX
1.0 Innledning.....	1
1.1 Begrepsforklaring.....	1
1.2 Oppgavens oppbygging.....	2
2.0 Bakgrunn – politikk og foreliggende forskning.....	3
2.1 Formålet med kroppsøvfingsfaget i skolen.....	3
2.2 Foreliggende forskning om kroppsøvfingsfaget.....	5
3.0 Teoretisk tilnærming.....	9
3.1 Kjønn.....	9
3.2 Kropp.....	11
3.2.1 Selvoppfatning og identitet.....	14
3.3 Helsefremmende teorier.....	17
4.0 Metode.....	21
4.1 Bakgrunn for valg av metode.....	21
4.2 Utdypende om metode.....	21
4.3 Utvalg og utvalgsmetode.....	22
4.4 Intervju.....	24
4.5 Intervjuguide.....	24
4.6 Pilotintervju.....	25
4.7 Gjennomføring av intervjuene.....	26
4.8 Forskerrollen.....	27
4.9 Transkribering.....	28
4.10 Analyse.....	28
4.10.1 Kategorier.....	29
4.11 Informert samtykke.....	30
4.12 Ethiske dilemmaer.....	31
4.13 Gyldighet og nøyaktighet.....	32

5.0 Funn.....	37
5.1 «Det er jo som en presentasjon av meg selv».....	38
5.1.1 «Jeg har ingen selvtillit i gymtimene».....	39
5.1.2 «De setter karakter på hvor flink jeg er med min egen kropp».....	41
5.1.3 «Jeg skjønner ikke hva som blir vurdert i gym».....	43
5.1.4 «Garderobene er forferdelige».....	44
5.1.5 «Kroppspresset påvirker gymmen».....	45
5.2 «Han er bare gymlærer».....	47
5.2.1 «Jeg har aldri hatt noen relasjon til gymlærerene mine».....	47
5.2.2 «Lite variasjon og liten relevans».....	49
5.2.3 «Vi har jo mannlig lærer og han tror jeg ikke har så lyst til å danse»...50	
5.2.4 «Læreren rekker kanskje ikke over alle når vi er så mange».....	50
5.3 «Guttene slengte mye dritt».....	52
5.3.1 «De er så rå i ballspill».....	52
5.3.2 «Det er de flinkeste jentene som får mest oppmerksomhet».....	53
5.3.3 «Det er guttene sine stemmer som blir hørt».....	54
5.4 «Det hjelper ikke meg for helsearbeiderfaget å spille basket».....	54
5.4.1 «Jeg har ikke lært noe nytt».....	56
5.5 Oppsummering av hovedfunn.....	56
6.0 Diskusjon.....	59
6.1 Kroppsøvfaget - betydning for selvoppfatning og identitet?.....	59
6.2 Å ha og være en kropp.....	62
6.3 Lærens betydning i et fag der alle ser alles prestasjoner til enhver tid.....	65
6.4 Jevnaldrendes press.....	70
6.5 Kroppslig og sosial sammenligning jentene i mellom.....	72
6.6 Kroppsøvfaget – sprik mellom idealer og realiteter?.....	74
7.0 Avslutning.....	79
7.1 Praktiske implikasjoner.....	83
7.2 Noen metodiske og teoretiske begrensninger.....	87
7.3 Videre forskning.....	88
Litteraturliste.....	89
Vedlegg.....	105



Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD.....	105
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til Rektor.....	107
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til kroppsøvlingslærer.....	109
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte.....	111
Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elev.....	113
Vedlegg 6: Intervjuguide.....	115
Vedlegg 7: Tabell fra «Hjernen og hjertet» - analyseverktøy for skoleeier og skoleledelse..	119



## 1.0 Innledning

Kroppsøvningsfaget er et av få gjennomgående fag i skolen med 701 timer fordelt på barne- og ungdomsskolen og 56 timer pr år på videregående skole (KRO1-04). De fleste elevene i skolen liker kroppsøving (Andrew & Johansen, 2005). Faget har et helsefremmende mål (KRO1-04). Målet er å inspirere til en livslang bevegelsesglede og et fysisk aktivt liv gjennom gode opplevelser i faget. Elevene får utfoldet seg sammen med andre og lærer seg normer og verdier som blant annet samarbeid, rettferdighet, respekt og fair play som er en viktig del av allmenndanningen som menneske. I tillegg er fysisk aktivitet positivt for konsentrasjonsevnen og gir en forsterket selvoppfatning som påvirker elevenes selvverdsetting og læring både i hverdagen og i andre skolefag (Moser, 2001; Fox, 1999; Haugen, Säfenbom & Ommundsen, 2011).

Kroppsøving er et fag mange har meninger om og som ofte omtales både av lek og lærd i media. Oppslag i senere tid har opplyst at noen elever dessverre opplever et negativt press i forbindelse med blant annet testing, prestasjonspress og karakterjag i faget. Enkelte skoler har innført kjønnsdelt svømmeundervisning på grunn av kroppspress (Adresseavisen, 20.01.16). Forskningsrelaterte oppslag peker på at noen elever melder seg ut av vanlig kroppsøvningsundervisning (Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I., 2011; Utvær, 2013a; 2013b). Enkelte foretrekker å gå opp til en praktisk-muntlig prøve som privatist i videregående opplæring (Lyngstad et al., 2011). Andre fullfører ikke i hele tatt (Chaudhary, 2011; Utvær, 2013a; 2013b; Utdanningsdirektoratet, 2015).

Med bakgrunn i aktuelle studier om kroppsøvningsfaget, er målet med denne oppgaven å belyse hvilke erfaringer og opplevelser jenter på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole har med kroppsøvningsfaget i skolen etter 12 års skolegang. Hva tenker de om faget, hva oppleves eventuelt som problematisk og hva kan forbedres. Utvalg, metode og bakgrunn for studien blir nærmere diskutert i metodekapittelet i oppgaven. Problemstillingen for denne oppgaven er derfor: «*Hvordan opplever jenter på yrkesfag kroppsøvningsfaget i videregående skole?*».

## 1.1 Begrepsforklaring

Det yrkesfaglige utdanningsprogrammet jentene i denne studien er elever på, som er Helse- og oppvekstfag, omtales som *yrkesfag(-et)* i studien. Helse- og oppvekstfag er én av flere

studieretninger innen yrkesfaglige utdanningsprogram. Alle skolefagene jentene har som er knyttet til det yrkesfaglige utdanningsprogrammet omtales som *programfag*.

Studieforberedende utdanningsprogram er en fellesbenevnelse for studieretninger som blant annet Studiespesialisering, Idrett og Musikk, dans og drama.

## **1.2 Oppgavens oppbygging**

Dette er en empirisk oppgave basert på egne innsamlede kvalitative data. Oppgaven er bygd opp som en monografi. Kapittel 2, «Bakgrunn – politikk og foreliggende forskning» og kapittel 3, «Teoretisk tilnærming», inneholder teorigrunnet for diskusjonen av funnene i denne studien. Her beskrives først, i kapittel 2, læreplanen i kroppsøving og formålet med faget og deretter tidligere studier gjort på kroppsøvingsfaget i skolen. De ulike teoriene, som presenteres i kapittel 3, er delt inn i tre hoveddeler. Den første delen er teori om kjønn, den andre teori om kropp og den tredje om ulike helsefremmende teorier. I kapittel 4, «Metode», beskrives de metodiske aspektene ved oppgaven. I tillegg blir de metodiske valgene begrunnet. Her blir det også redegjort for de ulike etiske utfordringene ved studien og beskrevet hva som er blitt gjort for å kvalitetssikre forskningsprosjektet. I kapittel 5, «Funn», blir funnene i studien presentert gjennom en analyse. Hovedfunnene i analysen blir drøftet i lys av teori og tidligere forskning i kapittel 6, «Diskusjon». I kapittel 7, «Avslutning», blir oppgaven avrundet og det vises til praktiske implikasjoner, noen metodiske og teoretiske begrensninger og forslag til videre forskning.

## 2.0 Bakgrunn – politikk og foreliggende forskning

I det følgende vil formålet med kroppsøvningsfaget og foreliggende forskning om faget bli presentert.

### 2.1 Formålet med kroppsøvningsfaget i skolen

Den gjeldende læreplanen (KRO1-04) i kroppsøving kom med Kunnskapsløftet (LK06) i 2006 og er sist revidert i 2012. Kunnskapsløftet er annerledes enn tidligere læreplaner ved at den svekker den sentrale styringen av skolen og gir større makt og handlefrihet lokalt for kommunene (Imsen, 2010). Et sentralt element i Kunnskapsløftet (LK06) er overgangen fra læringsmål, som i tidligere læreplaner var knyttet til kunnskap og ferdigheter, til kompetansebaserte læreplaner. I Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evnen til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. Det er elevens samlede kompetanse i faget som skal vurderes. Elevenes ferdigheter i kroppsøvningsfaget må utvikles som en kompetanse som gir dem mulighet til å delta i ulike aktiviteter med økende kompleksitet. Videre får læreren selv velge innhold, aktivitet og arbeidsmetoder ut i fra kompetansemålene i faget (KRO1-04). Læreplanen i kroppsøving er utviklet med utgangspunkt i de føringene for Kunnskapsløftet som ble gitt i stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) som heter «Kultur for læring». Utdannings- og forskningsdepartementet kom med følgende retningslinjer som vedrørte kroppsøvningsfaget:

«Fysisk aktivitet og mat og drikke er forutsetninger for god læring. Det bidrar til å skape et godt læringsmiljø og til at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Fysisk aktivitet, mat og drikke vil også ha betydning som generelle helsefremmende tiltak» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.52).

Man kan se at det er økt fokus på helse i stortingsmeldingen. Ser man på formålet til kroppsøvningsfaget, beskrives det hvilken positiv påvirkning faget skal ha for de unges helse:

«Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse» (KRO1-04, s.1).

Kroppsøving skal ifølge læreplanen (KRO1-04) være et allmenndannende fag, men også et praktisk fag der bruk av kroppen i ulike typer aktiviteter er en vesentlig del av faget. Faget skal inspirere til en aktiv livsstil og bidra til at elevene sanser, opplever, lærer og

skaper med kroppen gjennom positive opplevelser i faget som forhåpentligvis motiverer til livslang bevegelsesglede. Videre skal faget bidra til at elevene opplever glede og mestring ved å delta i varierte aktiviteter og et ønske om at elevene skal utvikle en positiv oppfatning av sin egen kropp, selvfølelse, selvbylde og identitet. Elevene skal lære seg betydning av hva egen innsats har å si for måloppnåelse og hvilke faktorer som påvirker motivasjon for fysisk aktivitet (KRO1-04). Fysisk aktivitet kan defineres som «det å bevege seg og bruke kroppen» (Fjørtoft, Pedersen, Sigmundsson og Vereijken, 2003, s.12). Begrepet rommer både mosjon, idrett og sport, alt fra leken til eliteidretten (Duesund, 1995). Fysisk aktivitet kan ses på som en atferd som bidrar til å forbedre den fysiske formen (Fjørtoft et al., 2003). Fysisk aktivitet kan for eksempel være husarbeid, lek, friluftsliv og trening. Aktivitetsnivået kan variere både i intensitet og varighet. Brattenborg og Engebretsen (2010) påpeker at formålet med faget skal være allmenndannende.

Den dominerende helsediskursen i dagens læreplan, står i kontrast med tidligere ideer om helsens plass i faget (Dowling, 2010). I dag kan det se ut som at den dominerende helsediskursen er knyttet til ideen om befolkningens stadig mer stillesittende livsstil som relateres først og fremst til risikoen for overvekt, fedme og livsstilssykdommer (Burrows & Wright, 2004; Gard, 2004; Dowling, 2010). For staten er kroppsøvingfaget en måte å øke elevenes fysiske aktivitetsnivå og lære elevene hvordan man kan utøve fysisk aktivitet på egen hånd utover deltakelsen i skolen og på denne måten bedre befolkningens fysiske form og helsetilstand. Helsedirektoratet (2016) anbefaler barn og unge til å være fysisk aktiv i minst 30 til 60 minutter hver dag. Med en eller to timer kroppsøving i uka er dette langt i fra helsemyndighetenes anbefalinger. Derfor må vi tenke på hva faget skal bidra med i et større perspektiv.

Historisk har faget vært forankret i ulike diskurser. På slutten av 1800-tallet var helsediskursen for eksempel koblet til et ønske om å styrke kroppen til morgendagens borgere (Dowling, 2010). 20 år senere var den mer eksplisitt knyttet til ideen om å styrke nasjonens militære makt, og på 1920-tallet ble det lagt vekt på å utvikle en sunn sjel i et sunt legeme (Dowling, 2010). Hygiene var et trekk i første halvdel av 1900-tallet, mens ernæring, mental helse, førstehjelp og livredning ble nye mål i andre halvdel (Dowling, 2010). I hovedsak har fagets idè hele tiden vært knyttet til kroppsøving som gymnastikk og kroppsøving som idrett (idrettsdiskurs) (Synnertvedt, 1994; Penny & Evans, 1999; Augestad, 2003; Kirk, 2010).

Enkelte studier peker på at det er flere nordmenn som er aktive i idrett og fysisk aktivitet i dag enn tidligere (Vaage, 2009). Noen trener veldig mye, bare se på deltakelsen i sykkelritt og skirenn som Birkebeinerrennet og -løpet for eksempel. På den andre siden hevder forskning at noen barn og unge er svært inaktive og at treningsvanene til ungdommene svekkes med årene (Klasson-Heggebø, 2003; Braute, 2009; Seippel, Abebe & Strandbu, 2012). Det er de inaktive barna som trenger mest oppmerksomhet gjennom kroppsøvfaget for å stimulere til økt aktivitet og livslang bevegelsesglede. Eksisterende studier tyder på at sosial arv som gjerne uttrykkes gjennom sosial- og kulturell kapital, har betydning for deltakelse i fysisk aktivitet (Bourdieu, 1978; Moe, 2009; Breivik & Rafoss, 2012; Samdal, Torsheim, Fismen, Haug, Smith & Wold, 2012). Disse tendensene gjenspeiles ofte i sosioøkonomiske forskjeller (Elstad, 2005; Friestad & Klepp, 2006). Ny forskning viser at flere ungdommer i dag faktisk velger bort organisert idrett til fordel for treningsentrene eller andre aktiviteter som tradisjonelt sett ikke brukes mye tid på i kroppsøvfaget som skating, rollerblades og jibbing blant annet (Myrli & Mehus, 2015).

I følge læreplanen (KRO1-04) er «aktivitet i ulike bevegelsesmiljø», «idrettsaktivitet», «friluftsliv» og «trening og livsstil» hovedområdene i faget. Innsatsen til elevene er en del av grunnlaget for vurderingen. Hovedområdene i kroppsøvfaget er satt i en rekkefølge med tanke på at det skal være en fast struktur og progresjon gjennom hele grunnskolen og ut videregående opplæring. Spiralprinsippet innebærer at kompetansemålene bygger på hverandre og at kompleksiteten i kompetansemålene øker gjennom hele grunnopplæringen. På 1.-7.trinn skal det legges til rette for allsidig bevegelseserfaring med vekt på grunnleggende ferdigheter. På 8.-10.trinn fokuserer læreplanen blant annet på hvordan ulike aktiviteter påvirker helsen til den enkelte elev. Læreplanen i videregående skole er en fortsettelse fra ungdomsskolen, med de samme hovedtemaene, men aktivitetene skal være i noe mer avanserte former og tanken er at kompetansen til elevene skal øke. Kompetansemålene er like for gutter og jenter. Per dags dato er det ingen felles sentralgitte vurderingskriterier i faget, dette kan fritt lages lokalt (KRO1-04).

## **2.2 Foreliggende forskning om kroppsøvfaget**

De aller fleste elevene i skolen liker kroppsøvfaget, men det er dessverre en liten andel av elevene som ikke liker eller mistrives i faget (Andrew & Johansen, 2005; Christiansen, 2010). På landsbasis ser man at gjennomsnittskaracteren i kroppsøvfaget på noen yrkesfaglige

utdanningsprogram er lavere sammenlignet med Studiespesialisering som er én av flere studieretninger innen studieforberedende utdanningsprogram (Hjernen og hjertet, 2016) (vedlegg 7). I tillegg er det flere elever på yrkesfaglige utdanningsprogram som ikke fullfører studieløpet sammenlignet med elever studieforberedende utdanningsprogram (Chaudhary, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2015). En relativt ny doktorgradstudie hevder at kroppsøving er det faget elevene først slutter å møte opp til ved frafall i skolen (Utvær, 2013a). Dersom en elev ikke fullfører skolen eller faget, kan det bety store konsekvenser på både samfunnsnivå og individnivå på sikt. Ikke fullført vitnemål kan gi problemer ved søking av jobb, skole og lærlingeplass blant annet. Det er i hovedsak jentene som oppgir at de ikke trives særlig godt i faget (Imsen, 1996; Christiansen, 2010; Andrew & Johansen, 2005). Jentene er også de som først dropper ut av idrettsaktiviteter på fritiden i ungdomsalderen (Myrli & Mehus, 2015). Kroppsøving er det eneste faget i skolen der guttene har høyere gjennomsnittlig karakter enn jentene (Statistisk sentralbyrå, 2015). Fasting og Sisjord (2000) hevder at kroppsøvingundervisningen i stor grad har blitt utviklet med gutters liv som referanseramme.

Innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) kan se ut til at har ført til en tilspisset debatt omkring kroppsøvingfaget. Debatten handler blant annet om hva faget skal være og hva faget skal bidra med i en utvidet politisk og samfunnsmessig sammenheng (Dowling, 2010).

Helseperspektivet er viktig i denne debatten om kroppsøvingfaget, kanskje viktigere enn noen gang (Dowling, 2010). Flere internasjonale studier dokumenterer en nedgang i fysisk aktivitet blant barn og unge (Klasson-Heggebø, 2003; Braute, 2009; Seippel et al., 2012). Det er ikke lenger en selvfølge for barn og unge å være fysisk aktiv i løpet av dagen. Ferske tall fra Helsedirektoratet (2016) hevder at 15-åringene i Norge er mer stillesittende enn aldersgruppene 20-64 år og 65-85 år. Denne utviklingen kan få store konsekvenser for helsa til befolkningen på sikt. Det er godt dokumentert at fysisk aktivitet kan ha positiv innvirkning på ulike livsstilssykdommer, noen krefttyper og psykisk helse blant annet (Andersen, Lilegaard, Overby, Lytle, Kleppe & Johansson, 2005; Ulset, Undheim & Malterud, 2007; Helsedirektoratet, 2016). Konsekvensene for helsa til en inaktiv befolkning er ikke ønskelig da det blant annet kan bety store økonomiske utgifter for samfunnet, men også i menneskelig lidelse. Skolen, som er en obligatorisk institusjon for alle barn og unge i Norge, skal være en helsefremmende arena og da er kroppsøvingfaget sentralt. Et viktig helsefremmende poeng med faget, er at fysisk aktive barn har en bedre kognitiv kontroll og øker sin konsentrasjonsevne og oppmerksomhet i innlærings situasjoner (Moser, 2001). I tillegg gir



fysisk-motorisk mestring gjennom deltakelse i fysisk aktivitet et forsterket (fysisk) selvbilde som påvirker de unges selvverdsetting og læringsberedskap (Fox, 1999; Haugen, Safvenbom & Ommundsen, 2011). Fysisk-motoriske ressurser hos barn og unge utgjør en viktig forutsetning for å ta del i fysisk og sosialt fritidsliv (Ommundsen, 2013).

Studiene til Flagestad og Skisland (2002; 2009) viser at de aller fleste barn og unge trives i kroppsøvningsfaget og trivselen har økt de siste årene. Dette gjelder for begge kjønn. Noe av årsaken er økt timeantall i grunnskolen som gir muligheter til grundigere fordypning og større variasjon i undervisningen. Likevel er det som nevnt tidligere, en liten gruppe elever som ikke trives eller ikke finner seg til rette i kroppsøvingstimene. Av disse er det som sagt flest jenter (Andrew & Johansen, 2005; Flagstad & Skisland, 2002; 2009). I følge Flagstad & Skisland (2002) er det fire hovedområder som skiller seg ut som spesielt avgjørende for elevenes trivsel i faget. Disse er kroppsøvningslæreren, karaktervurdering, innhold i timene og elevenes selvbilde. I den samme undersøkelsen fant man indikasjoner på at elevenes oppfatninger av sine egne ferdigheter og hvordan de sammenligner seg selv med medelever er avgjørende for trivselen. De elevene som mistrives har et svært negativt forhold til karakteren.

Karaktergivning bidrar til at mistriverne trives enda dårligere. Det framstår også en klar sammenheng mellom trivsel og opplevelsen av å lære. Av elevene som mistrives, er det kun 4% som mener de lærer noe nyttig i kroppsøvingstimene. Av de som trives i faget, er det 40% av de elevene som føler at de lærer noe (Flagstad & Skisland, 2002; 2009). Ommundsen og Aadland (2009) hevder at mistrivsel i kroppsøvingstimene kan føre til inaktivitet i voksen alder ved at slik mistrivsel også gir svakere sosialisering til organisert idrett i barne- og ungdomsårene. En ny studie fra NTNU hevder at jentene faller fra i den organiserte idretten i ungdomsårene (Myrli & Mehus, 2015). Årsakene er sammensatt. I studien til Wabakken (2010) kan vi se at i underkant av en tredjedel av elevene i videregående skole, fra tid til annen, ikke deltar i kroppsøvingstimene. Det som gjør det ekstra bekymringsverdig er at det kan tyde på at de som sjelden deltar i kroppsøvingstimene heller ikke er aktive på fritiden (Andrews & Johansen, 2005; Myrli & Mehus, 2015).

Andrews og Johansen (2005) hevder at det er ulike grunner til at jenter ikke trives i kroppsøvningsfaget. Innføring av karakter på ungdomsskolen, mindre lekpregede aktiviteter og frykten for å dumme seg ut, er sentrale årsaker til at flere jenter ikke ønsker å delta i undervisningen. Studien viser at jentene føler at de blir vurdert på prestasjon og utseende av de andre elevene og at dette er sentrale forhold som bidrar til at jentene mangler motivasjon

for faget (Andrews & Johansen, 2005). I sammenheng med at flere studier hevder at guttene trives bedre i faget, har gutter generelt en bedre selvoppfatning og selvbylde enn jenter (Ingebrigtsen & Mehus, 2006).

Jonskås (2010; 2011) har utarbeidet en kunnskapsoversikt over forsknings- og utviklingsarbeid om kroppsøvningsfaget i Norge i perioden 1978-2010. Hun skriver at gjennomgangen viser at det er mange som har meninger om faget og at det generelt er stor interesse rundt kroppsøvningsfaget i skolen (Jonskås, 2010; 2011). Da jeg skulle lese meg opp på litteratur og tidligere forskning som er gjort på temaet før jeg satte i gang med min egen studie, ble jeg oppmerksom på at kroppsøving er et svært populært tema/fag å skrive bachelor- og masteroppgaver om blant studenter. Jonskås (2010; 2011) påpeker imidlertid at det er lite forskning på høyere nivå. Med høyere nivå menes etter de krav som stilles til Universitets- og høyskolesektoren ved vitenskapelig publisering. Det mangler særlig studier basert på elever fra yrkesfaglige utdanningsprogram sine fortellinger og meninger om hvordan faget oppleves og hva som eventuelt kan gjøres annerledes. Jonskås (2010; 2011) hevder at det er svært mangelfull kunnskap om hva elever opplever at de lærer og hvordan undervisningen faktisk foregår.

### **3.0 Teoretisk tilnærming**

For å belyse jentenes opplevelser og tanker rundt deres deltakelse i kroppsøvfingsfaget, er teori om kjønn, kropp og helsefremming sentralt. De følgende teoriene vil i hovedsak derfor omhandle disse tre tilnærmingene. Teori om selvoppfatning og identitet vil være underpunkt til teori om kropp.

#### **3.1 Kjønn**

Kroppsøvfingsfaget skiller seg fra andre og mer teoretiske fag i skolen da undervisningen består som oftest av fysisk aktivitet som elevene utøver av og med kroppen sin. Når undervisningen foregår med ulike kjønn på samme arena, blir kjønn sentralt (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1992). Kjønn kan sees som en del av menneskets personlige identitet (Bjerrum Nielsen, 2000). Kjønnforskere opererer med et skille mellom det biologiske kjønn (sex) og det psykologiske, kulturelle og sosiale kjønn (gender) (Lorentzen, 2006). Biologisk kjønn baseres på anatomiske og hormonelle kjennetegn blant annet. Sosialt kjønn er et resultat av sosialiseringen som en «tillært» kjønnsrolle som ikke utelukkende bestemmes av menneskets biologiske kjønn. Det kan være stor variasjon innenfor samme kjønn. Kjønnforskere er ikke enige om i hvor stor grad ulikhetene mellom kjønnene skyldes biologi og i hvor stor grad det skyldes miljø. Forventningene som er knyttet til kjønn i samfunnet er en av årsakene til ulikhetene blant annet (Bjerrum Nielsen, 2000). Uansett vil de kjønnete prosessene oppleves forskjellig. Kjønn i kroppsøvfingstimene kan opptre i ulike former som kropp, identitet, symbol og struktur (Klomsten, 2013). I Norge i dag er den generelle regelen at elever er sammen i kroppsøvfingsundervisningen uavhengig av biologisk kjønn. Slik har det ikke alltid vært.

Den kjønnsdelte organiseringen i kroppsøvfingsfaget har gjennom historien gått i bølger. Stort sett hele perioden før 1950-tallet, ble kvinner og menn ansett som ulike både i kropp og ånd (Bjerrum Nielsen, 2000). Derfor mente man at de måtte oppfostres ulikt og jentene hadde derfor blant annet kroppsøving alene. På 1960-tallet endret dette seg i retning av mer likestilling mellom kjønnene i samfunnet. I Mønsterplanen av 1974 (M74) kommer likestillingsarbeidet i skolen og samfunnet klart til uttrykk (Gurholt & Jenssen, 2007). Jenter og gutter omtales som likeverdige og skal behandles likt. Et resultat av dette var at jentene og guttene skulle være sammen i kroppsøving og få samme opplæring. Likestillingskampen på 1970- og 1980-tallet ble preget av en oppfatning av at kjønnene hadde ulik identitet og

kultur (Krokan, 2000). I Mønsterplanene av 1987 (M87) kom prinsippet om tilpasset undervisning til syne og det at jenter og gutter kan ha ulike erfaringsbakgrunn. En konsekvens av dette synet var at det igjen ble legalt å dele kjønnene i kroppsøvingundervisningen for å gi kjønnsrelatert tilpasset undervisning (Krokan, 2000). Opplæringsloven i dag synes å videreføre oppfatningen om at kjønnene er ulike, men skal behandles likeverdige (Kunnskapsdepartementet, 1998). Tilpasset opplæring skal sikre at det blir tatt hensyn til elevenes ulike forutsetninger. Likhet kan synes å være målet. Kjønn er en forskjell som den individuelle tilpasningen skal ta hensyn til og veie opp for. Erfaringene til både jenter og gutter skal være grunnlaget for opplæringen i kroppsøving og begge kjønn skal få erfaring med det andre kjønnets interesser (Krokan, 2000). Hensikten med innføring av kjønnsblandet undervisning var at elevene gjennom like muligheter og lik rett til deltakelse skulle sikres et mer rettferdig læringsmiljø (Colgate, 1999; Vertinsky, 1992). Dette gjaldt særlig med hensyn til at jenter skulle få anledning til å utvikle sine ferdigheter og prestasjoner på lik linje med gutter (Kruse, 1992). I dag følger jenter og gutter samme læreplan (KRO1-04) i kroppsøvingfaget hvor bevegelse, allsidig idrett, dans og friluftsliv står sentralt. Her skal begge kjønn oppleve mestring ut ifra egne forutsetninger. Tall fra Statistisk Sentralbyrå (2015) viser at kroppsøving er det eneste faget i skolen hvor jentene presterer dårligere enn guttene.

Kjønnsbegrepet og kjønnsforskjeller kan som sagt forstås ut fra et biologisk og et sosiokulturelt perspektiv. «Biologi knyttes til kroppen og kroppens funksjoner og kunnskap om kroppen kan være helt avgjørende for å forstå både kvinners og menns daglige liv og lidelser» (Lorentzen, 2006, s.23). Utsagn som «gutter er sterkere fra naturens side», er biologisk forankret. Fra pubertetsalder kan man se en markant forskjell på gutter og jenters fysiske kapasitet. Det mannlige kjønnshormonet testosteron er den viktigste årsaken til at gutter utvikler større muskelmasse og muskeltverrsnitt (Sand, Sjaastad & Haug, 2001). Gutter produserer også flere røde blodceller som blant annet frakter oksygen fra lungene og ut i kroppen (Sand et al., 2001). Til sammen bidrar dette til økt styrke og utholdenhet hos gutter versus jenter (Sand et al., 2001). Jentene kan oppleve økt vekt og fettprosent som resultat av østrogenproduksjon (Sand et al., 2001). Det kan føre til at noen jenter opplever at de løper saktere, hopper kortere eller er misfornøyde med kroppen sin. Det å være misfornøyd med kroppen gjelder spesielt unge jenter som generelt er mindre fornøyd med egen kropp sammenlignet med gutter (Klomsten, Skaalvik & Espnes, 2004). Åstrand, Rodahl, Dahl og

Strømme (2003) poengterer at de fysiske forskjellene mellom gutter og jenter ikke er av betydning før de når pubertetsalderen. Samtidig antyder Klomsten et al. (2004) at gutter helt fra starten av gis større muligheter og forutsetninger for mestring i aktiviteter som en konsekvens av samfunnets forforståelse av kjønn, som en sosialt konstruert «norm». At gutter trener mer og tidligere på aktiviteter med påfølgende bedre fysikk og ferdigheter, kan dermed bidra til å gi gutter et fortrinn i kroppsøvingstimene og at den tilsynelatende fysiske likheten i ung alder «viskes ut» (Klomsten et al., 2004). Med andre ord kan de fysiske forutsetningene guttene besitter påvirke prestasjonene i faget positivt sammenlignet med jentene (Klomsten et al, 2004). Lærere opplever at det er fysiske forskjeller mellom kjønn, særlig omkring puberteten og at jenter og gutter har ulike behov og interesser knyttet til kroppsøvingfaget (De Martelaer & Cloes, 2005; Grössing, Recla & Recla, 2005; Pühse, Gerber, Menigisen & Repond, 2005).

Kvinner har blitt ekskludert i idretten med bakgrunn i aktiviteter som har blitt sett på som for anstrengende og upassende i forhold til kvinneligheten, feminisme og reproduksjon (Lesjø, 2008). «Hva som er passende aktiviteter for kvinner, er derfor ikke først og fremst biologisk determinert, men sosialt bestemt og dermed i stor grad foranderlig» (Lesjø, 2008, s. 141), hevder kjønnsforskere. Håndball er et eksempel på en aktivitet som for noen blir sett på som en «kvinneidrett» i Norge, mens det i Tyskland anses å være en maskulin idrett hovedsakelig for menn (Lippe, 1997). I Norge hevder noen at fotball fremdeles er en «mannsidrett», selv om det er den største organiserte idretten for jenter og kvinner i Norge (Ingebrigtsen & Aspvik, 2010). I USA regnes det for noen som en «kvinneidrett» (Skogvang, 2006). Slike eksempler viser at det sosiokulturelle kjønn er avgjørende for hva som regnes som maskuline og feminine aktiviteter og idretter.

### **3.2 Kropp**

I følge Engelsrud (2006) er kropp noe alle mennesker både har og identifiserer seg med. Kroppen er det første man ser i møte med mennesker. Kroppen er basis for all menneskelig aktivitet og sentral i utførelsen av øvelsene og aktivitetene i kroppsøvingfaget. I de siste tiår er kroppen blitt gjenstand for en dyrkelse uten like (Duesund, 1995). Dette gjelder blant annet i massemedier, reklame, ukeblader, sosiale medier og klesbransjen. Det gjelder også i idretten. Studier hevder at det er flere ungdommer som trener i dag enn noen gang (Seippel, Strandbu & Sletten, 2011). Kroppens gjenstandsstatus kommer tydelig fram når man omtaler kroppen

som noe som kan granskes, trenes, pleies, trimmes, slankes og stelles (Engelsrud, 2006). Fokuset på kroppen har mye med estetikk og overflate å gjøre på den ene siden og nytte og funksjonsevne på den andre siden. Kroppen har lite å beskytte seg bak, den er utstilt og utsatt (Engelsrud, 2006).

Fra filosofen René Descartes (1596-1659) har den vestlige kulturkrets arvet en bestemt forståelse av kroppen (som sitert i Engelsrud, 2006). Descartes betraktet mennesket som splittet i to substanser. Han hadde et dualistisk menneskesyn. På den ene siden består det av en tenkende substans og på den andre siden en fysisk og utstrakt substans. Dette todelte mennesket er plassert i et mekanisk univers. Descartes' eksistensbevis er berømt: «Jeg tenker, altså er jeg». Tanken er beviset på at man eksisterer. Kroppen så han på som en upålitelig substans. Satt litt på spissen, kroppen kan bli syk og dø. Kroppen kan ville noe som ikke tanken vil. Hans kroppssoppfatning har vært dominerende i vestlig tekning helt fram til i dag (som sitert i Engelsrud, 2006, s. 25-30)

En fenomenologisk orientert tenker som har vært opptatt av å etablere et alternativ til den tradisjonelle dualismen, var den franske filosofen og psykologen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) (Merleau-Ponty, 1964). Han var den første filosofen som i stor skala har satt kroppen i sentrum i arbeidet med å forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår. Han hevdet at kroppens forhold til verden verken var mekanisk, intellektuelt eller biologisk, men eksistensielt. Han sammenlignet kroppen med et kunstverk og ikke en fysisk gjenstand. Slik et maleri formidler farger og et musikkverk formidler toner, formidler kroppen seg gjennom sitt eget kroppsspråk som gester, mimikk, bevegelser og holdninger blant annet. Vi *er* våre kropper, hevder Merleau-Ponty (1964). Sirkularitet er et helt sentralt begrep i Merleau-Pontys forståelse av kroppen. Sirkularitetsbegrepet sier noe om forholdet mellom den levde, subjektive kroppen og den fysiske, objektive kroppen. De forholder seg til hverandre. Sirkulariteten innebærer at kroppen er subjektiv og objektiv samtidig (Merleau-Ponty, 1964)

Kroppens subjektive oppfattelse av omverdenen er fundamental for å kunne eksistere som person med selvbevissthet, altså bevissthet om seg selv (Engelsrud, 2006). Kommunikasjonen med omverdenen er aldri enveis. Kropp og omverden står i et tvetydig, dialektisk forhold til hverandre. Kroppen er både seende og synlig, både berørende og berørt. Opphører denne meningssøkende enheten, kan man føle at ting blir fremmedgjorte og meningsløse. Om det er slik at kroppen er tilgang til verden, kan det være logisk at enhver forandring av kroppen kan føre til en forandring av vår opplevelse av verden. Det kan for eksempel gjelde i puberteten og

ved aldring. I forhold til kroppsøvningsfaget kan dette gjelde ved læring av ferdigheter og/eller følelsen av å ikke mestre øvelsene. Ferdigheter, uttrykksmåter og vaner sier noe om hvem man er og om den verden man lever i. Kroppen er utgangspunktet for menneskets fleksibilitet og individualitet. Det er menneskets evne til å oppfatte, fornemme og bevege seg med kroppen som gjør at mennesket er i stand til å forstå omgivelsene. I det man stanser opp og observerer eller reflekterer over kroppen, oppstår det et skille. I refleksjonen trer kroppen fram for oss som et objekt (Engelsrud, 2006).

Kroppen har ulike måter å være til stede på, og ulike måter å være fraværende på. Det er når kroppen kommer på tverke at man «oppdager» den – når den skades, blir syk eller ikke fungerer som forventet (Engelsrud, 2006). Leder (1990) hevder at disse prosessene av fravær og nærvær av kroppen kan presenteres i tre kroppsdimensjoner (som sitert i Duesund, 1995, s. 41). Disse er den eks-statiske kroppen, den tilbaketrukne kroppen og den dys-fremtrende kroppen. Det er viktig å presisere at man ikke snakker om ulike kroppstyper, men ulike trekk og egenskaper ved kroppen.

Det er denne kroppslig-dynamiske kraften som gjør at mennesket tar del i verden, handler, erfarer, opplever, observerer, kommuniserer, lærer, påvirkes og påvirker (Duesund, 1995). Disse forflytningene gjør at kroppen blir eks-statisk, i den forstand at man blir «ute av seg selv» og glemmer kroppen. Denne glemselen er avgjørende for at man skal kunne utfolde seg i verden og forholde seg til verden. All erfaring har en karakteristisk fra-til-struktur, hevder vitenskapsfilosofen Michael Polanyi (1891-1976) (som sitert i Duesund, 1995, s.42). Man erfarer *fra* kroppen *til* noe utenfor kroppen. Det skjer en gjensidig utveksling mellom subjekt og objekt. Hver gang man sanser verden, er man avhengig av det man kaller taus kunnskap (Merleau-Ponty, 1964). Denne oppstår i det verden virker inn på kroppen, samtidig som kroppen gir kompleks respons på verden. Vaner og ferdigheter man gjør automatisk og/eller mestrer godt kroppsliggjøres (Merleau-Ponty, 1964). Bevegelsene blir en forlengelse av kroppen. Når man snakker om den tilbaketrukne kroppen tenker man både på den fysiske og den fenomenale kroppen. Den fysiske kroppens overflate dekker over en skjult masse av indre organer og prosesser. De indre organers virksomhet er stort sett ikke tilgjengelige for menneskets bevissthet og kontroll. Det samme gjelder den motoriske aktiviteten som springer ut fra den kroppslige strukturen «jeg kan». Det gjelder blant annet jeg kan gå, jeg kan gripe osv. Merleau-Ponty (1964) kaller det for motorisk intensjonalitet. Mennesket har ingen eksplisitt kunnskap om hvordan man fysisk utfører disse handlingene (Merleau-Ponty, 1964).

Leder (1990) hevder at den siste kroppsdimensjonen er «den dys-fremtrende kroppen» (som sitert i Duesund, 1995, s.41). Det handler om at kroppen manifesterer kroppen som problematisk og disharmonisk. Kroppen framtrer på en måte som vekker ubehag. Derfor kan man oppfatte kroppen som fraværende, men på en annen måte enn den eks-statiske og recessive kroppen. Kroppen fanger oppmerksomheten når den blir problematisk. Da kan kroppen oppfattes eller fremtre som «den andre» som står i motsetning til «selvet». Man kan ikke sette likhetstegn mellom alle typer kroppslig tematisering og dys-fremtredelser. De man kan kalle «frivillige», som å sjekke hvordan man ser ut i speilet eller sjekke pusten ved yoga, trenger ikke nødvendigvis å oppleves som dys-fremtredende. Dersom man uunngåelig blir «fanget» i en kraftig smerte eller blir hemmet, vil det kreve oppmerksomhet og kroppen får økt fokus (Duesund, 1995, s.50-52). Dette kan for eksempel være tilegninger av nye ferdigheter i kroppsøving.

Ovenfor diskuteres kroppen i et individuelt perspektiv, men mennesket utvikler ikke bevisstheten om kroppen isolert (Duesund, 1995). Selvforståelsen er alltid knyttet til hvordan man blir oppfattet av andre. Den sosiale konteksten er alltid til stede. Den dys-fremtredende kroppen inkluderer intersubjektivitet. Kroppen framtrer på en uønsket måte i et sosialt samspill. Opplevelsen av dys-fremtredelse i det sosiale liv kan i mange tilfeller føre til at man i bokstavelig forstand trekker seg tilbake fra samvær med andre og det felles sosiale rommet. Fenomenologene betoner betydningen av de andres blikk når man drøfter fremmedgjøringen. Den andres blikk kan gi en følelse av tilintetgjørelse. Sosialt kan man oppleve seg selv som en som er i veien. Gjennom blikket fra den andre, kan man bli oppmerksom på egne oppfatninger som den andre kanskje forakter. Det kan da oppstå en splittelse mellom den kroppen man lever ut og «objektkroppen». Dersom man ligner andre og oppfører seg som de andre, kan man fort glemme kroppen. Dersom man skiller seg ut utseendemessig ved synlig funksjonshemming eller gjennom oppførsel, kan selvbevisstheten vende tilbake (Duesund, 1995). Foucault (1979) hevder at det kroppssynet som til enhver tid er rådende, er uttrykk for makt (som sitert i Duesund, 1995). Kroppssynet er bestemmende for perspektiver på seg selv og den verden man lever i (Duesund, 1995, s. 54-58).

### **3.2.1 Selvoppfatning og identitet**

Begrepet selvoppfatning brukes ofte som et samlebegrep som handler om følelsene, tankene og holdningene en person har om seg selv og er derfor relevant å ta med i denne sammenhengen (Duesund, 1995). Selvoppfatning kan defineres som et menneskes bevisste



oppfatning eller følelse i forhold til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Det er flere ulike aspekter innenfor en persons selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2007) trekker fram sosial, fysisk, emosjonell, intellektuell og moralsk selvoppfatning som noen av dimensjonene. Selvoppfatning ligger i en persons bevissthet. Emosjoner er nært knyttet til selvoppfatning. Derfor har selvoppfatning også en sterk sammenheng med motivasjon og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Selvoppfatningen innebærer både en oppfatning av ens egne individuelle egenskaper og av den eller de rollene man har (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Identitet er en viktig side av selvoppfatningen, altså ens egne tanker om hvem man er. Man kan skille mellom reell og ideell selvoppfatning. Reell selvoppfatning er personenes oppfatning av hvordan man faktisk er. Samtidig har en person ofte en mening om hvordan en blir betraktet av andre. Dette kalles for persepsjon av andres vurdering og det er ofte slik at persepsjon av andres vurdering utgjør et grunnlag for utvikling av en reell selvoppfatning. Den ideelle selvoppfatningen er en persons oppfatning av hvordan man ønsker å være (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Ulike faktorer kan være med å påvirke selvoppfatningen til en person, blant annet sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2007). I sosial sammenligningsteori legges det vekt på sammenligningen en person gjør av seg selv med andre. Festinger (1954) hevder at man vil sammenligne sine egne meninger og evner med andres dersom man mangler objektive mål å vurdere mot (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2007). Mennesket foretrekker å sammenligne seg selv med andre personer som er mest mulig lik, i alder, kjønn og atferd. Festinger (1954) kaller dette for referansegruppe (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ofte kan skoleklassen eller venner være referansegruppe. Sammenligning av prestasjoner kan forekomme når man vurderer seg selv. Andre vurdering kan også påvirke selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Tidligere mestrings erfaringer spille inn når man skal vurdere seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Man vurderer sjansene sine for å mestre en oppgave ut fra hvordan resultatet ble sist man gjennomførte en lignende oppgave. Verbal overtalelse kan også være en viktig påvirkningsfaktor for selvvurdering. Det vil si at andre forsøker å oppmuntre til å utføre en oppgave og at dette kan oppfattes som at andre har tro på at man kan komme til å mestre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Som for eksempel tilbakemelding og oppmuntring fra kroppsøvingslærer. Innenfor teorier om selvvurdering nevnes også fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Om man for eksempel ikke føler seg kompetent til å mestre en

oppgave, kan man bli så nervøs at man begynner å svette i hendene. I situasjoner som utløser ulike fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som dette, kan man oppleve å ha lave forventninger om å mestre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2007). De nevnte faktorene over, viser hvordan ulike forhold kan påvirke menneskets selvoppfatning. Disse virker også inn på et menneskes selvverd. «Selvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv slik som en er» (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s.83). Det vil si at man verdsetter seg selv uavhengig av umiddelbare ytre hendelser og at en våger å se både sine svake og sterke sider (Skaalvik & Skaalvik, 2007). I situasjoner der selvverdet blir truet, kan man bli ekstra opptatt av hvordan man blir oppfattet av andre. I følge Skaalvik & Skaalvik (2007) vil et menneskes selvverd bli påvirket av de vurderingene man gjør av seg selv på ulike områder.

Selvoppfatning har både en beskrivende og en vurderende dimensjon (Duesund, 1995). I dette ligger det at man gir de ulike beskrivelsene av en selv bestemte verdier. Det er rimelig å anta at verdier i en kulturell sammenheng som er tillagt positiv verdi, er vanskelig å oppfatte som annet enn positive når man vurderer seg selv i forhold til dem. Dette kan for eksempel være skoleprestasjoner, en frisk kropp eller være flink til å trene. Dette vil vurderes forskjellig i ulike kulturer og miljøer. Man kan si at selvoppfatning også har en kulturell dimensjon (Duesund, 1995, s. 61-81).

Selvoppfatning inkluderer også roller og egenskaper (Duesund, 1995). Roller som er tillagt negativ verdi i samfunnet, har en tendens til å bli fortolket som bærere av negative egenskaper, eller de virker så sterkt inn på andres vurdering av egenskaper at det kan være vanskelig å skille mellom en rolle og dens tillagte egenskaper (Duesund, 1995, s.61-81). En elev som ikke er med i kroppsøvingstimene eller har et eget opplegg i timene, kan per definisjonen gis en negativ verdi og man tillegger derfor eleven egenskaper som han eller hun ikke har.

Forskning på området framhever også den sentrale rollen identiteten har for selvoppfatningen (Duesund, 1995). I litteraturen ser man at selvoppfatning og identitet ofte brukes synonymt. Det er vanlig å beskrive identitet i forhold til en persons sosiale miljø. Georg H. Mead (1863-1931) regnes som grunnleggeren av symbolsk interaksjonisme, der sosial samhandling med andre mennesker danner grunnlaget for utvikling av identiteten (som sitert i Duesund, 1995). De viktigste sidene ved teorien går ut på at barnet gjennom interaksjonen – samhandlingen – med andre mennesker utvikler sitt selvbylde og sin identitet. Gjennom reaksjoner på sin atferd fra disse betydningsfulle andre, som kan være venner og familie, tvinges barnet til å se seg

selv utenfra og med andres øyne. Den ytre samfunnsmessige virkeligheten internaliseres og blir en del av barnets selvbylde og identitet (Duesund, 1995, s. 68-74)

Kroppens utseende kan motsi ens identitetsoppfatning, men denne motsigelsen behøver ikke å være personlig relevant dersom utseende kan forandres (Duesund, 1995). Det virkelige problemet ligger i å få sosial aksept. Mangel på stabil sammenheng i identitetskonstruksjonen, er truende for selvoppfatningen, fysisk og psykisk i nåtid og fortid. Bevisstheten om at omgivelsene fokuserer på det inkonsistente, truer ens selvoppfatning og identitet. Personen kan føle seg fysisk og psykisk «angrepet». Bestemte sosiale oppfatninger av en person leder til bestemte oppfatninger av en selv. Tap av kontinuitet i selvoppfatningen kan redusere den. Familiebakgrunn, økonomi og til en viss grad offentlig myndighetsutøvelse (via former for indirekte selvevaluering representert ved stigmatisering av grupper, standardisering osv) kan også være viktige determinanter for selvoppfatningen. Det kan forstås på bakgrunn av klasse, arv og etnisk tilhørighet (Duesund, 1995, s. 68-72).

### **3.3 Helsefremmende teorier**

Da kroppsøvingfaget er et helsefremmende fag i skolen hvor formålet med faget er å skape gode opplevelser som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil blant annet, er det relevant å se på noen helsefremmende teorier. Helsefremmende arbeid har som mål å legge til rette for en positiv helseutvikling med utgangspunktet i fra null (Espnes & Smedslund, 2012).

Helsefremmende arbeid er ikke en motsetning til forebyggende arbeid, men perspektivene skal utfylle hverandre. Helsefremmende tiltak tar altså sikte på å bedre livskvaliteten, trivselen og mulighetene for å mestre de utfordringene og belastningene man utsettes for i dagliglivet (Espnes & Smedslund, 2012 s. 298-301).

Ottawa-charteret (1986) regnes som grunnlagsdokumentet for helsefremmende arbeid (som sitert i Eriksson & Lindstrøm, 2008). Her ble helsefremming definert som en prosess som setter den enkelte så vel som fellesskapet i stand til økt kontroll over forhold som virker inn på helsen og som skal være positivt for egen helse (Eriksson & Lindstrøm, 2008). Med tanke på Ottawa-charterets definisjon av helse som ressurs i hverdagen, kan ikke helsen ivaretas av helsevesenet alene. Dette er også presisert i Folkehelsemeldingen (Meld. St. 34) som heter «God helse – felles ansvar». I Ottawa-charteret (1986) står det at aktuelle steder for helsefremmende arbeid er der menneskene lever sine liv, der de arbeider, leker, elsker og

lærer (som sitert i Eriksson & Lindstrøm, 2008). Skolen og kroppsøvningsfaget er relevante og viktige arenaer for helsefremmende arbeid.

Jeg har latt meg inspirere av helseforståelsen og begrepet salutogenese som har sin opprinnelse hos sosiologen Aaron Antonovsky (1996; 2012). I denne studien brukes ikke Antonovskys helseforståelse som et måleredskap, men som begrepsmessig referanseramme. Antonovsky (1996; 2012) stilte spørsmålet om hva som skaper god helse framfor det som skaper sykdom. Helse er en dynamisk prosess med et helhetlig perspektiv på individet og dets egne ressurser. Den salutogene metoden fokuserer på helsefremmende faktorer som skal hjelpe folk til å bedre mestringsstrategiene sine gjennom livet ved å bevege seg i helsefremmende og positiv retning. Man kan skille mellom indre og ytre faktorer. Indre faktorer dreier seg blant annet om arv og kan for eksempel være kroppens motstandskraft eller psykiske forhold i form av balanse, overskudd, godt selvbilde, gode mestringsstrategier og god selvvardert helse. Ytre faktorer kan blant annet være godt skolemiljø, gode levekår, velfungerende sosialt nettverk, sunt kosthold og en aktiv livsstil. Antonovsky (2012) definerer en helsefremmende livsstil som en aktiv innsats hvor valg av «riktige» faktorer øker sjansen for å holde seg frisk. Det er to sentrale begreper som er viktige i den salutogene teorien og det er «opplevelse av sammenheng» (OAS) og «generelle motstandsressurser» (GRR) eller motstandskraft (Antonovsky, 2012, s. 38-54)

I et forsøk på å forstå hva de salutogene faktorene har til felles kom Antonovsky (1996; 2012) fram til tre sentrale komponenter som til sammen utgjør det han kaller for «opplevelse av sammenheng» (OAS). OAS defineres som en varig og dynamisk tillit til at ens indre og ytre verden er forutsigbar. Forutsigbarhet og opplevde sammenhenger i tilværelsen gjør det lettere å oppnå mestring og kontroll over egen situasjon. De tre komponentene er:

- 1) Følelsen av begripelighet (sense of comprehensibility) handler om å forstå situasjonen og at man opplever stimuli som fornuftsmessig begripelig. Informasjon man mottar er ordnet, sammenhengende og strukturert. Det som skjer rundt en må framtre som tydelig og klart, ikke som kaotisk, uventet, tilfeldig og uforklarlig. Det er en opplevelse av å forstå hvordan ting henger sammen, skjønne hva som skjer og vil skje.
- 2) Følelsen av håndterbarhet (sense of manageability) er troen på at nødvendige ressurser til å mestre stimuli og situasjonen er tilgjengelige, slik at det vil gi en opplevelse av mestring. Det innebærer å se løsninger på og håndtere situasjoner.

- 3) Følelsen av meningsfullhet (sense of meaningfulness) er motivasjonskomponenten i opplevelsen av sammenheng. Det innebærer at man opplever at situasjonen og livet har et meningsfullt innhold. Det forteller om evnen til å forstå hvorfor situasjonen er som den er. Man tar utfordringer, er innstilt på å søke mening i dem og gjør sitt beste for å komme gjennom dem med verdighet og opplevelse av mestring.

«Generelle motstandsressurser» (GRR) handler om i hvilken grad viktige faktorer er tilgjengelige for å kunne gjøre en bevegelse mot god helse mulig (Antonovsky, 2012, s.38-54). GRR handler om et menneskes ressurser og kapasitet, men også som materielle og ikke-materielle kvaliteter i personen eller i samfunnet (Lindstrøm & Eriksson, 2006). Målet er å gi en person et sett av meningsfulle og sammenhengende livserfaringer og ved bruk av sine ressurser og kvaliteter, skal man kunne håndtere livet og hendelser på en best mulig måte (Antonovsky, 1996; 2012). Ressurser og kvaliteter (for eksempel penger, kunnskap, selvfølelse, sunn livsstil, kulturell kapital, intelligens, tradisjoner) virker som motstandskraft og kan være modererende på evt stress og motstand man kan møte (Lindstrøm & Eriksson, 2006; Antonovsky, 2012; Espnes & Smedslund, 2012).

Begrepet «empowerment» er også nært knyttet til begrepene helsefremming og opplevelse av sammenheng, og var sentralt i utformingen av Ottawa-charteret (WHO, 1986). Askheim, Starrin og Heyerdahl (2007) bruker myndiggjøring som et norsk ord for å dekke betydningsinnholdet og mener maktoverføring er kjernen i begrepet ved at det har som mål å styrke individets innflytelse i saker som angår dem. Tveiten (2007) vektlegger viktigheten av at alle må bli hørt, komme med meninger, være medbestemmende og få større innflytelse når det gjelder for eksempel tilrettelegging i skolen. Seligman (2008) og Seligman og Csikszentmihalyi (2000) hevder at slike determinanter er avgjørende for hvordan man opplever sin egen helse. At elevene får positive opplevelser i form av mestring, engasjement og medbestemmelse i skolen, ser ut til å være viktig for helsa.

Maslow (1968) hevder at mennesker som får realisere seg selv og sine muligheter, opplever bedre livskvalitet (som sitert i Espnes & Smedslund, 2012, s. 304). Bandura (2008) har bidratt med et begrep som er relevant for helsefremming; «mestringstro» (self-efficacy). Bandura (2008) hevder at dersom man gir mennesker troen på at de kan mestre og mulighet for kontroll, da vil de ha en større mulighet for å kunne ta vare på sin egen helse. Forventning om mestring (self-efficacy) kan konkret være en persons bedømmelse av hvor godt vedkommende er i stand til å planlegge og utføre en bestemt handling, som for eksempel

troen på å mestre en bestemt øvelse i kroppsøvningsundervisningen (Bandura, 1997). Forventning om mestring har en nær sammenheng med forventning om konsekvens. Det kan være negativ eller positiv konsekvens som ris eller ros fra medelever eller lærer etter en prestasjon. Den forventede reaksjonen på en prestasjon har betydning for mestringstroen til en elev. Forventning om mestring har også betydning for atferd, tanker og motivasjon (Bandura, 2008).

## 4.0 Metode

I dette kapittelet skal de metodiske aspektene ved studien presenteres og begrunnes. Formålet med studien og problemstillingen har betydning for hvilken metode som velges (Thagaard, 2013).

### 4.1 Bakgrunn for valg av metode

Jeg ønsket å studere deltakelsen i kroppsøvingfaget til jenter på yrkesfaglige utdanningsprogram som et fenomen. Målet er å finne essensen i elevenes opplevelser og erfaringer med kroppsøvingfenomenet. Fenomenologisk tilnærming er effektivt å bruke dersom man ønsker å utforske essensen i et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig som jeg er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomenet i sin livsverden, mener jeg det er helt nødvendig og uunngåelig å fortolke det som blir sagt i lys av litteratur, fagkunnskaper og egen forforståelse (hermeneutisk fortolkning). Man forstår alltid noe med bakgrunn i forforståelsen man har (Gilje & Grimen, 1993). Jeg har valgt kvalitativ metode da jeg ønsker å gå dypere inn i elevenes opplevelser og erfaringer med kroppsøvingfaget. I følge Moen & Karlsdøttir (2011) får forskeren en dypere innsikt i menneskers handlinger, refleksjoner og begrunnelser gjennom bruk av denne metoden. Ved bruk av dybdeintervju kan deltakerne utdype svarene sine, noe som er vanskelig å få til dersom spørreskjema hadde blitt benyttet.

### 4.2 Utdypende om metode

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som omhandler å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens eget perspektiv og beskrive bevisstheten og den oppfattende livsverden så presist som mulig slik aktøren opplever den (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologi er en filosofisk teori om intensjonal bevissthet som ble utarbeidet av Edmund Husserl på 1900-tallet (Kvale & Brinkmann, 2009). At bevisstheten er intensjonal, betyr at den er både rettet og meningsskapende. Fenomenologi vektlegger «lived experiences» eller «life world» (Van Manen, 1997). Det vil si at man ser på verden som levd av en person, altså at verden og virkeligheten ikke er separert fra mennesket og ikke kan studeres separert (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Husserl og Nakhnikian (1964) ønsker man å studere de erfaringene som er tatt for gitt og avdekke eventuelle nye eller glemte betydninger i fenomenologi (som sitert i Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Merleau Ponty (1962) skal man ved bruk av

fenomenologisk tilnærming, beskrive det gitte så presist som mulig, snarere enn å forklare (som sitert i Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren skal prøve å sette til siden sin forforståelse og forutinntatthet slik at dette ikke fører til skjevheter i funnene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det overordnede målet for studien er å utvikle forståelse og kunnskap om fenomenet jenter på yrkesfaglige utdanningsprogram sine opplevelser med kroppsøvingfaget. Ved bruk av Kvale og Brinkmanns (2009) fortolkende fenomenologi, skal denne studien prøve å avdekke elevenes oppfatning av dette fenomenet. Mer detaljert fremgangsmåte av metoden beskrives i analysekapittelet 4.10.

Studien er preget av en abduktiv tilnærming, som kan sies å være en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Dalen, 2011). Jeg har tatt utgangspunkt i teoretiske begreper i tillegg til å ha fokus på de empiriske enkelttilfellene og pendlet mellom teori og empiri i analysen. Det er benyttet intervju som datainnsamlingsmetode i studien og i følge Kvale og Brinkmann (2009) er dette den vanligste og ofte den eneste datainnsamlingsmetoden som kan tas i bruk ved studier som er inspirert av fenomenologien.

### **4.3 Utvalg og utvalgsmetode**

Intervjudeltakerne består av 9 jenter i alderen 16 - 18 år, hver alle er elever på yrkesfaglig utdanningsprogram på noen av Midt-Norges største videregående skoler. Alle jentene tilhører utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag. Skolene ble valgt fordi de er blant Midt-Norges største videregående skoler, som betyr at jentene i utgangspunktet kan komme fra ulike steder i fylket som gir spredning i hvilke skoler de har gått på tidligere. Det er ikke ønskelig å oppgi antall skoler med hensyn til anonymiteten til jentene. Årsaken til at det er jenter på yrkesfaglige utdanningsprogram som er valgt, er fordi tall og studier hevder at det er større frafall på yrkesfaglige utdanningsprogram og at det er lavere gjennomsnittskarakter i kroppsøvingfaget på noen av disse studieretningene sammenlignet med elever på Studiespesialisering (Utdanningsdirektoratet, 2015; Hjernen og hjertet, 2016). I følge Utvær (2013a) er kroppsøving det faget elevene slutter å møte opp til først ved frafall i skolen. I tillegg hevder studier at jentene mistrives i faget i større grad enn guttene, jentene hevder de er dårligere i faget og de slutter med organisert idrett tidligere enn guttene (Imsen, 1996, Flagstad & Skisland, 2002; Andrew & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Myrli & Mehus, 2015). Årsaken til at alle jentene i studien er fra Helse- og oppvekstfag er fordi jeg ønsket å intervjuere jenter som tilhører samme utdanningsprogram. Jeg ville konsentrere meg om ett



utdanningsprogram da det også er interessant at disse jentene utdanner seg til helserelaterte yrker som betyr at de forhåpentligvis har noen tanker om helse og fysisk aktivitet.

Da jeg satte i gang med å finne skoler og jenter som ville delta i studien min, skulle det vise seg at dette ikke var like enkelt som jeg hadde trodd på forhånd. Jeg fikk raskt klarsignal fra skolene om å gjennomføre studien min. Jeg kontaktet kroppsøvlingslærerne for de ulike klassene og fikk samtykke av de om at jeg gjorde en studie i deres klasse. Deretter gikk jeg inn i de klassene som var aktuelle og fortalte om studien min etter avtale med kontaktlærerne for de ulike klassene. Jeg ville møte elevene og informere om studien min et annet sted enn i gymsalen og når kroppsøvlingslæreren ikke var tilstede, i tilfelle det skulle være et hinder for jentene å melde seg til å være med. Jeg ville skape mest mulig trygghet rundt deltakelsen i intervjuene og mente at det var en god løsning. Jeg fortalte at deres tanker og erfaringer med kroppsøvlingsfaget i skolen er viktig informasjon og henviste meg spesielt til de som ikke liker, ikke trives eller ikke synes at kroppsøving er gøy. Læreren de hadde den timen leverte ut informasjonsskriv om studien fra meg. De elevene som ville delta sendte meg en SMS eller mail. Det skulle vise seg at det ikke var like enkelt å få tak i informanter. Jeg måtte få kontaktlærerne til å fortelle jentene om studien flere ganger, da det var få som meldte seg i den første runden. Etter flere påminnelser fra kontaktlæreren, kom det noen flere meldinger fra elever etter hvert. At det var få som meldte seg i starten handler kanskje om at jentene som føler at de ikke mestrer eller ikke liker faget, er sårbar og synes det er vanskelig å dele erfaringene sine med en fremmed person. Etter at jeg fikk samtykke fra jentene sendte jeg informasjonsskriv til foresatte på mail eller gav jentene arket på skolen som de tok med hjem til foreldrene sine. Jentene og jeg avtalte dag og tid for intervjuet etter at jeg fikk samtykke fra foreldrene. Elevene tok med seg begge arkene med underskrift med seg tilbake på intervjudagen, ett med sin underskrift og ett med foreldrenes underskrift. Jeg trodde det skulle bli vanskelig å få elevene til å huske arkene, men det gikk heldigvis bra. Jeg presiserte både i klasserommet før intervjuet og på selve intervjudagen, at man kunne trekke seg fra studien når som helst.

Det tok relativt lang tid å få tak i deltakere og det skulle vise seg at ikke alle jentene som meldte seg oppfylte de kriteriene jeg hadde satt på forhånd. I utgangspunktet ville jeg som nevnt tidligere ha elever som enten ikke liker, ikke trives eller ikke synes kroppsøvlingsfaget er gøy. Da det tok lang tid å finne deltakere, måtte jeg bruke de jentene som hadde samtykket til å delta i studien. Av de jentene som meldte seg til å delta til slutt, er det fem som ikke liker

faget og som har lav karakter, to som synes faget er helt greit eller bare har det fordi de må og som har middels karakter og to som liker faget og som har høy karakter. I oppgaven blir forskningsdeltakerne omtalt som jenter med lav-, middels eller høy karakter i faget.

#### **4.4 Intervju**

Formålet med et intervju er i følge Dalen (2011) å skaffe rik og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever forskjellige sider ved sin livssituasjon. Et kvalitativt intervju kan være godt egnet for å få innsikt i forskningsdeltakernes egne erfaringer, tanker og følelser. Jeg valgte å intervjuer jentene fordi jeg ville møte dem til en samtale om hva de synes om og hvordan de opplever kroppsøvingfaget i skolen. Hensikten var at de skulle fortelle hva de tenker om faget, hvordan de opplever og erfarer å være med i timene og hva som eventuelt kan være utfordrende, slik at man kan få en forståelse av hvorfor noen ikke trives eller ikke liker kroppsøvingstimene og hva som eventuelt bør gjøres annerledes.

Det er også praktiske fordeler med å benytte intervju som hovedmetode, særlig med tanke på antall forskningsdeltakere, problemstilling og tidsperspektiv. Gjennom intervjuene fikk jeg en dialog med et begrenset utvalg av jenter på yrkesfaglig utdanningsprogram som forteller hvordan de opplever kroppsøvingfaget. Utvalget er bestemt med hensyn til et begrenset tidsrom, slik at datainnsamlingen er gjennomførbar i perioden masteroppgaven skal skrives. Dersom jeg hadde kombinert ulike datainnsamlingsmetoder, som intervju og observasjon, ville jeg sannsynligvis ha hatt et større grunnlag for å presentere de ulike funnene, men fordi datainnsamlingen skal foregå innenfor et begrenset tidsrom, ble det derfor kun prioritert intervju som datainnsamlingsmetode.

I studien er det benyttet semistrukturerte intervju. Det vil si at det var planlagte spørsmål i en intervjuguide, men jeg ga rom for å fortelle fritt og «spore av» fra guiden og jeg endret på rekkefølgen på spørsmålene der det er hensiktsmessig slik som Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler.

#### **4.5 Intervjuguide**

I forkant av datainnsamlingen leste jeg meg opp på relevant teori og tidligere studier. Jeg utformet en intervjuguide (vedlegg 6) som inneholdt hovedtemaer jeg ønsket å belyse, hvor hvert hovedtema hadde mange underliggende spørsmål. Hovedtemaene er basert på tidligere forskning, hva som er belyst tidligere og hva som ikke er belyst tidligere, min forforståelse

som kroppsøvlingslærer, min erfaring som jente i kroppsøvlingsfaget selv og mine erfaringer som lærer for jenter i faget. Jeg ønsket å se det elevene fortalte i lys av hva som tidligere har blitt forsket på om temaet. Min viten og forforståelse om temaet har absolutt preget hvilke spørsmål som stilles til jentene i denne studien. Intervjuguiden er utarbeidet etter «traktprinsippet» (Dalen, 2011). De innledende spørsmålene er generelle, hvor meningen er å få deltakerne til å slappe av og bli så komfortabel man kan med intervjusituasjonen. Spørsmålene i intervjuguiden starter derfor med spørsmål som «Hvordan er det å gå på videregående skole?» og «Hva liker du best med å gå på videregående skole?», «Hva liker du minst med å gå på videregående skole?» og «Hvordan er det å være elev i gymtimene?». Jeg har valgt å bruke begrepet gym i stedet for kroppsøving da elevene selv bruker ordet gym når de omtaler faget. Utover i intervjuet fokuseres det mer mot hovedtemaene i studien, som for eksempel «Kan du fortelle hvilke aktiviteter du ikke liker i gymtimene?», «Hvis du fikk velge, hva hadde du ønsket å gjøre i gymtimene?» og «Hvordan opplever du å få karakter i gym?». Til slutt i intervjuet åpnes «trakten» igjen og avsluttes med generelle bakgrunsspørsmål om foreldrenes forhold til fysisk aktivitet, deres utdanningsnivå og hvordan de synes intervjuet har vært for å avrunde intervjuet (Dalen, 2011). Spørsmålene har blitt formulert med tanke på og et ønske om at deltakerne skal gi utfyllende svar. I følge Dalen (2011) er det viktig å unngå at spørsmålene er tvetydige og ledende. Derfor har jeg i prosessen med å utvikle guiden, jobbet med å formulere spørsmål som jeg mener er tydelige og som ikke skal være ledende.

Intervjuguiden var delt inn i syv hovedtemaer. Disse var «*deltakelse i gym*», «*innhold, arbeidsmetoder og lærerens atferd*», «*mestringsfølelse*», «*nytteverdi*», «*vurdering*», «*fysisk aktivitet på fritiden*» og «*bakgrunnsinformasjon*». I tillegg hadde jeg som nevnt tidligere noen åpningsspørsmål og noen spørsmål til slutt for å oppsummere intervjuet. Temaene var valgt med tanke på å belyse problemstillingen. Det var totalt 74 punkter.

## **4.6 Pilotintervju**

Før jeg startet med datainnsamlingen, valgte jeg å gjennomføre to prøveintervju. Det første på en elev jeg selv har i kroppsøving og det andre på en kollega. Jeg fortalte på forhånd at de måtte være kritiske og ærlige om de ikke forstod noen av spørsmålene eller om det var vanskelig å svare på noe. Jeg gjennomførte dette for å øve på intervjusituasjonen, øve på å bruke båndopptaker og for å korrigere og forbedre intervjuguiden. Jeg fikk konstruktive

tilbakemeldinger. Noen av spørsmålene endret jeg ordlyden på, andre fjernet jeg da de ble sett på som overflødige. Da den eleven jeg intervjuet i utgangspunktet liker kroppsøving, visse jeg at det kunne være en viss fare for at hun tolket spørsmålene annerledes enn deltakerne i studien ville gjøre. Det samme gjaldt for kollegaen min.

#### **4.7 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet november 2015 og januar 2016 på et mindre rom på skolen. Det var viktig at intervjuene ble gjennomført på et sted der jentene var kjent, derfor brukte jeg et rom som ikke var langt unna der de hadde klasserom. Jentene fikk ikke fravær for å delta dersom intervjuet foregikk da de hadde undervisning. Jeg benyttet taleopptaker under intervjuet og heldigvis fungerte det bra under alle ni intervjuene. Dalen (2011) anbefaler at man bruker teknisk opptaksutstyr når man gjennomfører kvalitative intervju, slik at man får med seg alt deltakerne sier. Alle jentene syntes det var greit at jeg brukte båndopptaker bortsett fra ei som følte hun ble stressa av at samtalen ble tatt opp. Halvveis i intervjuet måtte jeg slå av båndopptakeren og skrive resterende av intervjuet manuelt på ark.

Jentene ble intervjuet en og en, fordi noen av spørsmålene kunne være av sensitiv art og var best egnet for samtale på tomannshånd. Alle intervjuene varte mellom 40-50 minutter. Som det anbefales av Dalen (2011), ble det satt av god tid til intervjuene slik at det ble rom for å lytte, samtidig som at jentene hadde tid til å fortelle det de ønsket. I tillegg fikk jeg stilt spontane oppfølgings spørsmål der det kunne være interessant at jentene utdypet det de hadde sagt tidligere. Det kunne være spørsmål som ikke stod i intervjuguiden. I følge Postholm (2010) er det nettopp dette som er fordelen med semistrukturerte intervju. Det vil si at man har muligheten til å la jentene fortelle fritt, man trenger ikke bare forholde seg til spørsmålene i intervjuguiden.

Selve intervjuet startet med at jeg fortalte litt om meg selv og om studien min for å skape et så trygt miljø som mulig rundt intervjusituasjonen. Jeg presiserte at jentene kunne trekke seg fra studien når som helst hvis de ønsket det. Videre fortalte jeg at informasjonen jentene sitter på er svært viktig når det gjelder eventuelle endringer som bør gjøres i kroppsøvingfaget og at jeg var veldig takknemlig for at de ville delta. Før vi fortsatte poengterte jeg at de selvfølgelig ville være anonyme i studien. De kan ikke bli gjenkjent. Jentenes kroppsøvingslærere på skolen kan heller ikke finne ut av hva de har sagt. Jeg opplevde at innledningsspørsmålene mine gjorde at jentene ble litt mer avslappa og trygge i intervjusituasjonen. Jentene ble mer

åpen underveis i samtalen. De fleste fortalte villig om sine opplevelser med faget og delte privat og sensitiv informasjon. To av jentene opplevde jeg som beskjedne og var litt mer tilbakeholden med svarene og svarte ofte «jeg husker ikke» eller «jeg vet ikke» på noen av spørsmålene. Ei av jentene svarte at «det egner seg ikke her» på et par av spørsmålene. Jeg valgte å ikke spørre mer rundt det, da jeg tolket det som at hun ikke ville dele de tankene med meg.

De to første intervjuene jeg gjennomførte var noe preget av at dette var en ny situasjon for meg å være i også. Etter de to første, var jeg mer fri fra guiden og ble mer trygg i situasjonen. Hele intervjuet var mer som en samtale og jeg fulgte opp med flere frie oppfølgingsspørsmål som ikke stod i intervjuguiden. Jeg opplevde intervjuguiden som et svært nyttig verktøy å ha med seg, da jeg kunne gå tilbake til den for å se om det var noe jeg hadde glemt å spørre om. Da jeg hadde vært igjennom alle spørsmålene i guiden, tok jeg meg tid til en avsluttende samtale. I følge Dalen (2011) er det svært viktig med en slik samtale for å ivareta relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. Avslutningsvis tok jeg meg samtidig tid til å takke for at jentene ville stille opp i studien min og spurte om de ville ha tilsendt intervjuet etter at jeg hadde transkribert dem. De fleste svarte at de gjerne ville lese den ferdige oppgaven da de syntes det ville være interessant å se hva jeg hadde fått ut av intervjuene.

#### **4.8 Forskerrollen**

Som en kvalitativ forsker må jeg innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen. Min rolle som forsker er derfor det viktigste verktøyet i arbeidet med å oppnå svar på det som forskes på (Postholm, 2010). Min forforståelse har vært sentral i valg av problemstilling i denne studien. I følge Dalen (2011) kan forforståelse beskrives som tidligere erfaringer, meninger og oppfatninger av det fenomenet som skal studeres. Jeg er selv kvinnelig kroppsøvlingslærer og har deltatt i kroppsøvingstimene som elev i grunnskolen og i videregående skole. I motsetning til flere av jentene i studien har jeg mestret faget svært godt og har bare positive erfaringer rundt min deltakelse i faget. Teorigrunnlaget i oppgaven min er basert på utdanningsløpet mitt innenfor helsevitenskap og lærerutdanningen. I følge Postholm (2010) er det teorien som gir retning for forskningen, i tillegg til at forskerens tidligere erfaringer og opplevelser har en innvirkning på fokuset for forskningen.

Jeg har reflektert mye rundt min egen rolle i denne studien, da jeg selv er kroppsøvlingslærer og hvordan dette kan påvirke min tolkning av det deltakerne forteller. Jeg er bevisst på mine

egne tanker og erfaringer om temaet og ønsker å utnytte disse i gjennomføringen av studien. Forskeren er som nevnt det viktigste forskningsverktøyet i studien og da spiller også forskerens utdanning og holdninger inn som en viktig del av forskningsprosessen (Gudmundsdóttir, 2011). Samtidig som jeg må være åpen for utsagn og tolkninger som jeg ikke har forventet eller som ikke samsvarer med mine erfaringer.

Når man skal forske på et fenomen med en kvalitativ tilnærming, er det viktig å kunne forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Jeg har derfor forsøkt å sette meg inn i jentenes situasjon og tenkt gjennom hvordan det var å være elev i kroppsøvingstimene og hvilke tanker jeg hadde om faget da jeg gikk i grunnskolen og på videregående skole. I tillegg har jeg gjort meg en del tanker og erfaringer i møte med ungdommer som kroppsøvingslærer i videregående skole. Jeg har forsøkt å ha et bevisst forhold til mitt subjektive syn og om det er noen steder det kan være med å påvirke tolkningen av funnene i studien. Det er derfor ikke sikkert at andre forskere med andre forforståelser ville ha tolket datamaterialet i denne studien som jeg gjør og må derfor ta dette med i betraktningen når man ser på funnene i studien.

## **4.9 Transkribering**

I følge Dalen (2011) er det vanlig at analyseprosessen starter allerede i intervjufasen. Dette skjer både ubevisst og bevisst. Etter hvert intervju noterte jeg derfor ned inntrykk og tanker jeg satt igjen med etter intervjuet, som hadde oppstått underveis i intervjuet og/eller etterpå. Til sammen utgjorde disse notatene fem dataskrevne sider. Jeg startet med å transkribere intervjuene fortløpende etter hvert som intervjuene var gjennomført. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål for å ivareta forskningsdeltakernes anonymitet dersom noen ønsket å se de i etterkant og med tanke på bruk av direkte sitater i oppgaven min. Transkriberingen var tidkrevende. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, som gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet (Dalen, 2011). Totalt ble de transkriberte intervjuene på 91 sider med tekst.

## **4.10 Analyse**

I analysen skal forskeren prøve å finne en dypere mening med forskningsdeltakernes uttalelser, gjennom bruk av både teori og empiri (Postholm, 2010). Man kan si at forskeren er i en stadig fortolkningsmodus (Moen & Karlsdóttir, 2011). Det vil si at jeg som forsker vil tolke det jentene forteller i intervjuene, både ved hjelp av ulike teorier om kjønn, kropp og helse, tidligere forskning og mine erfaringer på området. Det finnes ulike måter å analysere

datamaterialet på, men jeg har benyttet en analysemetode som Kvale og Brinkmann (2009) kaller for meningsfortetting. Meningsfortetting kan være hensiktsmessig å benytte i studier som er basert på en fortolkende fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne analysemetoden går ut på at man forkorter jentenes uttalelser til kortere og meningsfulle formuleringer. Lange setninger komprimeres, slik at den umiddelbare meningen i det som er blitt sagt blir gjengitt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Slik er det lettere å behandle et datamateriale, som for min del var på 91 sider med tekst, slik at man raskere kan se hva datamaterialet inneholder.

Analysen av et intervju ved bruk av meningsfortetting inneholder ifølge Kvale og Brinkmann (2009) fem trinn. Først starter jeg med å lese igjennom alle intervjuene for å få en helhetsfølelse av datamaterialet. Deretter dekontekstualiserte jeg materialet ved å identifisere meningsenheter. Videre forsøkte jeg å rekontekstualisere temaer som var dominerende for hver enkelt meningsenhet på en tydelig måte. Jeg benyttet uttalelsene til jentene som «navn» på kategoriene. I det fjerde trinnet ble meningsenhetene kategorisert i lys av problemstillingen. Til slutt ble de viktigste kategoriene i intervjuene trukket fram i form av sammenhengende tekst. Denne analysemetoden kan være et godt redskap å bruke til å analysere lange og komplekse transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212-213). Underveis i arbeidet med analysen, har jeg vekslet mellom å se på teksten som en helhet og å se på de ulike delene i teksten hver for seg, for å finne meningen og essensen i teksten. Som nevnt over, vil mine tidligere erfaringer og min kunnskap om fenomenet påvirke analysen og forskningsarbeidet vil nødvendigvis være noe preget av min subjektivitet.

#### **4.10.1 Kategorier**

Ved å analysere det innsamlede intervjumaterialet, har jeg kommet fram til fire hovedkategorier. De fire hovedkategorier har flere underkategorier. Navnene på kategoriene er hentet fra jentenes egne utsagn og dette er ifølge Kvale & Brinkmann (2009) en vanlig måte å navngi kategoriene på. Det vises til kategoriene i følgende tabell:

### *Tabell 1: Kategoriene i funn*

1. *Det er jo som en presentasjon av meg selv*
  - *Jeg har ingen selvtillit i gymtimene*
  - *De setter karakter på hvor flink jeg er med min egen kropp*
  - *Jeg skjønner ikke hva som blir vurdert i gym*
  - *Garderobene er forferdelige*
  - *Kroppspresset påvirker gymmen*
  
2. *Han er bare gymlærer*
  - *Jeg har aldri hatt noen relasjon til gymlærerne mine*
  - *Lite variasjon og liten relevans*
  - *Vi har jo mannlig lærer, og han tror jeg ikke har så lyst til å danse*
  - *Læreren rekker kanskje ikke over alle når vi er så mange*
  
3. *Guttene slengte mye dritt*
  - *De er så rå i ballspill*
  - *Det er de flinkeste jentene som får mest oppmerksomhet*
  - *Det er guttene sine stemmer som blir hørt*
  
4. *Det hjelper ikke meg for helsearbeiderfaget å spille basket*
  - *Jeg har ikke lært noe nytt*

## **4.11 Informert samtykke**

Det ble sendt ut som nevnt tidligere informasjonsskriv om deltakelse i studien og samtykke til Rektor (vedlegg 2), kroppsøvingslærere (vedlegg 3), til jentene som ville delta (vedlegg 5) og deres foresatte (vedlegg 4). Jeg tok utgangspunkt i NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) sin mal for informasjonsskriv ved utforming av brevene (NSD, 2016). Det ble understreket at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. I brevet fikk informantene også informasjon om studiens formål, hensikt og at dataene blir slettet innen en avtalt dato, samt hvem som har adgang til den transkriberte teksten og analysen av dataene.



## 4.12 Ethiske dilemmaer

Denne studien innebærer behandling av data som kan knyttes til personer som deltar som informanter. Informasjon som kan identifisere informantene har under hele studien vært nedlåst og oppbevart adskilt fra selve lydopptakene. Lydopptakene har vært passordbeskyttet, det samme er datamaskinen jeg bruker. Datamaterialet har kun vært tilgjengelig for meg og veilederen min. Etter at prosjektet blir avsluttet vil informasjonen slettes. Informantene vil være anonymisert i oppgaven med fiktive navn og skolens beliggenhet er ikke angitt utover landsdel.

Tematikken i oppgaven min om kroppsøvingfaget i skolen, fysisk aktivitet og helsefremming er i utgangspunktet positivt på samfunnsnivå, men jeg har under hele prosessen vært bevisst på at dette kan være problematisk på individnivå. De deltakerne jeg ønsket å komme i kontakt med kan sees på som en sårbar gruppe da de kan føle seg både trist og/eller mislykket fordi de ikke mestrer fysisk aktivitet og/eller kroppsøving særlig godt, ha lavere selvfølelse og selvpoppfatning på grunn av mistrivsel i faget og kanskje føler seg mindre populær enn de i klassen som driver med organisert idrett på fritiden og som mestrer faget svært godt. Denne sårbare gruppa kan oppleve det slik da det i dagens samfunn fokuseres mye på helse og kropp i både media og blant ungdommene. Jeg har reflekter rundt dette og mener selv at jeg har god kompetanse for å kunne gjennomføre datainnsamlingen. Jeg har ikke vurdert studien til å være av en art som legger utilbørlig press på jentene som deltar. Jeg ønsket informasjon fra denne gruppen fordi de sitter på viktig og nyttig informasjon for å kunne gjøre kroppsøvingfaget bedre tilpasset jenter som ikke liker faget eller unngår å delta i faget. De utgjør en viktig gruppe i det store mangfold av behov som finnes blant elevene i skolen i dag.

Prosjektet er meldepliktig til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) da prosjektet innebærer behandling og oppbevaring av sensitive personopplysninger med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011). Jeg mottok tilbakemelding med godkjenning fra NSD den 28.10.2015 (vedlegg 1). For å ivareta deltakernes anonymitet i studien, har deltakerne fått fiktive navn. Dalen (2011) sier at dette kravet er spesielt viktig i kvalitative studier, fordi forskeren og deltakerne møtes ansikt til ansikt. Informantene ble tillagt et nummer og nytt navn når lydfilene ble lagret på pc. Skolens navn og stedene deltakerne kommer fra er også anonymisert. Det samme er yrkene jentene oppgir at de skal bli og/eller studere.

### 4.13 Gyldighet og nøyaktighet

Kvalitativ forskning baserer seg hovedsakelig på små utvalg og har som en konsekvens av dette blitt kritisert for at det ikke er mulig å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) peker på at det er viktig at forskeren presenterer tilstrekkelig informasjon til at analytiske generaliseringen kan foretas. Grunnen til at jeg presenterer denne retningen av generaliserbarhet er fordi jeg tror mine resultater vil gi mening og kan være gyldige for jenter som ikke trives i kroppsøvningsfaget.

Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at en vanlig innvending mot kvalitativ forskning er at det er for få intervjudeltakere til at resultatene kan generaliseres. Dette handler om en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig alle steder og på alle tidspunkt. I kvalitativ forskning er ikke målet å generalisere for å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. I kvalitativ forskning handler det om at hver enkelt situasjon er unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk. En beveger seg vekk fra statistisk generalisering til gyldighet og kontekstualisering. I kvalitativ forskning er det bedre å snakke om at kunnskapen som produseres i intervjuene kan ha gyldighet også for liknende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246-268)

*Gyldighet* forteller om en metode kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Den berører alle stadiene i forbindelse med et kvalitativt intervju og bør derfor ikke komme som en inspeksjon på slutten av et arbeid. Den bør derimot være en kvalitetskontroll som følger i alle fasene av kunnskapsproduksjonen. Nedenfor har jeg beskrevet hvordan valideringsprosessen har foregått i min studie gjennom syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253-258)

1. Tematisering; Tema for undersøkelsen ble avklart i en tidlig fase. Jeg har stor interesse for temaet og det er behov for mer kunnskap rundt dette. Jeg valgte å fokusere på hvordan jenter på yrkesfag opplever kroppsøvningsfaget. Jeg ønsket å intervju de jentene som ikke liker faget eller som ikke deltar. Det viste seg å være vanskeligere å få gjennomført enn jeg trodde på forhånd, men å intervju jenter på yrkesfaglig utdanningsprogram var realistisk. I forlengelse av dette skaffet jeg meg et teoretisk grunnlag i forhold til hva som er blitt gjort av studier på dette temaet tidligere.

2. Planlegging; Etter å ha fått oversikt over tidligere studier og kunnskap om temaet, utarbeidet jeg en prosjektskisse. Jeg valgte metoden ettersom den var mest anvendelig og anerkjent i forhold til å svare på problemstillingen, samtidig som det etiske ble nøye gjennomtenkt. Deretter begynte jeg å utarbeide en intervjuguide og videre planlegging av selve intervjuene. Det viktige i denne fasen var å ha kjennskap til det kvalitative intervju som metode, slik at man kunne reflektere over viktige problemstillinger og dermed optimalisere settingen for å kunne gjennomføre gode intervju.
3. Intervju; Intervjuets kvalitet forbedret jeg ved å gjennomføre to prøveintervju. Jeg vurderer de ni jentene til å være svært kompetente i forhold til å belyse problemområdet. Likevel kan man alltid i forbindelse med kvalitativ intervju stille spørsmål om hvorvidt informantenes utsagn er sanne. Til slutt i intervjuene oppsummerte jeg kort hva informantene hadde sagt i intervjuet for å bekrefte at jeg hadde forstått dem rett.
4. Transkribering; Ved transkriberingen var det viktig å gjengi på en så nøyaktig måte som mulig, slik at meningen ble den samme i skriftlig form som i muntlig form.
5. Analysering; I forbindelse med analyseringen var det viktig å være bevisst i forhold til det å bruke de metodene som ville trekke ut essensen og de viktigste poengene på den mest hensiktsmessige måten. Det var også viktig å være åpen for alle typer funn og være bevisst sin egen rolle, i forhold til at man har mange betraktninger og hypoteser etter flere år med interesse for temaet og faget. Teksten måtte hele tiden valideres og sees i sammenheng mellom helheten og deler av teksten. Meningsenheten, kategoriene og forståelsen ble hele tiden vurdert og må sees i sammenheng med helheten og tidligere forskning.
6. Validering; Jeg har hele veien, gjennom de ulike stadiene, forsøkt å vurdere kvaliteten i det jeg har gjort i forhold til å kunne oppnå en så høy validitet som mulig. For å kunne gjøre det har det vært viktig å kjenne til de ulike prosessene jeg skulle gjennom og hva som er svært viktig å være oppmerksom på. Gjennomføringen av disse prosedyrene har vært basert på å være så nøyaktig som mulig og i de tilfellene hvor det har vært mulig, testet ut det i forkant. For eksempel ved pilotintervju. Egnende

forum hvor jeg har diskutert ulike metodiske valg, har stort sett vært veileder og kollegaer.

7. Rapportering; Mitt ønske med denne studien har vært å avdekke hvordan jenter på yrkesfaglige utdanningsprogram opplever å delta i kroppsøvingfaget. Dette har jeg prøvd å sette fokus på gjennom å trekke ut det som har kommet tydeligst fram i intervjuene mine.

*Nøyaktighet* handler om i hvilken grad forskningen gjennomføres og rapporteres på en måte som er til å stole på. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver flere områder rundt det kvalitative intervju som kan påvirke nøyaktigheten. Dette er forhold i forbindelse med intervjuet som ledende spørsmål eller nøyaktighet i transkriberingen. Jeg har valgt å transkribere intervjuene selv, som gjør at jeg får god oversikt over datamaterialet. Jeg har valgt å skrive ut intervjuene på bokmål så ordrett som mulig og er bevisst på at jeg kan miste noe av meningen i setningene ved å gjøre det. Grunnen til at jeg valgte å skrive ut intervjuene på bokmål var blant annet for å sikre jentenes anonymitet dersom noen ønsket å se intervjuene i ettertid og for å sikre anonymiteten deres ved bruk av direkte sitater i den ferdige oppgaven. Jeg har tidligere nevnt at jeg jobbet med å ikke lage ledende spørsmål i intervjuguiden. Noen ganger brukte jeg ledende spørsmål der jeg mistenkte at viktig informasjon ble holdt tilbake. Ledende spørsmål kan være viktig i den forstand at en leder i en viktig retning som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). For sterk fokusering på nøyaktighet kan motvirke kreativ tekning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). I lys av dette er det opp til forskeren selv å foreta en vurdering av hvor nøyaktig og samvittighetsfull de ulike prosessene som påvirker reliabiliteten har blitt utført. I denne studien har jeg forsøkt å gjøre reliabiliteten så sterk som mulig gjennom å sette meg tidlig inn i styrker og svakheter ved det kvalitative intervjuet og de forholdene som er viktige å reflektere over før man går inn i en intervjusituasjon. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246-269)

Med bakgrunn i tidligere undersøkelser og i tett samarbeid med veileder, utarbeidet jeg en intervjuguide som var så hensiktsmessig som mulig i møtet med jentene. Denne intervjuguiden ble også testet av en elev og en kollega som nevnt tidligere. Under disse prøveintervjuene lærte jeg spesielt viktigheten av å la intervjudeltakerne få prate seg ferdig og få prate fritt. Dette var etter min oppfatning viktig for at jentene skulle bli komfortabel i intervjusituasjonen og for at jeg skulle få tilstrekkelig og fullstendig informasjon. I ettertid kan det diskuteres om spørsmålene muligens burde vært enda mer snevret inn i forhold til

tema og problemstilling. Det kan likevel begrunnes med at jeg på forhånd ikke visste hva jentene opplevde som problematisk med kroppsøvningsfaget, og derfor var jeg helt avhengig av å gå bredt ut for å få med hele bildet av opplevelsene til jentene.



## 5.0 Funn

Empirien avdekker at flere av svarene til jentene i denne studien er sammenfallende rundt flere av temaene. Dette til tross for at jentene i denne studien ikke har samme karakter i faget. Fem av jentene i studien har lav karakter, to har middels karakter og to har høy karakter i kroppsøving. En av forklaringene på at svarene er sammenfallende kan være at jentene fikk like spørsmål. Flere tok imidlertid eget initiativ til å fortelle fritt om sine opplevelser av å delta i faget og flere av disse historiene har blitt tolket som sammenfallende. Jentenes fiktive navn i denne studien er Beate, Mari, Elin, Rita, Anne, Helene, Eva, Cathrine og Trude. De har alle til felles at de er jenter mellom 16 og 18 år og elever på helse- og oppvekstfag. Jentene kommer fra ulike steder i Midt-Norge. Syv av de ni jentene enten gruer seg til timene, liker ikke faget, synes faget er kjedelig og/eller meningsløst. De to siste jentene liker i utgangspunktet kroppsøving, men synes ikke de lærer noe og at det er lite variasjon i undervisningen. Flertallet av jentene møter opp og deltar i timene, men noen av jentene har svært mye fravær og/eller sitter på sidelinjen i store deler av timene. Ingen av jentene driver med organisert idrett på fritiden i dag. Noen av dem trener på treningssenter. Alle jentene kan kategoriseres som «vanlige» skoleelever og samtlige ser tilsynelatende ut til å inneha de fysiske forutsetningene man trenger for å kunne gjennomføre en kroppsøvingstime. Det er altså ingen med synlige funksjonshemninger.

Med bakgrunn i jentenes uttalelser, har jeg kommet fram til fire hovedkategorier hvor alle har én eller flere underkategorier. Disse er:

1. *Det er jo som en presentasjon av meg selv*
  - *Jeg har ingen selvtillit i gymtimene*
  - *De setter karakter på hvor flink jeg er med min egen kropp*
  - *Jeg skjønner ikke hva som blir vurdert i gym*
  - *Garderobene er forferdelige*
  - *Kroppspresset påvirker gymmen*
  
2. *Han er bare gymlærer*
  - *Jeg har aldri hatt noen relasjon til gymlærerne mine*
  - *Lite variasjon og liten relevans*
  - *Vi har jo mannlig lærer og han tror jeg ikke har så lyst til å danse*
  - *Læreren rekker kanskje ikke over alle når vi er så mange*

3. *Guttene slengte mye dritt*
  - *De er så rå i ballspill*
  - *Det er de flinkeste jentene som får mest oppmerksomhet*
  - *Det er guttene sine stemmer som blir hørt*
  
4. *Det hjelper ikke meg for helsearbeiderfaget å spille basket*
  - *Jeg har ikke lært noe nytt*

Kategori 1 framstår som den største av de fire kategoriene. Under hver kategori vil sentrale sitater fra jentene bli presentert og hovedlinjene bli trukket fram. Med hensyn til at jentene ikke skal bli identifisert i studien, blir jentene som nevnt tidligere omtalt med fiktive navn. Jentene refereres til som «noen av jentene» eller «flertallet av jentene» dersom det ikke er mulig å si antallet med fare for identifisering. Yrket i siste hovedkategori er blitt endret av samme årsak.

### **5.1 «Det er jo som en presentasjon av meg selv»**

Blant jentene er det gjennomgående et fokus på hva de andre elevene kan komme til å tenke om en og redselen for å dumme seg ut. Samtlige trekker fram at alt er veldig synlig i kroppsøvfingsfaget sammenlignet med andre fag. Det er vanskelig å gjemme seg vekk bak en pult eller ei bok. Flertallet av jentene sammenligner det å delta i kroppsøvingstimene med at de har en presentasjon eller presenterer seg selv når de deltar i kroppsøvfingsundervisningen gjennom å utføre øvelser og aktiviteter med kroppen sin. Mari sammenligner det med en catwalk. Mari uttrykker det slik:

*«I gym så kan alle se på deg hva du gjør og når du ikke er så veldig flink så er det veldig ekkelt da» (Mari).*

*«Stafetter og sånn, det er jo nesten som catwalk på en måte. Alle dømmer deg og man må gjøre det bra for laget. Man har et stort press på seg for å gjøre det bra. Man har det vondt inni seg om man ikke klarer det, for det er ingen som vil være på lag med deg om du ikke får det til» (Mari).*

*«Følelsen av at man ikke mester noe og så klarer alle andre det...det er jo som en presentasjon da, det er jo ikke noe gøy å ha presentasjon for alle andre når man gjør det drittdårlig» (Mari).*



Det kommer tydelig fram at følelsen av å ikke mestre, redselen og presset om å måtte prestere foran hele klassen og å bli dømt eller vurdert av de andre i klassen, er stressende. Flertallet jentene trekker fram stafetter som svært vanskelig og sårbart. Jentene forteller at alle kan se hva alle gjør og hvem som vinner og taper. Gjør man det ikke bra nok for laget sitt, kan man oppleve å føle seg som en syndebykk. To av jentene med lav karakter beskriver det slik:

*«I forhold til løping så er det ofte sånn stafetter og sånn konkurranse og da vises det jo så veldig hvem som gjør det bra og ikke gjør det så bra. Og det er så ofte lagt opp til stafetter og jeg liker ikke det i det hele tatt. Og hvis du ikke klarer det så blir resten av laget sur på deg og sånn da» (Beate).*

*«Da er vi en og en og resten står og ser på. Hvis man gjør noe dårlig så ser alle det, det blir lagt merke til, det blir vinnere og tapere» (Elin).*

På den andre siden, er nettopp det å bli sett og vise at man er god, det som beskrives som gøy av jentene med høy karakter. Trude beskriver hva hun liker med kroppsøvingfaget slik:

*«Det er det at jeg kan prestere og vise at jeg kan det og det at jeg får til å prøve og mestre det på egenhånd. Jeg er en av de som får det til og mestrer det da og at læreren legger merke til det da, det er det jeg synes er artig» (Trude).*

Det kan tolkes som at fordi Trude mestrer aktivitetene i timene, så liker hun å vise seg fram foran alle i klassen. Hun liker å prestere foran alle. Det kan se ut som at hun er opptatt av og liker å få annerkjennelse, og da spesielt av læreren.

### **5.1.1 «Jeg har ingen selvtillit i gymtimene»**

I tillegg til å måtte strebe med utfordrende situasjoner hvor man er totalt «blottlagt», sier flertallet av jentene at de føler de ikke strekker til eller ikke mestrer noen av aktivitetene i timene. Flertallet av jentene forteller at de ikke føler at de er flinke i faget eller flinke i aktivitetene. De føler at de ikke har selvtillit til å prøve en gang, enten fordi de er redde for å dumme seg ut og/eller fordi de ikke tror de er flinke.

*«Det er så mange ting jeg ikke har selvtillit til å prøve en gang» (Beate).*

*«Jeg er ikke flink i noe og i gym så kan alle se på deg hva du gjør og når du ikke er så veldig flink så er det veldig ekkelt da. I andre fag kan man pugge seg til et svar og man kan jo trene seg opp i gym også, men det er liksom ikke like enkelt...i hvert fall når det er ting jeg aldri har*

*mestra liksom...Og mestre noe i gym hadde jo gitt lykkerus...da jeg ikke pleier å mestre det»* (Mari).

*«Det at man gjør ting og så står folk og flirer, da har man ikke spesielt lyst til å gjøre det. De kan flire fordi man ikke får til ting, det kanskje skjer litt morsomt ut eller man gjør det litt feil eller sånne ting»* (Elin).

Det kan virke som at jentene er veldig opptatt av å se på hverandre og sammenligne seg selv med hvordan andre gjennomfører aktivitetene og øvelsene. Flertallet av jentene er svært engstelige for å gjøre feil og ikke mestre. Det ser ut som at denne problematikken opptar alt fokuset deres i timene. Det kan tyde på at jentene opplever at lav selvtillit i faget betyr at de har lav mestringstro i forhold til aktivitetene. Noen av jentene forteller at de har deltatt så lite i kroppsøvingstimene i grunnskolen at de opplever at de andre i klassen er så langt foran i ferdigheter at det ikke er vits i å prøve en gang. De samme jentene nevner at de slutta med organisert idrett i barne- eller ungdomsskolealder fordi de ikke følte seg flinke. De har heller ikke foreldre som liker eller er interessert i fysisk aktivitet i følge jentene.

Mari forteller at hun synes kroppsøving er et vanskelig fag å pugge eller øve seg til et svar, som hun kan gjøre i andre fag. Det er vanskelig å skylde på at man ikke har lest eller ikke forstår, som man kan gjøre i teorifag, sier hun. Det at kroppsøvingfaget er et så synlig fag, gjør at det kan virke som at det er ekstra belastende å føle at man ikke er god nok i faget. Det kan se ut som at jentene føler at lærerne kanskje ikke er flinke nok til å tilpasse undervisningen etter nivå og forutsetninger, eller er flinke nok til å gripe inn dersom noen slenger ubehagelige kommentarer eller flirer av medelever.

På spørsmål om jentene sammenligner seg med hverandre, forteller samtlige at det forekommer stort sett hele tiden, både i kroppsøvingstimene og ellers i hverdagen. Både når det gjelder fag, karakterer, kropp, klær og utseende blant annet. Flertallet av jentene forteller at noe av årsaken til at de ikke ønsker eller vil prøve øvelser og aktiviteter i kroppsøvingstimene, er nettopp fordi de sammenligner seg med de andre i klassen. Hvis noen av medelevene gjør det bedre enn de selv, så har de ikke lyst til å prøve etterpå for eksempel. Flertallet føler at også læreren sammenligner elevene seg i mellom, som heller ikke oppfattes som positivt:

*«Jeg synes vi blir sammenliknet sånn med resten av klassen»* (Beate).

*«Jeg tror ikke at jeg liker at jeg blir vurdert om hvor flink jeg er i ting, at man skal bli vurdert i fotball hvis man ikke har spilt det før, og at man blir sammenliknet med andre som er flink og så blir standarden sånn. At karakteren blir deretter om man ikke er så flink. Jeg føler ofte at jeg ikke mestrer det vi gjør, jeg ser ofte noen som gjør det bedre. Jeg tror ikke man tenker over det alltid, men ser man at noen gjør det bedre, så har man i hvert fall ikke lyst til å gjøre det» (Elin).*

Det at jentene synes at læreren sammenligner elevene seg i mellom, gjør at det kan virke som at jentene opplever at aktivitetene og øvelsene skal utføres på en bestemt måte som er den «riktige». Det kan se ut som at dette legger press på jentene som kan føre til at de velger å ikke delta.

### **5.1.2 «De setter karakter på hvor flink jeg er med min egen kropp»**

Fordi kroppsøvfingsfaget er så synlig som det er, gjør at det er enkelt å se og sammenligne seg med hverandre i større grad enn i en del andre fag hvor man sitter bak en pult. Flertallet av jentene føler at det er annerledes og mer utfordrende å få en karakter i kroppsøvfingsfaget enn i andre fag:

*«Nei, jeg er ikke så glad i gym. Men det er ikke det at jeg ikke er glad i å bevege meg eller sånne ting, men det at jeg skal få en karakter på hvor flink jeg er med min egen kropp på en måte, hvis du skjønner hva jeg mener, det liker jeg ikke. Jeg føler at de setter karakter på meg enn istedenfor hvor flink jeg er til å skrive. Det går mer utover selvtilliten i gym enn om jeg har skrevet enn dårlig tekst. Det har jeg glemt en dag eller to etterpå. Det er så mye fokus på kropp og sånne ting for tiden da, det er ikke like mye fokus på hvilken karakter du får i norsk liksom. Det er det samfunnet bryr seg om» (Beate).*

*«Det er en ting man tenker på det med karakteren, så føler man at man må være med men så går det ikke fordi jeg ikke vil vise meg fram så mye og da går det jo ut over karakteren. Jeg tror ikke at jeg liker at jeg blir vurdert om hvor flink jeg er i ting, at man skal bli vurdert i fotball hvis man ikke har spilt det før og at man blir sammenliknet med andre som er flink og så blir standarden sånn, at karakteren blir deretter om man ikke er så flink. I norsk så kan jeg jo si at jeg ikke har lest eller ikke har gjort det, så har jeg jo ikke det. Men er jeg ikke flink i fotball, så har jeg ikke tid til å lære meg det til timen som begynner om jeg skal få en bra karakter» (Elin).*

Noen av jentene sier at de liker å være fysisk aktive på fritiden, men i kroppsøvingstimene kjenner de ikke på den samme bevegelsesgleden og lyst. Flere uttrykker at noe av årsaken er fordi de føler at de blir vurdert i hvor flink eller dårlig de er til å utføre aktivitetene med kroppen sin. Det kan se ut som at de føler at læreren sammenligner elevene seg i mellom i forhold til hvordan de er til å utføre øvelsene med kroppen. Det er kroppen man skal bruke og prestere med og det er kroppen som blir vurdert. Akkurat som at kroppen er et objekt eller et redskap i kroppsøvingsfaget. Litt satt på spissen, om man ikke har en kropp som fungerer optimalt eller har en kropp som ikke er «god nok» til å utføre ulike ballspill på den «riktige» måten, så får man en lav karakter i faget. I hvert fall kan det virke som at det er slik flere av jentene opplever det. I andre fag kan man skylde på at man ikke har lest eller ikke forstår om man ikke presterer godt, som Elin sier. Det er det ikke like enkelt å gjøre i kroppsøvingsfaget da det er kroppen man bruker og utfører øvelsene med der og da.

Det er interessant å se hvordan jentene med høy karakter føler vurderinga i faget påvirker dem:

*«Jeg vil helst ha karakter, for da kan jeg få vite hva jeg kan gjøre bedre for å få en 6`er for eksempel. Jeg vil helst få karakter for jeg føler at jeg mestrer det så jeg kan få 6. Jeg har vært på 5 og 6 før. Jeg blir litt deprimert eller lei meg om jeg får en 4`er i gym, for jeg har aldri hatt noen problem med å få en god karakter i gym tidligere» (Trude).*

*«Det har nok en del med selvtilliten å gjøre, for jeg husker jo i fjor da mange fikk 5 og jeg fikk 6, da ble jeg jo ganske stolt. Da sa jeg jo faktisk det til alle sammen da. Det har kanskje mye med selvtilliten å gjøre. Jeg føler egentlig at alle burde klare en 4`er i gym, alt under er jo ganske dårlig» (Cathrine).*

*«Jeg føler jo at når jeg får 5 i gym at jeg er flink i det faget og føler at jeg får selvtillit av det, for i de andre fagene så får jeg stort sett 4. Så jeg føler jo at jeg er flink i gym. Det er jo noe helt annet å sitte og skrive og ha mange prøver ila et år og få en karakter på det du skriver, så det er på en måte lettere å få en god karakter i gym for meg i hvert fall» (Anne).*

Jentene forteller at de føler karakteren i kroppsøving gir dem selvtillit og at de blir lei seg om de får en dårligere karakter enn de forventer. De føler at de mestrer og er gode i faget. Anne poengterer at det er lettere for henne å få en god karakter i kroppsøving enn i andre fag. Hun presterer bedre i praktiske fag enn teorifag. Det gir henne selvtillit i en skolehverdag som i utgangspunktet inneholder mange teorifag, sier hun. Det kan tyde på at når jentene sier

selvtillit, så opplever de at å mestre faget gir de både mestringstro i undervisningen og at det påvirker selvpoppfatningen positivt.

### **5.1.3 «Jeg skjønner ikke hva som blir vurdert i gym»**

Når jentene får spørsmål om de vet hva som blir vurdert i kroppsøvningsfaget, kommer det flere ulike svar. Igjen kan man se ulike nyanser i svarene mellom de jentene med lav- og middels karakter og de jentene med høy karakter. Jentene med lav- og middels karakter uttrykker det slik:

*«Jeg vet egentlig ikke hva som skjer i gymmen. Det er liksom bare å møte opp og gjennomføre det vi skal ha og så ferdig liksom» (Rita).*

*«Jeg tror det spørs litt fra lærer til lærer egentlig. For på ungdomsskolen så måtte vi være der og gi alt på en måte, men nå på videregående så vet jeg ikke helt hva de legger vekt på egentlig. Jeg gir jo alt, men jeg vet jo ikke om jeg bør vise at jeg kan det også for at jeg får god nok karakter» (Anne).*

*«Nei, jeg skjønner ikke hva som blir vurdert i gym i det hele tatt jeg. Jeg føler det er en gym som vi hadde på ungdomsskolen, det er jo akkurat det samme. Jeg skjønner ikke helt hva greia er. Jeg vet faktisk ikke altså, men jeg skjønner jo at det er fordi vi skal holde oss i form og lære oss ting...men hvis jeg later som jeg ikke kan det, så skjønner jeg faktisk ikke hvorfor vi har gym» (Helene).*

*«Jeg vet ikke helt hva de vurderer egentlig, men jeg føler at det er om du er flink eller ikke. De har sagt at de ser på innsatsen, men det tror jeg egentlig ikke at de gjør sånn kjempemye» (Elin).*

Det kan se ut som at jentene opplever usikkerhet og uforutsigbarhet rundt hva som vurderes i faget. Flertallet av jentene forteller at de har hatt mange ulike kroppsøvningslærere i løpet av skolegangen. Det kan føre til at elevene ikke føler at det er noen kontinuitet i faget og at det ikke er tydelige og konkrete vurderingskriterier. Med bakgrunn i det jentene forteller om hva de gjør i undervisningen, ser det ikke ut som at innholdet i faget er så veldig forskjellig. Ulikhetene kan ser ut til å være hvordan kroppsøvningslærerne formidler faget og hvordan de formidler og synliggjør vurderingskriteriene slik at de er forutsigbare for elevene. Det er interessant å se at det kan virke som at jentene med høy karakter har en bedre forståelse for

hva som vurderes i faget. De to jentene med høy karakter svarer følgende på spørsmål om vurdering i faget:

*«Ja, det vet jeg. Det er om hvor mye vi står på og satser og har god innsats, at vi alltid er med ordentlig i timene og om vi har innebandy for eksempel da, at vi prøver å ta ballen og uansett om vi hater det, så prøver man. Akkurat som jeg hater innebandy, så står jeg på fordi»* (Cathrine).

*«Jeg tror han gir etter innsats og om vi prøver i det minste, og om vi vil være med å prøve liksom. Jeg tror ikke han gjør det etter om vi får det til eller ikke får det til. Han tar det etter mestring og prøving tenker jeg»* (Trude).

De to jentene med høy karakter uttrykker at de forstår hva som blir vurdert i faget. De tror at det å delta i timene, at man prøver og at man har god innsats, teller mye. Man kan nok regne med at disse to jentene har relativt gode ferdigheter, som gjør at de føler mestring og trygghet i faget som påvirker motivasjonen deres for å delta i undervisningen.

#### **5.1.4 «Garderobene er forferdelige»**

Som nevnt over kan man se at jentene i stor grad sammenligner seg i gymsalen i forhold til utførelse av aktiviteter og øvelser med kroppen. På spørsmål om hva de tenker om garderobene, ser det ut som at de sammenligner seg også her:

*«Noen låser seg inn på doen og skifter, både før og etter timene, de som ikke føler seg komfortabel med å skifte foran alle»* (Beate).

*Jeg hata å bli med, og dusjing og garderobene. Det startet i 4.klassen, for jeg var mer utvikla enn de andre og det var da vi begynte å dusje. De andre jentene pekte på meg og spredde rykter om meg, så etter det nektet jeg å være med. Lærerne tok ikke tak i det eller noe»* (Mari).

*«Jeg har aldri likt gymgarderoben da, det takler jeg ikke. Og her kan du låse opp og igjen fra to ulike sider. Hvis du skal dusje da og noen går ut da, så er jo døra åpen»* (Rita).

Dette kan tolkes som at for flertallet av jentene er gymgarderobene et utrygt og usikkert sted. I gymgarderoben skal du ikke prestere med kroppen som et «fysisk redskap» som man gjør i gymsalen, men man skal i aller høyeste grad presentere seg selv med kroppen som en gjenstand for estetisk vurdering. Man er totalt blottet og kroppen vises. Mari forteller om kommentarer fra jevnaldrende jenter som gikk på utseende og kroppen sin fra garderobene

allerede på barneskolen, som hun opplevde som svært traumatisk. Dette er en del av årsaken til at kroppsøvingsfaget er vanskelig for henne i dag, da ingen tok tak i det den gangen. Det virker som at det også er utrygt at det er dører på begge sider i garderoben. Det føles usikkert at folk går inn og ut hele tiden. Jentene forteller at klassen ikke har en egen garderobe, men at alle klassene skifter på tvers, da det er mange som har kroppsøving samtidig på skolen. Dette kan være med å gjøre garderobene utrygge, da man kan ende opp med å skrive med jenter man ikke kjenner og er trygg på. Noen av jentene føler at mobiltelefonen er noe av årsaken til utryggheten også, da de vet at den kan brukes til å både filme og å ta bilder i garderoben og i undervisningen av de elevene som ikke deltar i timene.

### **5.1.5 «Kroppspresset påvirker gymmen»**

Som nevnt over føler jentene at læreren vurderer og setter karakter på hvordan de presterer med kroppen, de kan få kommentarer og blick fra andre jenter og gutter på utførelse av øvelser med kroppen sin og de sammenligner kroppene i garderobene. To av jentene beskriver fokuset på kropp slik:

*Det er så mye fokus på kropp og sånne ting for tiden da, det er ikke like mye fokus på hvilken karakter du får i norsk liksom. Det er det samfunnet bryr seg om» (Beate).*

*«Det har blitt et kroppspress nå som påvirker kroppsøvinga. Jeg tror ikke det kommer til å gå over jeg, jeg tror det kommer til å bli verre og verre egentlig. Jeg ser at flere og flere begynner å trene og vil ha bra kropp da. Alt har jo forandret seg. Jeg husker at f.eks før så var det ikke sånn at man måtte være best og alt sånn der da, da brydde man seg ikke like mye. Men nå er det alt om kropp og det er skikkelig press» (Cathrine).*

Jentene beskriver at samfunnets fokus på kropp påvirker dem i aller høyeste grad i hverdagen og i kroppsøvingsfaget. Dette gjelder alle jentene uavhengig av karakter. For de jentene med lav karakter, er det i hele tatt vanskelig å gjennomføre aktivitetene i kroppsøvingstimene av flere ulike årsaker. For de med høy karakter kan det virke som at de føler på et (konstant) press om å prestere og være best til en hver tid. Det gjelder både prestasjonsmessig i faget og i forhold til treningsklær og utseende. Cathrine beskriver det slik:

*«Jeg liker å trene da. Jeg synes det går greit, men jeg får så stort press på meg fordi jeg har skikkelig konkurranseinstinkt, for hvis jeg skal gjøre noe da så må jeg ha mer poeng eller ta*

*mer enn andre da. Det er litt stress kanskje, jeg presser meg jo helt til det ytterste da»* (Cathrine).

På spørsmål om hva som er motivasjonen deres for å trene på fritiden (og i gymmen), svarte jentene med høy karakter dette:

*«Jeg liker det, men det er jo litt press. Man vil jo gjerne ha for eksempel stor rumpe da, veldig perfekt kropp da. Så det er kanskje litt press, for jeg vil jo ha bra kropp jeg også. Når jeg ser på bilder da, på instagram, masse treningsbilder hvor noen har «squatta» skikkelig masse og har skikkelig bra rumpe og magen er helt flat, så har man jo lyst til å trene da»* (Cathrine).

*«Fordi jeg helst vil få bedre lår, bedre rumpe, bedre hender og sånn der. Jeg vil ha mer muskler enn fett, for å få en bra kropp, derfor»* (Trude).

Det kommer tydelig fram at det er ytre motivasjon som er en stor del av årsaken til at de trener. De samme jentene nevner at de ønsker harde gymtimer og ikke bare lek. Cathrine nevner sosiale medier (Instagram) som en av årsakene til at hun trener og at alle de ulike treningsbildene og bildene av «perfekte» kropper som florerer her, gir henne motivasjon for å trene eller føler press om å trene. På spørsmål om jentene mener det er normalt å se ut som dem på bildene, svarer en av jentene følgende:

*«Nei, det er jo ikke normalt å se sånn ut, men det er veldig fint da. Det er mange ganger jeg har byttet ut middager, frokost, lunsj med proteinbar, i hvert fall i det siste. Det er fordi jeg ser at dem på bildene spiser proteinshake og sånn da, så da må bare jeg også. Ja, for når jeg ser hva dem gjør og jeg vil være sånn, så må jo jeg også bare gjøre det samme. Det er mange som later som de ikke bryr seg om det, men jeg vet at de egentlig bryr seg om det»* (Cathrine).

Det er tydelig at jentene i aller høyeste grad blir påvirket av (sosiale) medier. Når jenter som når opp prestasjonsmessig og har en høy karakter i kroppsøvfaget tenker slik, kan man lure på hva jentene som har en lav karakter og som ikke opplever mestring i faget, tenker om samfunnets kroppsfokus. De jentene opplever den samme eksponeringen av bilder av «perfekte» kropper.



## **5.2 «Han er bare gymlærer»**

Blant jentene er det gjennomgående at de føler at de ikke har det samme forholdet til kroppsøvlingslæreren som de har til andre lærere i andre fag. Det er gjennomgående at jentene føler de ikke kjenner eller har noe forhold til kroppsøvlingslæreren i det hele tatt. Det ser ikke ut som at lærerens kjønn er av betydning her. Jentene beskriver det i følgende sitater:

*«Nei, jeg aner ikke hvem det der mennesket er da. Han er bare gymlærer liksom. Jeg vet hva han heter da. Det er det jeg vet» (Rita).*

*«Jeg har aldri hatt noen relasjon til gymlærerne mine, det har bare vært sånn «hei og hade» liksom» (Cathrine).*

*«Det er litt vanskelig å bli kjent med en på så kort tid» (Anne).*

*«Jeg føler ikke at jeg kjenner han» (Trude).*

*«Det er jo sånn i alle fellesfag at jeg stort sett bare møter de en gang i uka, men jeg føler at de har litt bedre tid til hver enkelt enn gymlæreren» (Eva).*

Det kan se ut som at kroppsøving, hvor man kun har faget én gang i uka på videregående skole i dag, er et fag det er utfordrende for læreren å skape en god relasjon til elevene sammenlignet med andre fag. I mange andre fag møter man elevene flere ganger i uka. I tillegg er det et fag hvor alle elevene er i bevegelse samtidig, som gjør at det kan være utfordrende å få en god dialog med hver enkelt sammenlignet med et klasserom hvor læreren kan bevege seg rundt og hvor alle sitter. Kroppsøvlingsfaget i videregående skole foregår i utgangspunktet med sammenhengene undervisning og aktivitet i omtrent 75 minutter pr økt, da eleven bruker resterende tid på å skifte og dusje. Har man 30 elever, kan man grovt si at man har ca 2,5 minutter til hver elev. Og da både læreren og elevene ofte har flere klasser og timer både før og etter kroppsøvlingsundervisningen, gjør at det er vanskelig for mer dialog før eller etter undervisningen.

### **5.2.1 «Jeg har aldri hatt noen relasjon til gymlærerne mine»**

Som nevnt over sier samtlige av jentene at de ikke har noen relasjon eller kjenner kroppsøvlingslæreren særlig godt. Flertallet av jentene antyder at de ønsker å ha en bedre relasjon til kroppsøvlingslæreren og tror det hadde vært positivt for deltakelsen og

motivasjonen deres. Det kan se ut som at det er ulike nyanser av hvor viktig det er for jentene å ha et godt forhold til kroppsøvingslæreren. For jentene med lav- og middels karakter virker det som at det er viktigere enn for jentene med høy karakter. To av jentene med lav- og middels karakter, beskriver det slik:

*«Det er litt vanskelig å bli kjent med en på så kort tid, i hvert fall når vi går her bare et år i gangen på en måte. I forrige gymtime så måtte han spørre hva jeg het, så da er det litt sånn...For sånn var det ikke i fjor da, da visste han hvem jeg var og hva jeg holdt på med og hva jeg likte i gym liksom. I fjor så turte jeg mer å vise meg fram på min måte da, men i år føler jeg at jeg bare må gjøre det for å få en karakter. I fjor gjorde jeg det fordi det var gøy og for at han så at jeg gjorde det, men han vi har i år er ikke alltid der når det skjer og sånn»*  
(Anne).

*«Ja, føler du at du er komfortabel med de rundt deg, så er det jo lettere å yte ditt beste da, men hvis du ikke er komfortabel så holder man jo mer igjen da. Jeg skulle ønske at helse hadde en kvinnelig gymlærer helt ærlig, men han er jo flink i det han gjør, men får ikke...Jeg vet ikke helt, jeg møter han i gymmen og that`s it. Jeg skulle kanskje ønske at vi hadde gymlæreren i flere fag på skolen, sånn som på ungdomsskolen. Da hadde vi jo en mann også, men vi hadde han i flere fag så da fikk vi jo en bedre kontakt og han kjente deg jo bedre»*  
(Beate).

En av jentene med høy karakter uttrykker det på en annen måte:

*«Jeg har egentlig ikke tenkt så mye over det, men jo jeg hadde egentlig villet kjent han bedre i forhold til hvordan han gir karakterer og vite hvordan jeg ligger an og hva jeg må gjøre for å eventuelt komme på et høyere nivå. Ja, om hvordan han dømmer oss på en måte. Jeg synes nesten det er bedre å ikke kjenne han så godt, for da gir han ikke karakter etter personligheten, men det du gjør i faget»* (Trude).

Blant jentene ser man at de med lav- og middels karakter ønsker en bedre kontakt med læreren med tanke på å føle seg trygg, oppnå bedre motivasjon og føle seg mer komfortabel i timene. Det kan tolkes som at Anne synes det er viktig å få anerkjennelse av læreren i timene for å styrke tryggheten og motivasjonen hennes i faget. Beate tror det hadde vært positivt om de hadde hatt kroppsøvingslæreren i andre fag enn bare kroppsøving. Da hadde man sett hverandre oftere i løpet av uka, slik de gjør i grunnskolen, som trolig hadde vært positivt for relasjonen, sier hun. Jentene med høy karakter, virker som de ønsker en god kontakt og

relasjon med læreren først og fremst med tanke på å kjenne til vurderingskriteriene og hvordan læreren vurderer. De samme jentene tror det gjennomføres en mer objektiv vurdering om man ikke har like god relasjon til læreren. Jentene med høy karakter ser altså ikke like negativt på å ikke ha en sterk relasjon til kroppsøvingslæreren, som de med lav- og middels karakter gjør.

### **5.2.2 «Lite variasjon og liten relevans»**

Samtlige av jentene med lav- og middels karakter forteller at de enten ikke liker eller gruer seg til kroppsøvingstimene eller de synes timene er kjedelige fordi det er lite variasjon og liten relevans for yrkesfaget. Samtlige av jentene svarer at de forstår viktigheten av å være i fysisk aktivitet og at kroppsøvingfaget kan være til hjelp med blant annet dette, både som en læringsarena, som en arena for fysisk aktivitet i løpet av skolehverdagen og som et avbrett fra all teoriundervisning. Noen av jentene forteller at de liker å være fysisk aktive på fritiden men ikke i kroppsøvingstimene. Det virker ikke som at kroppsøvingfaget bidrar til bevegelsesglede for disse jentene. De har kroppsøving bare fordi de må som en del av skolehverdagen. Tre av jentene uttrykker det slik:

*«Jeg gruer meg ikke, men gleder meg ikke heller for det er litt kjedelig da. Vi gjør de samme tingene og da blir det litt lite variasjon på en måte. I år føler jeg at jeg bare må gjøre det for å få en karakter» (Anne).*

*«Nei, jeg er ikke så glad i gym. Men det er ikke det at jeg ikke er glad i å bevege meg eller sånne ting. Jeg synes ikke at det vi har i gymmen henger sammen med det yrkesvalget som skal tas da» (Beate).*

*«Ja, nå har jeg gym fordi jeg må ha gym bare. For å kunne stå» (Rita).*

Det virker som at jentene opplever at det er lite variasjon i innholdet i undervisningen og at de synes faget og innholdet har liten relevans for yrkesfaget. Dette påvirker trolig hvordan de opplever kroppsøvingfaget. Kroppsøvingslæreren har selvfølgelig ansvar for innhold og å relatere faget til yrkesfaget. Det ansvaret har også yrkesfaglærerne. Yrkesfaglærerne har også en viktig jobb med å synliggjøre relevansen kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet har for yrkesfaget og for helsa. Yrkesfaglærerne møter elevene oftere og kanskje mer på elevenes «hjemmebane» som gjør at de muligens når elevene på en annen måte enn kroppsøvingslærerne.

### **5.2.3 «Vi har jo mannlig lærer og han tror jeg ikke har så lyst til å danse»**

Når jentene blir spurt om hvilke aktiviteter de har i timene og hva de ønsker mer av, sier samtlige av jentene at de ønsker mer av aktiviteter som dans, gymnastikk og turn og mindre av ballspill og stafetter. Flertallet av jentene tror noe av årsaken til innholdet i timene handler i større grad om hvilket kjønn det er på læreren, enn at de er blandet jenter og gutter i undervisningen. I denne studien er det tilfeldig at flertallet av jentene har mannlig lærer. Det er muligens derfor jentene kommenterer kjønn på lærer som avgjørende. Dette kommer til uttrykk i følgende sitater:

*«Det er jo positive ting, men hadde vi hatt en dame hadde vi kanskje hatt mer dans og gymnastikk og sånn, det liker jeg veldig godt å holde på med» (Cathrine).*

*«Jeg føler vi har veldig mye ballspill; innebandy, fotball. Tror ikke vi har hatt basket i det hele tatt eller kanonball heller. Jeg har ingen problemer med ballspill, men jeg føler det blir for mye. Jeg synes kanskje det kan være sånn at vi har basket en gang og så kanskje to ganger med noe annet enn ball før man eventuelt har fotball igjen for eksempel. Jeg føler det er så mye ballspill rett etter hverandre; fotball, innebandy, basket osv, og det blir så kjedelig. Vi kommer jo til å ha det, men jeg vil jo at vi skal ha turn og sånn akrobatikk. Jeg er ikke spesielt flink i det, men jeg vil ha andre ting vi kan gjøre enn bare å kaste og sparke» (Helene).*

*«Jeg liker å danse da, men det gjør vi ikke» (Rita).*

*«Jo, dans og turn er morsomt. Hadde to timer eller to ganger med dans på ungdomskolen og tre ganger med turn. Jeg har hatt dame en gang ellers bare menn. Så har hatt lite dans og turn. Det er ikke sikkert alle menn liker å danse da, selv om han vi har nå er veldig tøyelig, han er veldig sprek» (Mari).*

Det kan virke som at jentene synes det er mye ballspill og stafetter i undervisningen sammenlignet med aktiviteter som turn og dans. Flertallet kommenterer at de tror det hadde vært mer av sistnevnte aktiviteter dersom de hadde hatt en kvinnelig lærer, da de ikke tror at alle menn liker eller kan å danse.

### **5.2.4 «Læreren rekker kanskje ikke over alle når vi er så mange»**

Det er gjennomgående blant jentene at de uttrykker at 30 elever i en kroppsøvingsklasse er mange elever for én lærer å følge opp samtidig. Det ser ikke ut som at lærerens kjønn er av

betydning her. Det kan virke som at de jentene med lav- og middels karakter, føler de får lite eller ingen veiledning og kommentarer/tilbakemeldinger fra læreren. Jentene uttrykker det slik:

*«Altså veiledning og veiledning, jeg føler ikke jeg får så mye veiledning vil jeg si, det er mer sånn «gjør det her» eller «dere skal ikke gjøre sånn, men dere skal gjøre sånn». Det er de som er flinkest som alltid får oppmerksomheten, de får mest kommentarer» (Helene).*

*«Ja, på en måte. Hvis jeg får tilsnakk, da ser han meg. Hvis jeg ikke sitter rolig eller ikke følger med, da snakker han til meg. Det er bare sånne ting da» (Rita).*

*«Synes kanskje vi skulle vært noen færre. Læreren rekker ikke over alle kanskje når vi er så mange. Hvis vi var færre hadde læreren sett hvis man gjorde noe bra, men så synes jeg det er greit med mange også for da kan man forsvinne litt, da blir man ikke lagt så mye merke til» (Elin).*

Flertallet av jenter ønsker mer veiledning og tilbakemeldinger fra læreren. De ønsker anerkjennelse og positiv oppmerksomhet og tilbakemeldinger. Jentene tror at det hadde vært lettere for læreren dersom de hadde vært færre elever i undervisningen. Samtidig erkjenner de at man blir mer synlig dersom man er færre elever, som jentene uttrykker at de muligens heller ikke ønsker. Det er de med lav- og middels karakter som først og fremst ønsker en bedre relasjon til læreren som nevnt tidligere. Jentene med høy karakter ser ut til å ha en annen oppfatning. De uttrykker det slik:

*«Ja, det gjør han, han ser alle sammen. Hvis jeg gjør noe bra, så sier han jo det jeg er flink til da. Han gjør jo det» (Cathrine).*

*«Ja, jeg føler det, han sier jo «bra jobba» og han følger med» (Trude).*

Dette samsvarer med det flertallet av jentene med lav- og middels karakter forteller om at det er de flinkeste elevene som får mest oppmerksomhet og flest kommentarer fra læreren. Det er vel kanskje også derfor jentene med høy karakter føler at læreren ser alle sammen og at de får nok tilbakemeldinger, nettopp fordi de føler seg sett av læreren. Disse jentene har trolig ikke like god innsikt i om læreren gir like mye tilbakemeldinger til jentene med lav- og middels karakter heller.

Det kan virke som at jentene er mest opptatt av å vise læreren hva de kan, og læringsutbytte av aktivitetene beskriver de som mindre viktig. Noen av jentene uttrykker at de er redde for at læreren ikke får med seg de gangene de gjør noe bra, fordi det er for mange for læreren å følge med på samtidig. Når jentene får velge mellom flere ulike aktiviteter, ser det ikke ut som at fokuset er gleden av å få være med å bestemme og få gjøre det de har lyst til. Da er de mest opptatt av å tenke på hvordan læreren skal greie å vurdere det de gjør. De mener det er umulig for læreren å ha oversikt når elevene er på flere steder samtidig.

### **5.3 «Guttene slengte mye dritt»**

På spørsmål om hvordan det har vært å ha kroppsøving med gutter i grunnskolen, forteller samtlige av jentene at de har opplevd å få negative kommentarer fra guttene på ferdighetene sine. Alle jentene uavhengig av karakter forteller at de har opplevd det. Jentene beskriver det slik:

*«Jeg tror jeg tenker litt sånn også pga at guttene på ungdomsskolen var sånn at de flira og rakka ned på når jentene gjorde noe feil. De var veldig høylytte og kunne si høyt at du var dårlig. Jeg tror kanskje jeg hadde vært mer frampå hadde det bare vært jenter» (Elin).*

*«Guttene slengte mye dritt til jentene uten at lærer greip inn» (Trude).*

Flertallet av jentene forteller at de tror noe av årsaken til at de ikke liker kroppsøvingfaget i dag er på grunn av kommentarene fra guttene. Jentene forteller at kommentarene fra guttene var gjentakende og foregikk mest på ungdomsskolen. I flesteparten av tilfellene tok ikke lærer tak i det, selv om de tror kroppsøvingslæreren hørte hva guttene sa. Som resultat av å ha hørt på dette i flere år, tror flertallet av jentene at de ikke er flinke i faget.

#### **5.3.1 «De er så rå i ballspill»**

Andre svar som kom fram ved spørsmål om kjønnsblandet gym, var at flertallet av jentene synes det er problematisk at guttene er så rå i ballspill og at de ikke inkluderer jentene i særlig stor grad. Tre av jentene med lav- og middels karakter beskriver det slik:

*«Jeg likte best når jentene var alene for jeg er jo livredd den ballen og guttene syntes jo det var gøy at vi var redde» (Mari).*

*«Det liker jeg ikke, skulle ønske vi bare var jenter. De er så rå i ballspill» (Rita).*

*«Noen har jeg ikke noe problem med fordi de tar hensyn, mens andre er så voldsom at det er skummelt liksom. Og noen sentrer jo ikke heller og da får man jo i hvert fall ikke vist seg fram» (Helene).*

Jentene uttrykker at de kunne tenkt seg å ha kroppsøving alene, da det kan virke som at guttene tar stor plass. Helene ser på det som et problem at guttene ikke inkluderer jentene i ballspill. Det gjør at hun på den ene siden ikke får tatt del i all aktiviteten og som gjør at hun ikke får vist seg fram for læreren. Det kan på sikt resultere i at det går ut over vurderingen i faget. På den andre siden kan det virke som hun føler at guttene bremser og hindrer henne i å utfolde seg, da hun blant annet synes at noen av guttene er veldig voldsomme. Det gjør at hun ikke engasjerer seg og trekker seg unna fordi hun synes det er skummelt.

En av jentene som behersker å ha ballspill sammen med guttene uttrykker det slik:

*«De går i ett med meg og noen av jentene, og er på samme nivå som oss som gir alt fordi vi vil ha en god karakter i gymmen. Men de går ikke i ett med de jentene som er litt mer fisfin og sånn type da. Vi blir jo veldig engasjert når vi holder på med noe og når vi spiller for eksempel innebandy eller andre ting, da blir de andre bare stående og blir helt...redd ser det ut som» (Anne).*

Det kan virke som at det er en fordel å ha gode ferdigheter i ballspill for å hamle opp med guttene i undervisningen. Jentene som ikke har de samme ferdighetene som guttene i ballspill, kan virke som at blir dempet eller hindret i å utfolde seg i like stor grad. Som Anne sier, så blir de jentene ofte bare stående i ro.

### **5.3.2 «Det er de flinkeste jentene som får mest oppmerksomhet»**

Flertallet av jentene kommenterer at det er de flinkeste jentene som får mest oppmerksomhet fra læreren. Det er også de flinkeste jentene som får mest oppmerksomhet fra guttene. En av jentene uttrykker det slik:

*«Det var veldig mye baksnakking, det var mye mellom jentene, men jeg hørte jo at guttene kommenterte hva jentene hadde på seg da og det gjorde jo at jentene tenkte at de måtte ha litt finere klær for guttene må jo se oss liksom» (Helene).*

Det kan tolkes som at prestasjon, ferdigheter, klær og utseende blir lagt merke til av guttene. I hvert fall tror jentene det selv. En av jentene med høy karakter forteller at hun er svært opptatt

av hva hun har på seg når hun har kroppsøving og når hun trener. To av jentene med middels karakter forteller at de synes det er ekkelt måten guttene ser på jentene. De presiserer at de ikke vet om guttene gjør dette bevisst, men de føler at det er det. Guttene kan også kommentere kroppen deres. To av jentene med høy karakter forteller at de er svært opptatt av hvordan de ser ut. Det er en viktig årsak til motivasjonen deres for å trene eller for at de føler press om å trene som nevnt i punkt 5.1.5.

### **5.3.3 «Det er guttene sine stemmer som blir hørt»**

På spørsmål om jentene får være med å bestemme innholdet i undervisningen, svarer omtrent halvparten at de ikke gjør det og resterende at de får det en sjelden gang. Flertallet av jentene opplever at de ikke blir hørt eller sett om de kommer med forslag til læreren. De føler at det stort sett er guttene som blir hørt og at det er deres forslag som får gjennomslag. Elin uttrykker det slik:

*«Når vi fikk bestemme selv, så var det guttene sine stemmer som ble hørt, de ropte høyest. Jeg synes fort det er det guttene sier eller foreslår som fort blir prioritert framfor det jentene sier»* (Elin).

Dette kan ha sammenheng med hvem som faktisk kommer med forslag når læreren spør om hva elevene ønsker. Guttene som mestrer aktivitetene har nok en større motivasjon for faget enn de som ikke mestrer. Dermed er det også kanskje de som kommer med forslag. Om man ikke mestrer faget, er det sannsynlig at man har lavere motivasjon og derfor også muligens ikke tar seg bryet med å komme med forslag eller ser noe poeng i å foreslå aktiviteter. Ofte kan det være flertallet i klassen som bestemmer uansett. Kjønnnet på læreren kan ha betydning for om jentenes forslag får gjennomslag, da samtlige av jentene forteller at de svært sjelden eller aldri har hatt eller har aktiviteter som dans, gymnastikk eller turn. Flertallet av jentene har mannlig lærer som er tilfeldig i denne studien.

### **5.4 «Det hjelper ikke meg for helsearbeiderfaget å spille basket»**

Jentene blir også spurt om de synes kroppsøvingfaget er nyttig og meningsfullt. Flertallet av jentene opplever at faget gir lite mening og nytte. De samme jentene ønsker en tydeligere sammenheng mellom innholdet i kroppsøvingstimene og innholdet i programfagene, og tror det er noe av årsaken til at de opplever faget som meningsløst blant annet. Igjen kan man se at



det er ulike nyanser av hva elevene med lav-, middels- og høy karakter ønsker. En av jentene med middels karakter beskriver det slik:

*«Ja, og mer i forhold til faget og yrket vi skal ha...Og gjøre noe som kan hjelpe oss med faget da...det hjelper ikke meg for helsearbeiderfaget eller for en ambulansarbeider å spille basketball» (Helene).*

Her kan det virke som at Helene ikke opplever sammenheng eller føler hun har utbytte av innholdet i kroppsøvingfaget med det yrkesvalget hun har tatt. Med bakgrunn i hva Helene forteller, virker det ikke som hun synes at undervisningen er meningsfull. Det kan ha sammenheng med at hun enten ikke liker basketball eller at hun ikke føler mestring med aktiviteten for eksempel. Ingen av jentene beskriver læring av å være i bevegelse sammen med andre, læring av å være i bevegelse med egen kropp eller læring av verdier og normer som samarbeid, respekt og rettferdighet som viktig læringsutbytte i faget. Det virker som at jentene bare fokuserer på selve aktiviteten (fotball, håndball, løping) og hvilke fysiske ferdigheter man bør ha for å mestre de ulike aktivitetene. Både hun og flertallet av de andre jentene føler at de får en dårlig karakter om de ikke mestrer eller har gode nok ferdigheter for valgt aktivitet. Det er heller ikke forståelig for jentene at den eventuelle dårlige karakteren de får på grunnlag av dette, skal stå på vitnemålet deres som skal brukes til å søke lærlingeplass, studieplass og jobb seinere. De synes det er urettferdig å bli «straffet» for at de for eksempel ikke kommer over bommen eller ikke er gode i fotball, som Beate sier, og så skal den karakteren følge dem resten av livet, eller i perioden de søker studieplass, lærlingeplass og jobb. På den andre siden, uttrykker en av jentene med høy karakter at hun ikke ønsker like stor sammenheng mellom innholdet i kroppsøvingstimene og programfagene slik:

*«Jeg går jo barne- og ungdomsarbeider, og jeg vil ikke holde på med barneleker i gymmen i hvert fall...Jeg er litt glad for at vi har litt hardere gymtimer da på en måte, så jeg synes det er greit som det er nå» (Cathrine).*

Cathrine, som har høy karakter i faget, har trolig gode ferdigheter. Hun ser ikke nytten eller meningen med at innholdet i kroppsøvingfaget skal ha stor sammenheng med innholdet i programfagene/yrkesfaget, da det kan virke som hun er opptatt av å trene i kroppsøvingstimene.

#### **5.4.1 «Jeg har ikke lært noe nytt»**

Når jentene får spørsmål om de lærer noe i kroppsøvfingsfaget, svarer åtte av ni at de ikke synes de har lært noe i kroppsøvfingsfaget i løpet av skolegangen. Flertallet uttrykker at de helt klart burde lært noe, men vet ikke helt hva. Dette gjelder alle jentene uavhengig av karakter.

Fire av jentene svarer dette på spørsmålet om de har lært noe:

*«Det er jo så basic for meg som ballspiller da, så da er det så lite nytt» (Anne).*

*«Nei, jeg tror ikke jeg har lært så mye på skolen nei, det var heller på de idrettene jeg har gått på» (Cathrine).*

*«Ja, føler kanskje at man skal lære noe da, men vet ikke helt hva. Føler ikke jeg har lært noe nytt da» (Elin).*

*«Jeg lærte det fra tidlig alder da og mye fra foreldrene mine, så egentlig så kunne jeg vel mye fra før av egentlig» (Trude).*

Jentene sier som nevnt over at de ikke lærer noe i faget. Flertallet av jentene kommenterer at det de eventuelt kan om fysisk aktivitet, helse, ulike øvelser og idretter, har de enten lært gjennom å delta i organisert idrett og/eller av søsken og foreldre.

#### **5.5 Oppsummering av hovedfunn**

Hovedfunnene i denne studien viser at kroppsøvfingsfaget i skolen dessverre ikke oppnår det faget i utgangspunktet er ment for hos alle jenter i skolen, nemlig å være et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede gjennom gode opplevelser i faget. For sju av de ni jentene er kroppsøvfingsfaget et fag de enten gruer seg til, de synes er kjedelig, er meningsløst eller et fag de bare må ha fordi det står på timeplanen. De samme jentene opplever liten eller ingen bevegelsesglede. Begrunnelsene jentene selv gir er svært komplekse. De to siste jentene liker i utgangspunktet faget og føler at de positive opplevelsene de opplever i faget påvirker mestringstroen i undervisningen og selvoppfatningen positivt. De samme jentene føler at det er lite variasjon i undervisningen og at de har lite læringsutbytte av faget.

Det som ser ut som har størst betydning for hvordan jentene opplever kroppsøvfingsfaget er; opplevelsen av at kroppsøvfingsfaget er en arena hvor de føler seg «blottlagt», jentenes

selvoppfatning og mestringstro, sammenligning av kropp og utførelse av aktiviteter, lærerens og medelevenes (jentene og guttene) betydning, innholdet i timene og hvordan faget blir presentert i forhold til sammenheng med yrkesfag, vurdering og karakter. Det at kroppen og kroppslig selvpresentasjon vises så godt er for mange (svært) vanskelig og en veldig sentral del av jentenes svar i denne studien. I tillegg uttrykker jentene viktigheten av at innholdet i undervisningen må gi mening, være mer variert og ha en sammenheng med yrkesfaget som nevnt over, slik at faget skal oppleves som nyttig og motiverende. Disse funnene vil videre i oppgaven bli drøftet mot aktuell teori og empiri.



## 6.0 Diskusjon

### *Hvordan opplever jenter på yrkesfag kroppsøvningsfaget i videregående skole?*

#### **6.1 Kroppsøvningsfaget – betydning for selvoppfatning og identitet?**

Å ha en identitet er viktig for å vite hvem man er som menneske. Identiteten har en sentral rolle for selvoppfatningen vår (Duesund, 1995, s. 69). Det handler om hvordan man oppfatter seg selv, på godt og vondt (Skaalvik & Skaalvik, 2007). I følge Mead (1974) er sosial samhandling med andre mennesker, deres respons og tilbakemeldinger med på å utvikle et menneskes identitet og selvoppfatning (som sitert i Duesund, 1995). Kroppsøving er et fag hvor kropp og kroppslig selvpresentasjon er sentralt. Elevene er fysisk aktive gjennom kroppslig samhandling, gjennom lek, spill, aktiviteter og konkurranser blant annet. Kroppen er basis for aktiviteten. Gymsalen og kroppsøvningsfaget er en arena hvor elevene «forhandler» med kroppen gjennom utseende og fysiske ferdigheter (Klomsten et al., 2004). Foucault (1998) hevder at utviklingen av identitet, eller hvordan mennesker blir subjekter, foregår gjennom kulturen, samfunnet og de sosiale gruppene de tilhører, ved de muligheter de tilbys eller tvinger på dem (som sitert i Arnesen, 2004, s. 71). Funn i min studie viser at flertallet av jentene med lav- og middels karakter synes at faget er ubehagelig synlig, de opplever en redsel for å dumme seg ut, redsel for hva andre skal mene om dem, de har lav motivasjon og lite eller ingen mestringstro i faget. Jentene bruker selv begrepet selvtillit i ulike sammenhenger når de forklarer hvordan de opplever faget. Det kan både tolkes som mestringstro (Bandura, 1997) til å gjennomføre ulike aktiviteter i undervisningen, men også i en større kontekst som at det utfordrer selvoppfatningen deres. Funnene i denne studien blir i hovedsak drøftet i lys av Skaalvik & Skaalviks (2007) teori om selvoppfatning. Videre forteller flertallet av jentene i min studie om gjentagende negative kommentarer fra guttene på ferdighetene sine, de opplever negative følelser i forhold til karakteren de får i faget og de opplever blikk og kommentarer i garderobene fra andre jenter på kroppen sin. I forhold til de negative følelsene jentene opplever med karakteren de får i faget, sier jentene at de opplever at kroppen deres ikke er flink nok eller bra nok til å klare og utføre aktivitetene.

Resultatet av at omgivelsene fokuserer på det inkonsistente, kan være at jentenes selvoppfatning og identitet blir truet og/eller at de føler seg angrepet, det vil si eksistensiell

trussel (Duesund, 1995). Dette kan føre til negative tanker om sin egen kropp og hvordan jentene oppfatter seg selv. Jentene forteller at de har opplevd at de andre i klassen viser med kroppsspråk og/eller verbalt at de ikke synes jentene er flinke. Bestemte sosiale oppfatninger av en person leder til hvordan man oppfatninger en selv (Duesund, 1995). Dersom jentene føler tap og/eller lite kontinuitet i oppfatningene kan man få en negativ selvoppfatning som blant annet handler om en negativ oppfatning og negative tanker ikke bare om kroppen men om seg selv som menneske. Det kan igjen påvirke motivasjonen for faget. Flertallet av jentene i denne studien forteller om lite eller ingen selvtillit i faget, som kan tolkes som ingen mestringstro (Bandura, 1997) som påvirker motivasjonen deres i faget negativt. Årsakene er komplekse. I følge Skaalvik og Skaalvik (2007) og Bandura (1997) vil tidligere erfaringer, som slike tilbakemeldinger (verbalt og ikke-verbalt) fra andre og negative opplevelser med at de ikke mestrer øvelsene, påvirke jentenes selvverd og mestringstro. I situasjoner der jentene opplever at selvverdet blir truet på en eller annen måte, som når de får negative kommentarer fra guttene, vil jentene bli ekstra opptatt av hvordan dem blir oppfattet av andre. Jentenes mestringstro vil også svekkes.

Flertallet av jentene i denne studien forteller at de gjentagende negative kommentarene fra guttene i kroppsøvingstimene, har ført til at de tror de er dårlige i faget og dermed har utviklet et negativt forhold til faget. Mens guttene ofte søker situasjoner hvor de kan konkurrere og markere seg i guttefelleskapets hierarki, preges jentenes identitets- og selvoppfatningsprosjekt ofte av relasjoner og ønske om bekreftelse fra andre (Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1989; Kruse, 1998). De jentene med lav- og middels karakter i min studie opplever at de får lite eller ingen bekreftelse fra lærer og at det er de flinkeste jentene som også får mest positiv oppmerksomhet fra guttene. Lite eller ingen positiv oppmerksomhet fra verken lærer eller medelever, kan oppfattes som at det man gjør er feil eller ikke bra nok. Om kroppen framtrer på en uønsket måte eller at man opplever at kroppen oppfører seg på en dysfunksjonell måte i det sosiale liv, kan det i mange tilfeller føre til at man trekker seg tilbake fra samvær med andre (Duesund, 1995; Engelsrud, 2006). I min studie prøver flertallet av jentene å unngå å delta på alt i kroppsøvingstimene. Det gjelder spesielt i de aktivitetene hvor man føler man ikke strekker til. Lite eller ingen oppmerksomhet fra læreren og blikk og negative kommentarer fra guttene, kan gi en følelse av tilintetgjørelse og at man er i veien. Jentene som sliter med å nå opp prestasjonsmessig i kroppsøvingfaget kan raskt bli

oppmerksom på sin egen kropp eller egne oppfatninger, som kan oppfattes som at andre kanskje ikke liker.

I denne studien sier flertallet av jentene at de ikke er flinke i ballspill eller til å løpe fort som gjør at de tror at ingen av de andre i klassen ønsker å ha de på laget sitt. De føler at de ødelegger for laget og blir «tapere». Dersom jentene ligner de andre i klassen, altså er like prestasjonsmessig som de andre, vil man fort glemme kroppen. For jentene som skiller seg ut av en eller annen årsak, opplever nok at selvoppfatningen blir utfordret (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Den sosiale konteksten er alltid til stede og den er inkarnert i mennesket. Slik framstår enhver selvforståelse som inkarnert og likeledes enhver kroppserfaring som en erfaring om seg selv. Menneskelig kroppslighet er det mest fundamentale båndet mellom selvet og samfunnet (Merleau-Ponty, 1964; Engelsrud, 2006). Det gjør at kroppsøvfingsfaget framstår som svært viktig i dannelsesprosessen av et menneske. Opplevelsene man får igjennom kroppsøvfingsfaget vil ha betydning for mer enn bare kroppsøvfingstimene. Negative opplevelser i faget og med kroppen, vil sannsynligvis ha betydning for selvoppfatningen utover kroppsøvfingstimene også. Tidligere studier peker på at fysisk-motorisk ressurser og mestring hos mennesker, forsterker selvoppfatningen og selvverdsettingen (Fox, 1999; Haugen et al., 2011). Slike ressurser utgjør også en viktig forutsetning for deltakelse i det sosiale fritidslivet (Ommundsen, 2013).

Breakwell (1986) bruker ordet «personlig relevans» for å beskrive at noen erfaringsområder er særlig viktige og står i sentrum for oppmerksomheten (som sitert i Duesund, 1995, s.70-71). Skal det jentene i denne studien lærer og opplever i faget ha positiv innvirkning på selvoppfatning, må det oppfattes som meningsfullt (Duesund, 1995). For å vite om noe er av personlig relevans for en elev, må man kjenne den konteksten elevene inngår i. Det å mestre et skolefag er ikke i seg selv tilstrekkelig for å utvikle positiv selvoppfatning. Det er ingen automatisk forbindelse mellom mestring og selvoppfatning. Det er ikke likegyldig hva man mestrer. Det kommer an på hva som oppleves som viktig (Duesund, 1995). I dagens prestasjon- og kroppsfixerte kultur, kan det tyde på at skoleprestasjoner, trening og en sunn, slank og veltrent kropp tillegges stor verdi (Tinning & Glasby, 2002; Kirk, 2004). Dette er i tråd med det flere av jentene i min studie forteller om viktigheten og presset i dag om å ha en slank og trent kropp. En av jentene kommenterer at det er viktigere for henne å ha en god karakter i kroppsøving enn i norskfaget for eksempel. Flertallet av jentene opplever det som stressende at de ikke er så glade i å trene og/eller at de ikke ser ut som samfunnets

«kroppsideal». Flertallet forteller at de opplever at samfunnet forventer at man skal like å trene. Jentene som ikke liker å trene, sier at de skulle så gjerne ønske at de likte det. Man kan anta at jentene som føler at kroppen deres ikke oppfyller samfunnets verdier og idealer, opplever en negativ selvoppfatning som også kan påvirke mestringstroen i faget. Når jentene hver uke blir minnet på de ulike negative tankene og opplevelsene de har om kropp og fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene, og for noen gjennom hele grunnskolen, kan man ikke se bort ifra, om man tenker i Merleau-Pontys (1964) baner, at dette setter seg som negative og hemmende kroppslige erfaringer i kroppen. Flertallet av jentene kommenterer at de tror noe av årsaken til at de har et negativt forhold til kroppsøvingsfaget, er nettopp på grunn av de gjentagende negative kommentarene fra guttene, taushet fra læreren i løpet av skolegangen og opplevelsen med å få en lav karakter (eller lavere karakter enn de opplever selv at de fortjener) i faget. De tror at kroppen deres ikke er flink i faget. Mennesket er avhengig av å få positiv anerkjennelse for å oppleve positive følelser og for å styrke motivasjonen i faget (Nordahl, 2002).

På den andre siden; jentene med høy karakter og som mestrer faget, forteller at de opplever at de får selvtillit av å få en høy karakter i faget. De liker å vise seg fram og å bli sett. Man kan tolke det som at det å få en høy karakter i faget og få gode tilbakemeldinger fra lærer og medelever, gir jentene mestringstro i faget men også positiv selvoppfatning. Med tanke på dagens kroppsfixerte samfunn og ut i fra funnene i min studie, kan det virke som at jentene er en del av en ungdomskultur hvor det har høy verdi og gir status å ha en høy karakter i kroppsøvingsfaget. En av jentene kommenterer også at kroppsøving er et av få fag hun får en høy karakter i da hun er flinkere i det enn i de teoretiske fagene. Hun synes at dette hjelper på motivasjonen i en ellers teoripreget skolehverdag. De samme jentene med høy karakter, forteller om press og jag etter den «perfekte» kroppen som er veltrent, stram og med lite fett. Jentene sier at samfunnets framstilling av «idealkroppen» gir de motivasjon for å trene eller gir de følelsen av at de må trene. Dette diskuteres nærmere i avsnitt 6.2.

## **6.2 Å ha og være en kropp**

Kroppen er basis for menneskelig aktivitet og bevegelse. Man kan ikke være i verden uten en kropp. Det er menneskets evne til å oppfatte, fornemme og bevege seg med kroppen som gjør at mennesket er i stand til å forstå omgivelsene (Duesund, 1995; Engelsrud, 2006). Kroppen er det første man ser når man møter et menneske. I følge Foucault (1979) er det kroppssynet



som til en hver tid er rådende, uttrykk for makt (som sitert i Duesund, 1995). Kroppssyn er bestemmende for perspektiver på seg selv og den verden man lever i (Duesund, 1995; Engelsrud, 2006). I dagens samfunn er kroppen blitt en gjenstand for dyrkelse (Engelsrud, 2006). Den sunne, slanke og trente kroppen blir ansett som vakker og oppleves som et symbol på kontroll, selvdisciplin, vellykkethet og en kvalifisering til en «normal» identitet (Tinning & Glasby, 2002; Kirk, 2004; Engelsrud, 2006). Skoleprestasjoner, en frisk, trent, slank kropp og at man er flink til å trene, ser ut til å gi status i en del ungdomskulturer i dag.

Funnene i denne studien viser tydelig at jentene med lav- og middels karakter opplever at kroppen deres er i en sårbar posisjon i kroppsøvningsfaget. Som nevnt tidligere opplever flere av jentene liten eller ingen mestring med aktivitetene, de føler de ikke er flinke og de er redde for å dumme seg ut. For å unngå negative opplevelser i faget, er det flere av jentene som prøver å unngå å delta. I tillegg forteller de om negative følelser rundt karaktersetningen i faget. Flertallet av jentene føler at læreren setter karakter på kroppen deres, altså hvor flink de er til å utføre øvelsene med kroppen sin. I kroppsøvningsfaget er kroppen naturlig nok sentral og begynner man å reflektere og analysere blikk, kommentarene og responsen fra de andre, kan man oppleve at kroppen er i veien (Duesund, 1996; Engelsrud, 2006). Mange av jentene i min studie forteller tydelig at de føler at de er i veien når det er stafetter og ballspill fordi de føler at de ikke strekker til. Kroppen kan her føles som et objekt (Duesund, 1996; Engelsrud, 2006). Med en gang kroppen skiller seg ut fra de andre medelevene for eksempel, oppdager at kroppen går på tverke eller ikke fungerer som forventet, da blir man observant på kroppen (Duesund, 1996; Engelsrud, 2006).

Funnene i denne studien viser at jentene med høy karakter og som mestrer faget godt, også opplever at kroppen er sårbar i kroppsøvningsfaget og at dagens prestasjon- og kroppsfixerte kultur påvirker dem. Disse jentene synes at kroppsøvningsfaget i utgangspunktet er gøy, men ønsker å trene i kroppsøvingstimene i større grad enn bare å leke. På den ene siden mestrer de aktivitetene i faget, har en god relasjon til læreren, de føler seg sett av både læreren, guttene og de andre jentene og de liker å vise seg fram. Dette gir dem mestringstro og motivasjon for å delta i faget. På den andre siden forteller de om en ytre motivasjon for å yte i kroppsøvingstimene og for å trene på fritiden, som er ønsket om «en finere og strammere kropp med lite fett». Det kan virke som at jentene er villige til å gå ganske langt for å prøve å oppnå en slik kropp, da de nevner blant annet at de av og til bytter ut vanlig mat med proteinbarer fordi de ser bilder av jenter på sosiale medier (Instagram) gjøre det. Ønsket om å

få en slik kropp virker å være veldig viktig for dem. De sier at det er blant annet derfor de gjennomfører styrketrening på fritiden. Noen av dem sier at de må trene hver dag og at de ikke kan ta seg hviledager.

Jaget etter den «perfekte» kroppen er altså den ytre motivasjonen for jentene med høy karakter i faget. Det er tydeligvis ikke tilfredsstillende nok å ha gode fysiske ferdigheter og oppnå en høy karakter i kroppsøvningsfaget, man skal i tillegg strebe etter en «perfekt» kropp. Da kan man lure på hvordan jentene med lav karakter i kroppsøving opplever samfunnets framstilling av «idealkroppen», som i utgangspunktet opplever lite eller ingen mestring og selvtillit i faget og muligens har en negativ selvoppfatning, når til og med de jentene med høy karakter føler det slik. Alle jentene forteller om bilder på nettstedet Instagram (sosiale medier) av trente kropper og treningsbilder av mennesker som spiser proteinsjokolader til fordel for normal kost og at dette påvirker dem i veldig stor grad. Jaget etter «kroppsidealet» kan i verste fall bli sykkelig. Strandbu, Storvoll og Kvaalem (2007) uttrykker bekymring for samfunnets framstilling av «idealkroppen» som i verste fall kan føre til at jenter utsetter kroppen sin for et usunt regime som at dem for eksempel fortrenger smerte knyttet til overtrening eller tøffe slankeregimer. Kanskje kan man se nyanser av Descartes dualistiske kroppsoppfatning (som sitert i Duesund, 2006) i dagens kroppsfixerte kultur, hvor man kontrollerer kroppen og underkaster den eksterne mål. Det kan diskuteres om samfunnets kroppsfokus kan settes i sammenheng med den økende utviklingen av ungdommer som rammes av psykiske lidelser og økende bruk av antidepressive medisiner (Mathiesen, Karevold & Knudsen, 2010; Hartz, Skurtveit, Myhre Steffenak, Karlstad & Handal, 2016).

Kroppsøvningsfagets orientering mot helse og idrett er blitt kritisert på flere måter. Dowling (2010) hevder at læreplanen i kroppsøving fokuserer på et for smalt og avgrenset syn på helse, der det i hovedsak blir fokusert på at kroppen er et objekt som bare tilsynelatende trenger å bli utsatt for en trinnvis treningsprogresjon i kroppsøvingen for å fungere optimalt helsemessig. I tillegg problematiseres fagets dominerende idrettsdiskurs, «the performance code», fordi den reproducerer bestemte verdier, der en bestemt evne, ferdighet og kropper verdsettes og favoriseres, mens andre marginaliseres og ekskluderes (Tinning, 1997; Evans & Penney, 2008). Fagets dominerende helse- og idrettsdiskurs, kan føre til at jentene ikke føler at faget gir «opplevelse av sammenheng» (OAS) som gjør at faget virker meningsløst, uforutsigbart og skaper negative følelser rundt faget og sin egen kropp. I tillegg bidrar fagets orientering mot helse og idrett til å forsterke medias og andre sosiale aktørers framstillinger av kroppen

som et objekt som kan skapes, endres og bearbeides i jakten på å oppnå symbolsk verdi (Dowling, 2010; Engelsrud, 2010). Kroppsøvningsfagets reproduksjon av verdier som assosieres med å dyrke kroppen som et objekt (Tinning & Galsby, 2002; Kirk, 2002), kan føre til at elevene opplever at kroppene får ulik (sosial) status og i denne prosessen kan elever, som ikke når opp på den (sosiale) rangstigen eller i det (sosiale) systemet, føle seg mindreverdige og bli nedvurdert (Kirk, 2006; Dowling, 2010). I alvorlige tilfeller kan elever bli sosialt ekskludert og at man trekker seg tilbake fra samvær med andre (Duesund, 1995; Engelsrud, 2006). Faget bør jo ikke bidra til å underbygge den store, globale kroppsindustrien som omgir dagens barn og unge. Faget skal jo heller prøve å hjelpe elevene til å ta fornuftige valg i forhold til det opplevde kroppspresset i hverdagen.

Jentene i min studie opplever at dersom de får en lav karakter i faget, så betyr det at man ikke utfører øvelsene på den «riktige» måten og at kroppen deres ikke er god nok.

Kroppsøvningsfagets idrettsdiskurs, altså forståelsen av at det eksisteres en «riktig» måte å utføre bevegelser på (Evans & Penny, 2008), sammen med samfunnets fokus på kropp, kan føre til sårbarhet og engstelse for om kroppen er bra nok. Det kan virke som at flere av jentene i denne studien opplever at det å ha og være en kropp er et dilemma. De med høy karakter liker å vise seg fram fordi de blant annet får positive tilbakemeldinger fra andre, samtidig som de har et sterkt ønske om å oppnå samfunnets «kroppsideal». De med lav- og middels karakter ønsker i utgangspunktet ikke å vise seg fram med kroppen da de har opplevd mye negativt i kroppsøvningsundervisningen fra tidligere. For å unngå å vise seg fram, prøver de enten å ikke delta på alt i timene ved at de av og til sitter på benken, eller så velger de å ikke møte opp til timene. Flertallet av jentene forteller at de forstår at det blir problemer dersom de ikke deltar i timene. Da får de ikke vist seg fram for læreren som betyr at det går ut over karakteren i faget, noe de synes er svært uheldig. Dessverre virker det som at jentene i denne studien opplever at elevkroppene får ulik status i faget og at faget i stor grad reproducerer verdiene til samfunnets kroppsfixerte kultur som det å være godt trent, slank og sunn blant annet. De som mislykkes i faget kan oppleve og vurdere seg selv og sin egen kropp som lite vellykket.

### **6.3 Lærerens betydning i et fag der alle ser alles prestasjoner til enhver tid**

Funnene i denne studien viser at jentene uttrykker at læreren har en viktig rolle og stor betydning for hvordan jentene opplever kroppsøvningsfaget. Det er i tråd med andre studier (Nordahl, 2002; Flagstad & Skisland, 2002; 2009; Utvær, 2013a; 2013b). Jentene i min studie

uttrykker at de sjelden eller aldri har hatt noen relasjon til kroppsøvingslæreren sin. Det gjelder alle jentene. Samtlige av jentene forteller om stadig bytting av kroppsøvingslærer og uttrykker at det er vanskelig å få en relasjon til en lærer man bare møter én gang i uka. Samtlige av jentene uttrykker at de ønsker en bedre relasjon. For de med lav- og middels karakter gjelder dette først og fremst for å bli tryggere og mer komfortabel i undervisningen forteller de. For de med høy karakter gjelder det i større grad om å kjenne til vurderingskriteriene bedre i faget og vite hvordan de eventuelt kan forbedre seg. Eksisterende forskning viser at elever som har en god relasjon generelt til læreren sin, opplever en større motivasjon, større trivsel og er mer positivt innstilt til skolen generelt (Nordahl, 2002). De vurderer også undervisningen uansett fag som mer strukturert, engasjerende og variert (Nordahl, 2002). Jentene med lav- og middels karakter i min studie, uttrykker i større grad enn jentene med høy karakter, at de er negativt innstilt til faget og at de opplever undervisningen som lite engasjerende, lite variert og med liten relevans for yrkesfaget sitt. Jentene med lav- og middels karakter synes det er vanskelig og av betydning for deltakelsen i faget at de ikke har noen relasjon til læreren. De samme jentene ønsker å ha kroppsøvingslæreren i flere fag, slik det er i grunnskolen. De tror det hadde vært positivt for relasjonen til læreren og for deltakelsen.

Årsaker til at jentene med høy karakter ikke synes det er like viktig med en god relasjon til kroppsøvingslæreren, kan være blant annet fordi de har større mestringstro i faget da de når opp prestasjonsmessig. Jentene med høy karakter opplever at det foregår en mer objektiv vurdering fra lærerens side dersom de ikke kjenner læreren like godt. Det opplever de som positivt. Alle jentene i denne studien nevner at de har et annerledes og bedre forhold til programfaglærerne sine som de møter flere dager i uka. Dette er sammenfallende funn med en doktorgradstudie gjort på frafall på yrkesfag (Utvær, 2013a; 2013b). Som nevnt tidligere har man kroppsøving kun én gang i uka på videregående skole i dag. I utgangspunktet har man omtrent 75 minutter sammenhengende undervisning pr uke. Læreren har lite tid pr elev da det ofte er klasser på 30 elever. Det er vanskelig å få til mer dialog utover undervisningstiden da lærer og elever ofte har undervisning før og/eller etter kroppsøvingstimene. Kroppsøving skiller seg ut fra andre fag hvor læreren må gi (spontane) tilbakemeldinger der og da når elevene er i bevegelse. Det er svært viktig at kroppsøvingslæreren har kompetanse (kvalifisert utdanning) i å gi slike tilbakemeldinger til elevene, slik at det blir gjennomført på en så god måte som mulig tatt rammefaktorene i betraktning. Med bakgrunn i fagets egenart og de ulike

utfordringene som følger med det, er det kanskje en større utfordring for læreren å skape en god relasjon til alle elevene i dette faget i motsetning til en del andre fag.

Jentene i denne studien kommenterer at innholdet i undervisningen også er noe av årsaken til at de enten gruer seg til undervisningen eller synes det er kjedelig. Flertallet av jentene nevner at de har en mannlig lærer og trekker fram ballspill, styrketrening, stafetter og konkurransepregede øvelser som aktiviteter de ofte holder på med i timene. Eksisterende studier hevder at innholdet i undervisningen i stor grad foregår på guttenes premisser, da ballspill og konkurransepregede øvelser blir sett på som mer maskuline aktiviteter (Dowling, 2000; Fasting & Sisjord, 2000; Flagstad, 2002; Andrew og Johansen, 2005; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). I læreplanen (KRO1-04) er et av flere kompetansemål at eleven skal kunne eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjoner. På spørsmål om hva jentene ønsker mer av i undervisningen, sier samtlige i min studie at de ønsker mer dans, turn og gymnastikk. Dette er forenlig med funn fra tidligere studier (Flagstad & Skisland, 2002). Flertallet av jentene i min studie kommenterer at de enten tror læreren ikke kan eller ikke liker å danse. Dans og turn blir ofte sett på som feminine aktiviteter. Når flertallet av jentene forteller at de har mannlig lærer og sjelden har dans eller turn i undervisningen, kan man tro at kjønnet på læreren er av betydning for innholdet i timene i større grad enn at det er kjønnsblandet kroppsøvingsundervisning. Likevel er det vanskelig å konkludere med det da det er tilfeldig at flertallet av jentene i denne studien har mannlig kroppsøvingslærer. Eksisterende studier hevder likevel at det brukes langt mindre tid på slike aktiviteter i undervisningen uavhengig av kjønn på lærer (Imsen, 1996; Flagestad & Skisland, 2009). Uansett, prinsippet om likeverd i undervisningen skal ta utgangspunkt i begge kjønns livsverdener (Krokan, 2000). Det vil si at feminine innslag i undervisningen skal være like sterkt representert som maskuline. Det synes likevel rimelig å kommentere at det ikke er usannsynlig at kjønnet på læreren, lærerens ferdigheter og preferanser kommer til syne i aktivitetene (Ommundsen, 1995b; 1995c). En norsk studie viser at jenter synes det er mye ballspill i skolen og at de dermed må delta på noe de ikke liker eller ikke mestrer så godt (Andrews & Johansen, 2005). Dette gjelder særlig jenter som ikke hevder seg. For de jentene som liker ballspill, tøffe aktiviteter og som mestrer dette godt, vil trolig oppleve det annerledes.

Kroppsøvingslæreren har ofte selv vært dyktig i idrett og mange av dem liker aktiviteter preget av konkurranse- og prestasjonsmentalitet (Fasting & Sisjord, 2000). Dette harmonerer

også ofte mer med interessene til guttene enn jentene, som også sannsynligvis er noe av årsaken til at guttene trives i kroppsøvfaget i større grad enn jentene (Fasting og Sisjord, 2000). Det kan derfor stilles spørsmålsteget ved om det å ha vært idrettsutøver, som mange kroppsøvingslærere har vært, er en fordel eller ulempe. Man skal selvfølgelig ikke glemme at for mange er konkurranseaspektet en motivasjonsfaktor i seg selv, men for de som er mindre aktive og høyst sannsynlig opplever en lavere karakter i faget, gir det nok liten grad av motivasjon (Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Det er i tilfelle viktig å endre perspektivet fra konkurranse med andre til konkurranse med seg selv ved bruk av konkurransepregede aktiviteter. Det kan være svært utfordrende i et fag hvor det, ifølge funnene i min studie, foregår svært mye sammenligning elevene seg i mellom.

I sammenheng med at jentene i denne studien med lav- og middels karakter forteller at de har minimal eller ingen relasjon til kroppsøvingslæreren, uttrykker de samme jentene at de får lite eller ingen kommentarer og veiledning fra læreren. For å føle at man blir sett av læreren, må man få anerkjennelse og (positiv) oppmerksomhet blant annet (Nordahl, 2002).

Klasseromsstudier hevder at det er en svak tendens til at mannlige lærere gir mer oppmerksomhet til gutter enn til jenter (Bjerrum Nilsen & Larsen, 1985; Kelly, 1988, Bjerrum Nielsen, 2000; Imsen, 2000). Studiene hevder noe av årsaken er at det er lettere for (kroppsøvfags)lærere å identifisere seg med de som er lik en selv. Jentene som uttrykker at de får lite eller ingen kommentarer, uttrykker at de føler at guttene får mer oppmerksomhet enn jentene. De synes også at det er guttene sine stemmer som blir hørt dersom elevene får være med å bestemme aktiviteter i undervisningen. Dette er sammenfallende med studien til Pettersen (1987) om at guttene får mest taletid i alle fag. I tillegg eksisterer det «forventninger» i samfunnet om at guttene er mer «bråkete» og jentene mer «stille» av natur, som også kan være årsak til at guttene blir hørt i større grad enn jentene (Bjerrum Nielsen, 2000). Disse forventningene kan føre til at det er vanskelig for lærere å fange opp om noen av de «stille» jentene opplever å være redde eller misfornøyde i timene, da det er «normalt» å være stille som jente. Good (1980) og andre innen pedagogisk forskning, har ved flere anledninger funnet støtte for hypotesen om at lærere ubevisst, både verbalt og ikke-verbalt, signaliserer forskjellige forventninger til ulike elever avhengig av kjønn og oppfatninger om hvilke ferdigheter de har (som sitert i Ommundsen, 1995a; 1995c). Slik kan det etableres skjulte læringsprosesser ved at de elevene som møter opp til faget med dårligst utgangspunkt, faktisk blir stimulert minst (Ommundsen, 1995a; 1995c).

Studier hevder som sagt at guttene trives best i kroppsøvningsfaget og derfor også sannsynligvis har større motivasjon for faget (Andrew & Johansen, 2005; Flagstad & Skisland, 2002; 2009). Derfor kan man kanskje tro at guttene også oftere kommer med ønsker til undervisningen enn jentene. De guttene som trives i faget, mestrer sannsynligvis aktivitetene, som gjør at det muligens er lettere for læreren å kommentere deres prestasjoner der og da. Jentene som trives i mindre grad i faget, har muligens lavere motivasjon for faget, som gjør at de kanskje heller ikke kommer med mange innspill. De vet ikke hva de skal foreslå eller ser ingen grunn til å bry seg da det ofte er flertallet i klassen eller guttene, som de opplever det, som bestemmer likevel. Årsaken til at jentenes forslag om dans eller turn ikke får gjennomslag, kan være fordi de har mannlig lærer som kanskje ikke føler mestring eller har interesse for de aktivitetene som nevnt tidligere. Derfor er det mulig at det foregår en skjult favorisering av kroppsøvningsflinke elever og særlig guttene ved at de i størst grad har innflytelse på fagets innhold (Ommundsen, 1995b; 1995c; Fasting & Sisjord, 2000).

Det kan virke som at jentene i min studie forsøker å forsvare læreren sin når de skal forklare hvorfor de får så lite tilbakemeldinger. Noen av jentene forteller at det kan være deres egen feil fordi de gjemmer seg bort eller at de ofte sitter på sidelinjen, som gjør at det er vanskelig for læreren å kommentere hva de gjør. Dette kan sees i sammenheng med at de elevene som har lave forventninger om å mestre, ofte forsøker å unngå å delta (Bandura, 1997). Slike beskyttelsesstrategier vil hemme jentenes motivasjon og utvikling (Covington, 1984), og fører til at de får mange store hull i kunnskapen og for noen resulterer det i svært mye fravær. Samtlige av jentene forstår veldig godt at 30 elever er mange for én lærer å ha oversikt over samtidig. På den ene siden ønsker jentene mindre klasser slik at de kan få bedre oppfølging av læreren, men på den andre siden forteller de at dersom de er færre blir de også mer synlige, noe de heller ikke ønsker. De jentene med høy karakter har ingen vanskeligheter med at de er 30 elever i undervisningen. De uttrykker at de får nok tilbakemeldinger fra læreren. Dette samsvarer nok med at disse jentene føler seg sett av læreren, de føler at de har en god nok relasjon til læreren, som gjør at de høyst sannsynlig har en høyere motivasjon og trivsel i faget (Ommundsen, 1995c; Nordahl, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

## 6.4 Jevnaldrendes press

Samtlige av jentene i denne studien forteller om gjentakende negative kommentarer fra gutter, og da spesielt fra tida de gikk på ungdomsskolen, som gikk på ferdigheter og mestring av aktiviteter. Flertallet av jentene forteller at de synes det er svært ubehagelig at guttene fortsatt i videregående er så rå i ballspill. Jentene synes at guttene tar lite hensyn og inkluderer dem i liten grad i ballspillaktiviteter spesielt. Disse funnene er forenlig med tidligere forskning (Flagestad & Skisland, 2002; Andrew og Johansen, 2005). Flertallet av jentene i min studie forteller at de gjentakende negative kommentarene fra guttene i kroppsøvingstimene, har ført til at de tror de er dårlige i faget og dermed har utviklet et negativt forhold til faget. Mens guttene ofte søker situasjoner hvor de kan konkurrere og markere seg i guttenes hierarki, er jentene mer opptatt av relasjoner og bekreftelse fra andre som nevnt tidligere (Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1989; Kruse, 1998; Reinsholm, 1993). Jentene med lav- og middels karakter i min studie opplever at de får lite bekreftelse fra lærer og at det er de flinkeste jentene som også får mest positiv oppmerksomhet fra de jevnaldrende guttene. Jentenes selvoppfatning utvikles blant annet gjennom respons og tilbakemeldinger fra guttene (Duesund, 1995; Engelsrud, 2006). Blikk og negative kommentarer fra guttene kan gi en følelse av tilintetgjørelse (Duesund, 1996; Engelsrud, 2006). Det virker ikke som at jentene i min studie gjør noe for å støtte hverandre eller hjelpe hverandre på noen som helst måte i forhold til hvordan de opplever guttene.

Jentene i denne studien synes at det ofte er guttene sine stemmer som blir hørt dersom elevene får komme med innspill. Tar man utgangspunkt i det jentene med lav- og middels karakter forteller om hva de synes er problematisk med kjønnsblandet kroppsøvingundervisning som nevnt over, kan man kanskje tro at jentene hadde utfoldet seg mer dersom det hadde vært kjønnsdelt undervisning. I følge Griffin (1989) okkuperer guttene plassen i kroppsøvingundervisningen som begrenser jentenes deltakelse. Klomsten (2013) påpeker i sin studie at diskusjonen om kjønnsblandet versus kjønnsdelt kroppsøving er kompleks og forskning støtter begge måtene å organisere undervisningen på. For jentene i min studie, kan det se ut som at de med lav karakter ønsker kjønnsdelt undervisning, de med middels karakter ønsker kjønnsdelt av og til, mens de med høy karakter ønsker kjønnsblandet undervisning som de har i dag. Dette er i tråd med tidligere forskning, det finnes ikke et entydig svar (Lirgg, 1993; 1994; Olafson, 2002; Osborne, Bauer & Sutliff, 2002; Klomsten, 2013). I Norge trives jenter og gutter med både kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning, men studier



hevder at jenter verdsetter kjønnsdelt undervisning i større grad enn gutter (Sandvik, 2007; Stråtveit, 2001; Wold, 2008).

I kroppsøvfaget, hvor elevene forhandler om kjønn gjennom utseende og fysiske ferdigheter, er det relasjonelle forholdet mellom kjønn sentralt. Man kan anta at det eksisterer forskjeller i maktforholdet mellom kjønn (Kruse, 1998; Imsen, 2006; Klomsten et al., 2004). Kjønn er en asymmetrisk dimensjon, et hierarki hvor jenter ofte er nederst og gutter ofte er øverst (Kruse, 1998). Guttene er oftere i subjektrollen, mens jentene inntar objektrollen oftere i dette maktpillet (Kruse, 1998). Funnene i min studie viser tydelige tegn på at dette er tilfelle. Samtlige av jentene har opplevd negative kommentarer på ferdighetene sine av guttene og flere av jentene har opplevd blikk og kommentarer på utseende og kroppen sin. Gjennom slike opplevelser vil jentene lære om guttenes forrang og deres maktutøvelse som kommer til syne i kroppsøvfagundervisningen (Kruse, 1998).

Eksisterende forskning fra USA hevder at gutter lærer andre teknikker og ferdigheter enn jenter gjennom at de deltar i forskjellige idretter (Pellet & Harrison, 1992). Guttene deltar på det som kan betraktes som gutteidretter, hvor de utvikler styrke, hurtighet og analytisk tenkning (Pellet & Harrison, 1992). Jentene utvikler i større grad kroppsforståelse og finmotorikk gjennom de aktivitetene de deltar i (Pellet & Harrison, 1992). En norsk studie støtter denne forskningen og viser at jenter og gutter ikke bare deltar i ulike idretter, men at de også mener at det finnes typiske jente- og gutteidretter (Klomsten et al., 2005). I tillegg hevder studier at guttene deltar i organisert idrett lengre enn jentene (Myrli & Mehus, 2015). Ungdom gir uttrykk for at dans, ballett, aerobic, turn og håndball passer bedre for jenter, mens fotball, boksing, ishockey og rugby er mer passende for gutter (Klomsten et al., 2005).

Sisjord (1993) hevder at mange jenter opplever at det er hardt å spille fotball mot gutter fordi det er mye kroppskontakt og taklinger hvor guttene ofte er sterkere og råere enn jentene. Dette er i tråd med funnene i min studie. Klomsten et al. (2005) peker på at guttene er mest opptatt av muskler, det å være sterk, utholdende og god i idrett. En grunn til det kan være at guttenes hierarki i venneflokken ofte bygges opp etter hvor dyktige de er i idrett (Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1989; Kruse, 1998; Reinsholm, 1993; Brattenborg & Engebretsen, 2007). For jentene er det ikke så viktig å være god i idrett, de legger mer vekt på et bra utseende og å være slank (Klomsten et al., 2005). Gjennom en stadig måling av fysiske krefter kan det bety at gutter «gir» mer i aktiviteten og dermed blir spillet preget av større fart og mer styrke. Når gutter får økt muskelstyrke i pubertetsalder ved produksjon av det mannlige kjønnshormonet

testosteron og noen jenter opplever å løpe saktere og hoppe kortere på grunn av økt fettmasse og vekt som resultat av østrogenproduksjon (Sand et al., 2001), kan det bety at de fysiske forskjellene øker mellom kjønnene. Det kan føre til at guttene for eksempel spiller fotball på en annen måte enn jentene. Gutteres deltakelse i organisert idrett er høyere i de aller fleste ballidrettene, bortsett fra håndball (Ingebrigtsen, 2012). Ballspill er samtidig den aktiviteten det brukes mest tid på i kroppsøvingstimene (Imsen, 1996; Flagestad & Skisland, 2009). Både gutter og jenter liker ballspill, men gutter liker disse aktivitetene bedre enn jenter (Imsen, 1996; Andrews & Johansen, 2005; Flagestad & Skisland, 2009). I min studie kan det se ut som at jentene som hamler opp med guttene i ballspill og som er (relativt) sterke, er de som ønsker kjønnsblandet undervisning og de som trives best i faget. Det kan virke som at ferdigheter i ballspill er av betydning for hvordan man opplever faget. Har man gode ferdigheter i ballspill opplever man ikke guttene som «et problem» eller at de er for sterke. Man opplever også mest sannsynlig mestring i faget langt oftere enn dem som ikke har gode ballferdigheter, da ballspill som sagt er aktiviteter det brukes en del tid på i faget (Imsen, 1996; Flagestad & Skisland, 2009).

Det kan tyde det på at elevene opplever kroppsøvingfaget ulikt både med tanke på maktforholdet mellom kjønnene og at jenter og gutter stiller med ulikt utgangspunkt (fysisk og mentalt), som kroppsøvingslærere må være bevisst på. Som nevnt i kapittel 6.3, kan det også virke som at mannlige kroppsøvingslærere velger mer maskuline aktiviteter i undervisningen som kanskje passer guttene bedre. Med bakgrunn i det og det som er diskutert i kapittel 6.4, kan det virke som at guttene ofte blir «normen» for hva som er de «riktige» fysiske prestasjonene i faget, altså normen for «the performance code» (Tinning, 1997; Evans & Penney, 2008; Dowling, 2000). I et slikt perspektiv kan man argumentere for at kroppsøvingfaget tilrettelegges i stor grad på guttenes premisser basert på et maskulint verdigrunnlag hvor aktiviteter som er best likt av guttene, prioriteres, og hvor jentenes interesser dessverre blir nedprioritert (Dowling, 2000; Fasting & Sisjord, 2000).

## **6.5 Kroppslig og sosial sammenligning jentene i mellom**

Samtlige av jentene i denne studien forteller at de sammenligner seg med hverandre i svært stor grad. I hverdagen handler det i stor grad om kropp, klær, utseende og karakterer. I kroppsøvingstimene handler det om sammenligning av kroppene, om hvordan de er til å utføre ulike aktiviteter og øvelser, hvilke treningsklær de har på i timene og sammenligning

av kroppene i garderobene. Mennesket foretrekker å sammenligne seg med andre personer som er mest lik seg selv i alder, kjønn og atferd, og da vil klassevenninner være en naturlig referansegruppe å sammenligne seg med i følge Skaalvik & Skaalvik (2007). Hvordan man blir betraktet av andre og hvordan en person sammenligner seg selv med andre, påvirker og har betydning for en persons selvopfatning (Duesund, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Ut i fra mine funn kan det tyde på at den sterke fokuseringen på kropp og utseende, som begynner allerede på barneskolen, har betydning for jentenes deltakelse i kroppsøving. Noen av jentene kommer med ulike unnskyldninger for ikke å delta, noen begrenser deltakelsen i timene for ikke å bli sett og oppmerksomheten i garderobene må for en hver pris avverges ved at man skifter inne på do eller at man går rundt i treningsklærne hele skoledagen for å unngå skifting. Dusjing foregår hjemme da disse jentene har kroppsøving på slutten av skoledagen. Om kroppsøvingstimen for disse klassene er lagt til slutten av dagen er bevisst eller ikke fra skolen sin side kom ikke fram i intervjuene mine. Uansett, så er det ikke guttenes dømmende oppmerksomhet som fryktes i garderobene, men utelukkende klassevenninnenenes. Om noen er misfornøyd med egen kropp i forhold til å utføre øvelser i timene eller utseendemessig i garderobene, blir de ikke mer fornøyd om de erfarer klassevenninnenenes granskende blikk. Det kan virke som jentene objektiverer hverandre med blikkene og til en viss grad bryter hverandre ned. Om kroppen blir tatt fra en gjennom andres fremmedgjørende blikk, kan jentene i verste fall ende opp med å ta kroppen fra seg selv ved at de fremmedgjør sin egen kropp (Duesund, 1995).

Jentene i min studie forteller også om hvordan de blir påvirket og sammenligner seg med bilder av «idealkroppen» i media. Ønsket om å ha en veltrent kropp, med fin rumpe, markerte muskler, flat mage og lite fett, er for noen av jentene den ytre motivasjonen for at de ønsker eller føler at de må trene som nevnt i kapittel 6.2. Hvilke verdier som oppfattes som viktig og positivt til en hver tid, vil være forskjellig fra ulike kulturer (Engelsrud, 2006). For disse jentene kan det virke som at de er en del av en kultur hvor skoleprestasjoner, en trent kropp og det å være flink til å trene vurderes som viktig og gir status. Derfor vil det også være sånn at man vurderer seg selv opp mot disse bestemte verdiene. I denne studien kommer det altså fram at de jentene som presterer godt i kroppsøving, er like opptatt av å sammenligne seg med jevnaldrende jenter og «kroppsidealet» som de som har en lav karakter i faget. Det å ha en høy karakter og gode ferdigheter i faget er tydeligvis ikke tilfredsstillende nok, man skal i tillegg strebe etter den «perfekt» kroppen. Utseende etterstrebes av samtlige jenter uavhengig

av prestasjon og karakter i faget. Hvor mye jentene snakker høyt seg i mellom om hvordan de ser ut og hvordan de ønsker å se ut, kom ikke fram i intervjuene.

## **6.6 Kroppsøvfingsfaget – sprik mellom idealer og realiteter?**

I læreplanen (KRO1-04) for kroppsøvfingsfaget kan en tydelig lese at formålet med faget er å være helsefremmende og bidra til et fysisk aktivt liv gjennom gode opplevelser med faget. For flertallet av jentene i denne studien vil nok kroppsøvfingsfaget aldri bidra til det. Som nevnt tidligere, opplever flertallet av jentene sjelden eller aldri gode opplevelser i faget av ulike årsaker. Samtlige av jentene opplever blant annet at det er liten eller ingen sammenheng mellom programfagene de har og innholdet i kroppsøvfingstimene. De med lav- og middels karakter ønsker en større sammenheng i det faglige innholdet da de opplever faget som meningsløst. Dette samsvarer med funnene i studien til Utvær (2013a) om frafall på yrkesfag, hvor elevene opplevde at kroppsøvfingsfaget gav lite mening. Jentene i min studie tror at en bedre sammenheng i innholdet i programfagene og i kroppsøvfingsfaget, hadde hjulpet på motivasjonen for faget og for å forstå nytten av faget bedre. Jentene nevner selv at de ønsker mer av dans og turn, så kan det jo diskuteres om det er mer eller mindre relevant for yrkesfaget sammenlignet med basketball for eksempel. Det handler nok kanskje like mye om interesser.

Videre forteller jentene at de ikke forstår hvordan faget blir vurdert. Det at jentene ikke opplever faget som meningsfullt, forutsigbart eller at innholdet i kroppsøvfingsfaget som relevant for yrkesfaget, kan indirekte ha en negativ helsepåvirkning om man vurderer helse ut fra Antonovskys (2012) definisjon. Jeg bruker ikke begrepene som et måleredskap, men som en teoretisk referanseramme. Skolen er en arena som favner alle barn og unge og skal være en helsefremmende arena. Alle skal i utgangspunktet gjennomføre 13 års skolegang. For elever på yrkesfag er det 12 års skolegang og to år som lærling i bedrift. Om man ikke føler at det man holder på med er begripelig (karakteren-, innholdet- og nytten av faget), håndterbart (mestringsfølelse, har ressurser til å løse oppgavene) eller gir mening, kan det være vanskelig å gjennomføre skolegangen. Andelen som ikke fullfører videregående skole er høyere for elever som tar yrkesfaglige utdanningsprogram sammenlignet med studieforberedende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kun 58% av elevene fullfører yrkesfag sammenlignet med 83% på studieforberedende (Utdanningsdirektoratet, 2015). Årsakene er komplekse. Ikke fullført videregående skole kan bety problemer når elevene skal søke

læringsplass, jobb og videre studier. Studier hevder at ulikheter i helsa har sammenheng med utdanning (Strand, Rognerud & Grøhold, 2005).

For at elevene skal oppnå en sterk OAS (begripelig, håndterbart, meningsfullt) i forhold til skolearbeid, i klasserommet og i gymsalen, er det viktig at elevene føler seg tilpass og sett og at det er rom for prøving og feiling blant annet (Løhre, 2012; Nordahl, 2002). Som nevnt tidligere føler flertallet av jentene i min studie at de ikke blir sett av læreren. Sammen med konkrete og tydelige forventninger og tilbakemeldinger til jentene, motivering og tro (mestringstro) på at jentene kan nå målene i tillegg til læringsfremmende tilbakemeldinger, er disse faktorene viktige for at jentene skal føle mestring og trivsel (Nordahl 2002; Bandura, 2008; Løhre, 2012). Opplevelse av mestring (håndterbart) er viktig for både mestringstroen og motivasjonen i faget, men også for selvoppfatningen (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Kanskje er det ekstra viktig i et synlig fag som kroppsøving hvor det er stort fokus på kropp og mestre øvelser med kroppen. Selvtillit, mestring og motivasjon er avgjørende for om jentene møter opp og trives på skolen og i gymsalen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Flertallet av jentene i min studie poengterer nettopp dette, at de opplever liten eller ingen trivsel i faget fordi de ikke mestrer aktivitetene som påvirker mestringstroen og motivasjonen i faget. De to jentene med høy karakter som føler de har «nytte» av faget, er de som har de beste opplevelsene og som føler faget er mest meningsfullt. Dette samsvarer med tidligere studier (Säfenbom, Haugen & Bulie, 2014). Jentene i min studie som har høyest motivasjon og som liker faget best, er de som har foreldre som er interessert i fysisk aktivitet og som har vært med foreldrene sine på tur i skog og mark fra tidlig alder. Dette nevner jentene selv som årsak til at de kan en del om fysisk aktivitet i tillegg til at de har drevet med organisert idrett på fritiden tidligere. De samme jentene opplever en mer positiv selvoppfatning. Det er i tråd med tidligere studier (Martinussen, Laholt, Valmyr Bania & Kvernmo, 2011). Elever som mestrer og som driver med fysisk aktivitet, opplever en mer positiv selvoppfatning. Jentene med høy karakter uttrykker at de lærer lite nytt i kroppsøvingsfaget. Det kan ha sammenheng med at de har drevet med organisert idrett tidligere og at de stiller høyere krav til læring fordi de kan en del fra før.

I følge Säfenbom et al. (2014) har «foreldrestøtte» en signifikant effekt på elevenes opplevelse av hvorfor de er med i kroppsøvingstimene. Studien hevder også at «foreldrestøtte» har stor betydning for barnas deltakelse i idrett på fritiden. I relasjon til kroppsøvingsfaget, hevder Säfenbom et al. (2014) at det å delta i organisert idrett utenfor

skoletiden, har betydning for hvordan man opplever faget og for hvordan motivasjonen i faget er. De som har «foreldrestøtte» er også mest aktive (Säfenbom et al., 2014). Som kroppsøvlingslærer må man huske på at sosial arv, som gjerne uttrykkes gjennom sosial- og kulturell kapital, ser ut til å gå i arv og tar lang tid å endre (Bourdieu, 1978; Moe, 2009; Breivik & Rafoss, 2012; Samdal et al., 2012). Med bakgrunn i Säfenbom et al. (2014) sin studie, Antonovskys teori om GRR (ressurser), Bourdieus (1978) teori om sosial- og kulturell kapital (blant annet) og med tanke på det jentene forteller selv, kan det se ut som at de jentene som er aktive på fritiden fra tidlig alder, stiller med et annet grunnlag i kroppsøvlingsstimene i forhold til de som ikke er aktive. Man kan anta at disse jentene har en bedre forutsetning for å kunne praktisere læringsutbytte og -strategiene i faget ut over skolegangen i større grad og kan dermed ta bedre vare på sin egen helse.

Tydelig og konkret struktur i opplæringen gjør det enklere for jentene å vite hva det er de skal lære, hva de skal gjøre og hva som forventes av dem i ulike vurderingssituasjoner (begripelig) (Dyste, 2008). Dette gjør at jentene forhåpentligvis føler trygghet og forutsigbarhet i opplæringen og det gir dem sjansen til å forstå egen læringsprosess. Det er viktig for motivasjonen og for oppleve at det man gjør gir mening. De jentene med lav- og middels karakter i min studie forteller at de ikke forstår hva som forventes av dem i forhold til vurderingskriteriene i faget. De føler også at undervisningen er uforutsigbar. Noen av jentene forteller at det gjør at faget og undervisningen oppleves som skummelt. Det er svært viktig at man er konkret på hva man skal gjøre og på tilbakemeldingene. Tilbakemeldingene skal fortelle jentene om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen; hvor er jeg, hvor skal jeg og hvordan kommer jeg meg dit (Dyste, 2008). Dette er muligens en utfordring i et fag hvor alle er i bevegelse til en hver tid og hvor læreren har liten tid til hver elev i et fag hvor tilbakemeldingene må skje der og da. Det betyr at det er svært viktig at kroppsøvlingslærere har kompetanse i å gi slike tilbakemeldinger og at det er lærere som er kvalifisert til å undervise i faget som faktisk gjør det. Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at det fremdeles finnes lærere med svært lite kompetanse i faget som underviser i det (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014). Det er flest i grunnskolen, som er svært uheldig med tanke på at det er her grunnlaget blir lagt for hvordan man opplever faget, for utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter og for forståelsen av kropp blant annet.

Videre er det viktig at jentene får råd om hvordan de kan forbedre seg og la de involveres i eget læringsarbeid (empowerment/myndiggjøring) ved å la de ta del i å vurdere eget arbeid,

utvikling og medbestemmelse av innhold i timene (Askim et al., 2007; Tveiten, 2007). Det vil forhåpentligvis føre til at de føler seg mer ansvarlige for egen læring og ser meningen i det (Dyste, 2008). Funn i min studie tyder på at det er viktig at jentene med lav- og middels karakter blir hørt i større grad enn de blir i dag. Det er også de som kanskje trenger faget mest. Det å bli hørt, sett og få positive opplevelser i form av mestring, engasjement og medbestemmelse, betyr at jentene har en større mulighet for å kunne ta vare på sin egen helse (Tveiten, 2007; Bandura, 2008; Antonovsky, 2012; Espnes & Smedslund, 2012). Gjennom å tilegne seg kunnskap (i faget) vil man høyst sannsynlig forbedre mestringsstrategiene sine som vil gjøre det enklere for jentene å håndtere livet etter endt skolegang (Antonovsky, 2012).

Det kan diskuteres om kroppsøvingfaget er et fag hvor man lærer ulike ferdigheter og verdier man ikke alltid forstår betydningen av det direkte der og da, som er noe av årsaken til at jentene i denne studien oppfatter faget som meningsløst og av liten relevans for yrkesfaget sitt. Hvordan man oppfatter og forstår hva man lærer, handler også om elevenes selvinnsikt og kunnskaps- og modningsnivå. Jentene ser muligens ikke verdien av å lære seg å bevege seg med kroppen og utfolde seg sammen med andre som en viktig del av allmenndanningen som menneske. Det at læringsmetodene er annerledes i kroppsøvingfaget enn i andre fag, kan også være med å påvirke om jentene oppfatter betydningen av det de gjør. Ferdigheter og egenskaper som samarbeid, samhandling, rettferdighet og fair play for å nevne noen, blir nok for mange glemt som læringsutbytte i kroppsøvingfaget på lik linje med ulike treningsformer og ulike ballspill. Jentene tenker kanskje ikke over at ballspill er en fin aktivitetsform for å drive med utholdenhetstrening/intervalltrening sammenlignet med løping som er en annen aktivitetsform. Det er viktig for helsa og hverdagen å ha (god) utholdenhet slik at skole- og arbeidshverdagen og vanlige gjøremål blir lettere i tillegg til at det har en helsefremmende- og forebyggende effekt i forhold til ulike fysiske og psykiske lidelser (Helsedirektoratet, 2016). Utholdenhet og styrke (blant annet) er viktig for riktig utførelse av teknikk (ergonomi) i yrkene jentene skal utdanne seg til.

Det som er nevnt over er like viktig for alle jentene uavhengig av om de utdanner seg til å bli helsefagarbeider, førskolelærer eller ambulansesjåfør. Det kan diskuteres om lærere kanskje ikke er flink nok til å formidle dette og kanskje heller fokuserer for mye på «riktig» utførelse og teknikk i aktivitetene (for eksempel innsidepasning i fotball og layup i basketball). I tillegg kan kanskje lærere bli enda flinkere til å relatere det som gjøres i faget direkte mot yrkene elevene utdanner seg til. Mange tar det muligens for gitt at jentene forstår og ser

sammenhengene selv, noe de i følge min studie ikke gjør. Samtlige av jentene forstår viktigheten av å drive med fysisk aktivitet for den fysiske helsa og mindre for den psykiske helsa. Likevel, kunnskapen jentene har om de positive effektene, ser ut til å ha svært liten betydning for gleden eller lysten til å bevege seg i kroppsøvingstimene. Funnene i denne studien kan tyde på at det er vanskelig å nå alle de ulike målene i læreplanen for kroppsøvingfaget. Likedan kan det se ut som om idealene som faget (direkte og indirekte) ønsker å formidle, ikke passer for alle elevene i skolen. Årsakene til det er svært komplekse og det stiller kroppsøvingslæreren overfor mange sammensatte og ulike utfordringer i formidlingen og organiseringen av faget blant annet.



## 7.0 Avslutning

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan jenter på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole opplever kroppsøvfingsfaget, hva som eventuelt oppleves som problematisk og hva som bør endres på. Problemstillingen i studien er: «*Hvordan opplever jenter på yrkesfag kroppsøvfingsfaget i videregående skole?*»

### Hovedfunnene i denne studien:

- Jentene opplever at faget er en arena hvor man «blottlegges» og må prestere og gjennomføre ulike aktiviteter med kroppen på den «riktige» måten, «the performance code». Det at kropp og kroppslig selvpresentasjon vises så godt er for flertallet av jentene (svært) vanskelig og en veldig sentral del av jentenes svar i denne studien.
- Samtlige av jentene opplever at de har liten eller ingen relasjon til kroppsøvfingslæreren. De med lav- og middels karakter opplever det som vanskelig og utrygt og at det er av betydning for motivasjonen, mestringstroen og deltakelsen i faget.
- De med lav- og middels karakter opplever at det er de flinkeste (guttene og jentene) som blir sett og får mest positiv oppmerksomhet og tilbakemeldinger av læreren, men også av de andre medelevene. Ingen anerkjennelse eller positive tilbakemeldinger påvirker mestringstroen i faget, men trolig også selvpoppfatningen til jentene.
- Samtlige av jentene etterstreber samfunnets kroppsfixerte verdier som en sunn, slank og veltrent kropp. For jentene med høy karakter i faget, er det ikke tilfredsstillende nok å mestre aktivitetene og prestere godt. De streber i tillegg etter den «perfekte» kroppen med markerte muskler, lite fett og stram rumpe.
- Jentene med høy karakter liker faget og opplever at det å mestre aktivitetene og å få positive tilbakemeldinger fra lærer og medelever, gir de mestringstro og motivasjon i faget som trolig påvirker selvpoppfatningen positivt. De ønsker likevel mer variasjon i innholdet i undervisningen og opplever at de lærer lite. Jentene med lav- og middels karakter opplever også at det er lite variasjon og lite læringsutbytte.
- Jentene med lav- og middels karakter forstår ikke hva som blir vurdert, opplever negative følelser rundt karakteren og faget føles meningsløst med liten relevans i forhold til valg av yrkesfag.

- Jentene med lav karakter ønsker kjønnsdelt undervisning, jentene med middels karakter ønsker det av og til, og jentene med høy karakter ønsker kjønnsblandet som de har i dag.

Funnene i denne studien viser at det er flere sammenfallende svar uavhengig av karakteren jentene har i faget. Drøftingen viser at det er flere forhold som påvirker hverandre gjensidig og som fører til at flertallet av jentene enten gruer seg til timen, opplever lite eller ingen bevegelsesglede og/eller synes faget er meningsløst. Begrunnelsene jentene selv gir er svært komplekse. Samtlige av jentene føler at de sammenligner seg med hverandre, både når det gjelder karakterer, kropp, utseende, klær og prestasjoner i kroppsøvingstimene blant annet. De sammenligner seg mest med de andre jentene i klassen og samfunnets «kroppsideal». Alle jentene er svært opptatt av hva andre medeleven synes. Jentene med lav- og middels karakter er i tillegg veldig engstelige for å dumme seg ut. Hvordan man blir oppfattet av andre, både når det gjelder utførelse av aktiviteter med kroppen og hvordan kroppen estetisk ser ut, ser ut til å være viktig for alle jentene uavhengig av karakter. Jentene med lav- og noen av de med middels karakter føler seg ofte som «tapere» og at de ødelegger for laget sitt når de har aktiviteter som ballspill og stafetter spesielt. Samme jentene opplever liten eller ingen grad av mestringsfølelse som gjør at flertallet av jentene prøver å unngå å være med til en hver tid eller unngår å møte opp til timene. Det gjelder da spesielt når de har aktiviteter de føler de ikke mestrer. På sikt kan det resultere i mye fravær og i verste fall ingen vurdering i faget. For jentene med høy karakter er nettopp det å bli sett, oppleve mestring, få anerkjennelse og positiv oppmerksomhet for prestasjonene sine fra lærer, medelever og for utseende sitt fra guttene, noen av årsakene til at de synes faget er gøy og som gir motivasjon for å delta i faget.

Læreren betyr mye for hvordan jentene opplever faget. Jentene med lav- og middels karakter ønsker en bedre kontakt og relasjon til læreren, ønsker mer veiledning og større variasjon av innholdet i timene. De ønsker blant annet mer dans og turn. Jentene med høy karakter sier også at de ønsker mer dans og turn, men også generelt mer variasjon. De synes ikke det er like viktig å ha et nært forhold til kroppsøvingslæreren. Det kan blant annet ha sammenheng med at de føler seg sett og mestrer aktivitetene som gir positive opplevelser med faget. Et annet viktig funn i denne studien er betydningen av hvordan læreren synliggjør hva elevene skal lære og hva som vurderes i faget. Jentene med lav- og middels karakter opplever dette som svært uforutsigbart og lite konkret, og føler også at det er lite sammenheng med yrkesfaget og i kroppsøvingstimene. De mener at det er liten eller ingen sammenheng med innholdet i

kroppsøvingstimene og innholdet i programfagene. De uttrykker at de ønsker en større sammenheng for at faget skal virke meningsfullt. Jentene med høy karakter opplever at de vet hva læreren vurderer, men føler ikke at de lærer noe spesielt i faget da de har lært mye fra foreldrene sine og/eller fra organisert idrett de har drevet med. De ønsker i utgangpunktet ikke en større sammenheng med yrkesfaget og innholdet i kroppsøvingstimene enn det er i dag. De er mest opptatt av at de skal trene i kroppsøvingstimene. Jentene som har foreldre som har tatt de med ut på tur og latt de delta i organisert idrett fra tidlig alder, ser ut til å stille med et annet grunnlag i kroppsøvingfaget enn de som ikke har foreldre som har gjort det.

Samtlige av jentene nevner at de har fått nedlatende kommentarer fra guttene på ferdighetene sine i kroppsøvingstimene i løpet av skolegangen. Det kan se ut som at det har påvirket de med lav- og middels karakter i faget i størst grad. Videre sier samtlige av jentene at guttene har i løpet av skolegangen tatt stor plass i kroppsøvingstimene, de blir hørt og sett mest og får lov å bestemme aktiviteter i større grad enn jentene dersom elevene får være med å bestemme. Dette er i tråd med tidligere studier (Sisjord, 2000; Klomsten et al., 2004). Det kan virke som at kroppsøvingundervisningen i stor grad gjennomføres med guttenes ønsker og liv som referanseramme (Sisjord, 2000; Imsen, 2000; Dowling, 2000). Flere av jentene i min studie sier at de har mannlig lærer som kan være én årsak til at guttene får mer oppmerksomhet og at det gjennomføres lite eller ingen (feminine) aktiviteter som dans og turn. Det kan se ut som at de med lav karakter i faget ønsker kjønnsdelt undervisning i faget, de med middels karakter ønsker det av og til, mens de med høy karakter og som har ferdigheter til å hevde seg med guttene, ønsker kjønnsblandet undervisning slik som nå. Styrken i min studie er at jentene har ulike karakterer og da mest sannsynlig ulike ferdigheter og derfor ulikt syn på delt eller ikke delt kroppsøvingundervisning. Det har vært med å forklare at det ikke finnes et entydig svar på om det bør være kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøvingundervisning.

Den prestasjons- og kroppsfixerte kulturen jentene er en del av i dag, ser ut til å påvirke dem i stor grad i dagliglivet, men også i kroppsøvingfaget. Det kan virke som at det å være flink i faget, ha en høy karakter og være godt trent eller like å trene gir status og har høy verdi for jentene. Jentene med høy karakter virker som er villige til å gå ganske langt for å oppnå samfunnets «kroppsideal». Jentene forteller at vanlig mat av og til blir byttet ut med proteinbarer da mennesker på bilder på sosiale medier gjør det, og at de sjeldent kan tillate seg fridager fra trening. Det kan diskuteres om kroppsøvingfaget er en del av denne kulturen og også til og med en pådriver, da det kan virke som at dersom man har en kropp som presterer

etter den «riktige» måten å utføre aktivitetene på, såkalt «the performance code» (Evans & Penney, 2008), blir man belønnet for det med positive tilbakemeldinger fra lærer (og elever) og en høy karakter i faget. I tillegg kan man se på hvem som er og blir kroppsøvingslærere; hva utstråler de? De har ofte selv vært gode i idrett, er spreke, sunne og kommer gjerne fra familier som liker idrett og som er fysisk aktive. Studier hevder at det er lettere for (kroppsøvings)lærere å identifisere seg med de som er lik en selv og derfor kan det være vanskelig å sette seg inn i situasjonen til de elevene som ikke synes kroppsøving er gøy (Bjerrum Nilsen & Larsen, 1985; Kelly, 1988, Bjerrum Nielsen, 2000; Imsen, 2000). Kanskje spesielt vanskelig for mannlige lærere som har jenter som ikke synes det er gøy. Det kan trolig føre til at det er de flinkeste som får mest oppmerksomhet både bevisst og ubevisst.

Jentene med lav- og middels karakter oppgir at de har lav mestringstro i faget og at de opplever negative følelser med å få en lav karakter i faget. På den ene siden er det vanskelig for jentene å delta på alt da de ikke ønsker å vise seg fram, men på den andre siden skjønner de at det går ut over karakteren i faget dersom de ikke deltar, da læreren ikke får vurdert dem. De føler at kroppen ikke er bra nok dersom de får en lav karakter. De gjør ikke aktivitetene på den «riktige» måten ergo er ikke kroppen bra nok. Noen av jentene forteller at det har større verdi og er viktigere i dag å ha en vel trent, slank og sunn kropp og få en god kroppsøvingskarakter, enn å være flink til å skrive en tekst i norskfaget for eksempel. For jentene med lav- og middels karakter og som opplever liten grad av mestring, negative følelser med karakteren, lite eller ingen anerkjennelse fra guttene eller fra læreren, kan oppleve at det påvirker identiteten og selvoppfatningen deres negativt. For jentene med høy karakter og som liker faget opplever at det å vise seg fram og få anerkjennelse gir de mestringstro og positiv selvoppfatning. I perioden man er mellom 16-18 år som disse jentene er, er det mange som er usikre på seg selv og som streber etter å finne ut av hvem man er, og da er identitet og selvoppfatning sentralt. Gjentakende nedlatende kommentarer fra guttene, at man ikke blir hørt eller sett av læreren eller av jevnaldrende, opplevelsen av å ikke mestre og at man føler at faget er meningsløst, kan føre til at man får et negativt forhold til faget, til fysisk aktivitet, men også til sin egen kropp. Man skal ikke se bort ifra at guttenes kommentarer og de negative følelsene man opplever i faget, setter seg som negative og hemmende kroppslige erfaringer i kroppen, om man tenker i Merleau-Pontys (1964) baner. For jentene med høy karakter vil det trolig oppleves motsatt, at de positive opplevelsene og tilbakemeldingene vil sette seg som positive kroppslige erfaringer i kroppen. Likevel, viser

funnene i denne studien, at det ikke er tilfredsstillende nok. Jentene med høy karakter (og jentene med lav- og middels karakter) streber etter å oppnå samfunnets «kroppsideal».

Fagets formål er som sagt å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede gjennom gode opplevelser i faget (KRO1-04). For sju av de ni jentene i min studie oppleves faget dessverre ikke slik. For flertallet av jentene er faget synonymt med enten å grue seg, redsel for å dumme seg ut, negative følelser med vurdering og karakter, faget gir ingen mening, ingen mestringsfølelse og/eller negative følelser om sin egen kropp blant annet. Det ser dessverre ut som at flere av jentene i denne studien opplever at elevkroppene får ulik (sosial) status i faget og at sosial arv har betydning for deltakelsen i faget. Det kan virke som at fordi det man gjør i faget er så synlig, gjør at det er ekstra sårbart å mislykkes i faget. På lengre sikt kan det å mislykkes i faget muligens føre til at man får et anstrengt forhold til fysisk aktivitet som er det stikk motsatte av fagets formål. De som mislykkes i faget kan i verste fall oppleve og vurdere seg selv og sin egen kropp som lite vellykket, i tillegg til at man kan miste motivasjon og lysten til å drive med fysisk aktivitet ut over skolegangen.

## **7.1 Praktiske implikasjoner**

Innledningsvis ble det referert til studier som hevder at jentene mistrives i kroppsøvingfaget i større grad enn guttene, noen skoler har innført kjønnsdelt svømmeundervisning, elever på noen yrkesfaglige utdanningsprogram oppnår lavere gjennomsnittskarakter i faget sammenlignet med elever på studiespesialiserende utdanningsprogram og kroppsøvingfaget er det faget elevene dropper ut av først ved frafall i skolen (Flagstad & Skisland, 2002; Andrew & Johansen, 2005; Utvær, 2013a; Utvær, 2013b; Utdanningsdirektoratet, 2015; Hjernen og hjertet, 2016). I tillegg viser tall fra helsedirektoratet at ungdommene i Norge på 15 år er mer stillesittende enn aldersgruppene 20-64 år og 65-85 år (Helsedirektoratet, 2016). Aldri før har det blitt skrevet ut så mye antidepressive medisiner til ungdommer og aldri før har fokuset på den «perfekte» kroppen vært større hevder (noen) forskere (Strandbu et al., 2007; Mathiesen et al., 2010; Hartz et al., 2016). Fagets mål er vanskelig å gjennomføre i tråd med idealene. I følge læreplanen (KRO1-04) i kroppsøving skal faget inspirere elevene til en aktiv livsstil og bidra til at elevene opplever glede og mestring med faget. Med tanke på at dette målet per i dag ikke er realistisk i praksis for alle elever, kan denne studien være et lite ledd i en større satsing og videreutvikling i faget. Med en større satsing og forskning på området på ulike nivå i utdanningssamfunnet, kan man kanskje komme nærmere et mål om at

alle elever skal kunne gjennomføre og trives i kroppsøvningsfaget på sikt. For hva vil samfunnet og skolen med kroppsøvningsfaget egentlig? Hvilke verdier bør reproduseres i faget og hvilke som bør utfordres? Det er noen av flere spørsmål som bør drøftes på ulike nivå. Funnene i denne studien kan være et bidrag til refleksjon rundt hvordan jentene opplever å delta i faget, hvorfor noen unngår å delta, hvorfor noen synes det er skummelt og hvorfor noen synes faget er meningsløst.

Det er viktig å reflektere over denne tematikken slik at det kan jobbes videre med å utvikle faget i en retning der alle elevene opplever mestring og glede med å være i fysisk aktivitet både i og utenfor skolen. Dersom flere opplever glede gjennom å delta i kroppsøvningsfaget, er det grunn til å tro at dette vil medføre positive ringvirkninger for deres fysiske aktivitet på fritiden. For noen vil det også påvirke den psykiske helsa, da de slipper å bruke energi på å grue seg til undervisningen eller bekymre seg om egen kropp. Flere hadde trolig også fått en mer positiv selvoppfatning dersom de hadde brukt noe mer tid på fysisk aktivitet i løpet av uka (Martinussen et al., 2011). Det er trolig flere tiltak og endringer som kan gjøres for å få flere elever til å trives bedre, her er blant annet lærernes innflytelse sentral. Med bakgrunn i funn i min studie er det grunn til å tro at jentene vil trives bedre dersom de får mer anerkjennelse og tilbakemeldinger fra læreren, at de oftere får drive med aktiviteter de ønsker som dans og turn blant annet, at lærerne slår hardt ned på alle negative kommentarer fra medelever, og jobbe med å få både elevene og lærerne til å forstå at det ikke er en bestemt måte å utføre øvelsene og aktivitetene på som er den «riktige». Skolene bør vurdere at kroppsøvningslæreren har kroppsøvningsklassen i flere fellesfag dersom det er mulig, slik at læreren og elevene møtes oftere enn en gang i uke for bedre relasjonsbygging lærer-elev. Det er også hensiktsmessig at klassene har samme kroppsøvningslærer over flere år for å skape kontinuitet, trygghet og relasjoner. Dette gjelder også i grunnskolen da flere av jentene i denne studien forteller om ofte bytting av lærer. Kroppsøvningslærere bør også reflektere rundt sin rolle og hva han eller hun utstråler. De er ofte spreke selv og har vært gode i idrett, da trenger det ikke være like enkelt å sette seg inn i den situasjonen de elevene som ikke liker faget er i.

Debatten om mindre grupper i faget, karakter eller ikke og hvordan vurderingskriteriene i faget skal se ut, er noe som burde blitt diskutert og løftet opp på flere nivå i utdanningssamfunnet. Flere elever opplever karaktersetningen i faget som svært sårbart og negativt. Presset om å prestere fordi man blir vurdert, oppleves for mange som et negativt

stress og ødelegger for bevegelsesgleden. I tillegg er oppfølgingen av elevene svært utfordrende når en lærer skal rekke over 30 stk på ca 75 minutter. Basert på funnene i denne studien og erfaringer jeg selv har gjort meg som kroppsøvingslærer, kan det virke som at det hadde vært hensiktsmessig om undervisningsgruppene var mindre enn de er i dag.

Jentene og kroppsøvingsfaget er en del av en prestasjons- og kroppsfixert kultur som høyst sannsynlig ikke vil forsvinne eller dempes med det første så lenge media får lov å publisere bilder av «idealkropper» og så lenge ungdommene har fri flyt på sosiale medier blant annet. Det er viktig at kroppsøvingslærere er bevisst dette, at faget i noen grad kanskje er en «pådriver» for ungdomskulturens verdier som en sunn, veltrent og slank kropp. Ulikheter er normalt og vi mennesker skal være forskjellige. Kanskje bør lærere i større grad fronte at det finnes ulike veier til et eventuelt mål og at det ikke finnes en «riktig» måte å utføre aktivitetene på eller en bestemt måte å oppnå god helse på. Det kan gjøres på ulike måter. Det å lære seg å være i bevegelse med egen kropp og sammen med andre er et viktig bidrag til refleksjon og allmenndanning for elevene. Den rådende kroppsfixerte kulturen elevene og faget er en del av, vurdering med karakter i faget sammen med lite konkrete vurderingskriterier, gjør at det trolig vil være utfordrende for kroppsøvingslærere i fremtiden å dempe fokuset på kropp i et fag hvor kroppen naturlig nok er sentral.

Kroppsøvingslærerne har ansvar for innholdet i undervisningen naturlig nok. Noen lærere har trolig litt å gå på i forhold til å variere undervisningen enda mer, som noen av jentene i min studie antyder. I tillegg er det viktig at yrkesfaglærerne utfordres til å hjelpe kroppsøvingslærerne med å se relevansen innholdet i kroppsøvingsfaget har for yrkesfaget. Fysisk aktivitet og (god) helse er relevant for alle uansett hvilket yrke man utdanner seg til. Å forebygge sykdom og skader, oppleve velvære fysisk og mentalt, gjennomføre dagligdagse gjøremål og skole-/arbeidsdagen på en god måte og kanskje til og med ha litt overskudd igjen, er hovedårsaker til at fysisk aktivitet er viktig for alle uansett alder og yrke. Spesielt i dagens samfunn hvor fysisk aktivitet ikke er en del av alles hverdag da mange er stillesittende på skolebenken eller på jobb og gjerne kjører bil, buss eller moped til og fra ærend. Hverdagsaktiviteten er ikke en like stor del av befolkningens hverdag og da er fysisk aktivitet et aktivt valg man må ta selv. Derfor er det utrolig viktig at slike vaner blir en del av hverdagen i ung alder. Jo tidligere slike vaner blir en del av livet, jo raskere blir de internalisert. Jeg har gjort meg noen erfaringer som kroppsøvingslærer i videregående skole. I møte med elevene lurer jeg dessverre litt for ofte på hva eleven har drevet på med i

kroppsøvingstimene i hele grunnskolen. Etter ti år med samme fag i grunnskolen, synes jeg det er litt merkelig at noen elever vegrer seg og noen til og med nesten livredd for et fag som i utgangspunktet, satt litt på spissen, skal være preget av lek og moro. Hva har elevene holdt på med i alle kroppsøvingstimene i grunnskolen? Lærere som lar elever få sitte på sidelinja, gå tur eller gjøre helt andre opplegg enn resten av gruppa, gjør disse elevene en stor bjørnetjeneste. Det er grunn til å tro at verken elev eller lærer ofte ikke ser konsekvensene av at elevene ikke stimuleres til å delta i fellesaktiviteter. På videregående skole må alle bestå kroppsøvingsfaget for å få vitnemål. Mange opplever svært store ubehag med faget i videregående skole fordi de har «sluppet» undervisningen i grunnskolen. Man skulle tro at det er god tid til å øve på ulike aktiviteter, bli kjent med seg selv og sin egen kropp og ikke minst ufarliggjøre fysisk aktivitet på hele 10 år i grunnskolen.

### **Oppsummering av praktiske implikasjoner:**

- Alle lærere på skolen (inkludert kroppsøvingslærere og yrkesfaglærere) må hjelpe til med å synliggjøre at kroppsøvingsfaget er relevant for yrkesfagene.
- Undervisningen bør skje i mindre grupper for tettere oppfølging, oppnå bedre relasjoner lærer-elev, enklere å organisere i forhold til eventuell differensiering (tyder på at det er store sprik i nivå og ønsker i mine funn), og for å gi hyppigere tilbakemeldinger og veiledning blant annet.
- Hver klasse bør ha hver sin garderobe for å unngå usikkerhet med skifting og dusjing. Skillevegger og/eller dusjforheng i dusjen kan også være aktuelt.
- Om det lar seg gjøre med lærerens fagkombinasjon, bør kroppsøvingslærer ha klassen i flere fellesfag og helst ha samme kroppsøvingssklasse over flere år for kontinuitet og progresjon i faget, og bedre relasjonsbygging lærer-elev.
- Tydeligere vurderingskriterier i faget? Eventuelt ingen karakter? Bør diskuteres på ulike nivå i utdanningsamfunnet (lærere, skoleledere, politikere etc).
- Faget bør ikke være en pådriver for samfunnets prestasjons- og kroppsfixerte kultur. Kroppsøvingslærerne må være bevisst på at det ikke bare finnes en «riktig» måte å utføre aktivitetene på, såkalt «the performance code».
- Kroppsøvingslærere i grunnskolen er avgjørende for hvordan elevene opplever kroppsøvingsfaget. Her legges grunnlaget for blant annet å lære seg fysisk-motoriske ferdigheter, å være i bevegelse med kroppen og med andre, å bli kjent med sin egen kropp og generelt ufarliggjøre fysisk aktivitet. Ingen lærer uten kompetanse i faget bør



undervise i det. Kroppsøvfingsfaget i videregående skole har undervisning kun én gang i uka, som gjør at det er utfordrende å fordype seg i nye bevegelser og aktiviteter. Det betyr at det er ekstra viktig at elevene har grunnlaget på plass før man startet på videregående skole.

- Kroppsøvfingslærer må være tydelig og strukturert i utarbeiding av halv- og helårsplaner slik at tema, aktiviteter og hva som forventes kommer tydelig fram for elevene. Det skaper trygghet og forutsigbarhet.

## **7.2 Noen metodiske og teoretiske begrensninger**

Studien er basert på intervju med ni jenter i videregående skole. Det at det er få deltakere med har gjort det mulig å gjennomføre studien i et begrenset tidsrom, men det legger også begrensninger på muligheten til å få til et større grunnlag for funnene. Det er derfor mulig at andre forskere hadde tolket funnene i denne studien annerledes på bakgrunn av sin forforståelse. Det kan tenkes at resultatene hadde blitt annerledes dersom det var andre jenter med i studien eller om studien hadde blitt gjennomført i et annet tidsrom. Det er også mulig at resultatene hadde blitt noe annerledes dersom det hadde blitt benyttet andre metoder.

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan jenter opplever kroppsøvfingsfaget i skolen, likevel kan man ikke si at jentene i denne studien er et representativt utvalg i en statistisk sammenheng. Til tross for dette er jentene i studien representanter for jenter på sin egen alder som har kroppsøving i skolen. Det at jentene har ulik interesse for faget og ulik karakter, betyr sannsynligvis at jentene har ulike ferdigheter, erfaringer og tanker om faget. Det er trolig med å forklare at funnene er nyanserte.

Som nevnt over, bidrar funnene i denne studien til å belyse hvordan jenter på yrkesfag opplever kroppsøvfingsfaget i skolen, hvorfor noen liker faget, hvorfor noen synes faget er meningsløst og hvorfor noen gruer seg til timene. Det kan foreligge individuelle forhold som påvirker jentenes forhold til faget, som for eksempel forhold på skolen eller hjemme som ikke har kommet fram i intervjuene. En mulig forklaring kan være at noen opplysninger er personlige og vanskelig å snakke om til en fremmed person. Enkelte opplysninger kan også ha blitt holdt tilbake av jentene fordi situasjonen ikke var trygg nok eller at spørsmålene ikke var konkrete nok. I deler av drøftinga er det vist til foreliggende studier som bekrefter en del av funnene i denne studien, og mange av jentenes opplevelser har flere fellestrekk. Det er derfor mulig å anta at jentenes erfaringer i denne studien kan være sammenfallende med andre

jenters opplevelser. Med bakgrunn i dette er det grunn til å tro at funnene kan relateres til andre situasjoner i seinere tidsrom.

Etter gjennomført studie har jeg reflektert rundt flere spørsmål og tema som kunne blitt belyst dersom jeg hadde benyttet annen teori. Funnene i denne studien kunne blitt drøftet i lys av for eksempel teori om (indre og ytre) motivasjon, relasjoner (lærer-elev) og selvtillit for å nevne noen. Funnene kunne også blitt drøftet i enda større grad i lys av Banduras (1997) teori om forventning om mestring. Da dette en helsevitenskapelig studie med begrenset tidsrom for gjennomføring og med begrensninger i lengde på oppgave, har jeg måttet ta noen valg. Jeg mener at teoriene jeg har valgt er mest sentrale for mine funn.

### **7.3 Videre forskning**

Jeg har etter endt studie reflekter rundt flere interessante vinklinger på eventuell videre forskning om kroppsøvningsfaget. Blant annet hadde det vært interessant å se hvordan kroppsøvningsundervisningen hadde foregått dersom det var mindre undervisningsgrupper som nevnt over. Jeg er også veldig nysgjerrig på hvordan undervisningen i faget foregår i grunnskolen da det er her mye av grunnlaget for opplevelsen av faget og fysisk-motorisk læring blir lagt blant annet (Ommundsen, 2013) Er det tilfelle at det finnes lærere uten kompetanse i faget som underviser i det i grunnskolen? Hva gjør man med de elevene som ikke ønsker å delta, hvordan prøver man å lære barn og unge til å ha et normalt forhold til egen kropp, hvordan lærer man barn og unge til å bevege seg og utfolde seg med kroppen sin og hvordan lærer man alle barn grunnleggende bevegelser (fysisk-motoriske ferdigheter) i faget i tidlig alder. Her er det mange spørsmål å ta tak i. Det hadde også vært spennende å gjøre en studie med elever som ikke fikk karakter i faget og intervjuet dem om opplevelsen av det i ettertid. En annen interessant studie kunne vært å dele en klasse i to ulike retninger, en gruppe som har idrettsrettet kroppsøving og en gruppe som har aktiviteter med fokus på fysisk aktivitet, lek, helse og yrkesretting, og deretter intervjuet deltakerne om deres opplevelser av det. For å få svar på spørsmålene som er nevnt over, kunne man også benyttet andre metoder enn kvalitativ metode som intervju. Observasjon, gruppeintervju og spørreskjema kunne vært metoder å bruke. Observasjon og intervju av lærere kunne blitt benyttet i tillegg til å samle data fra elevene for å få med lærerperspektivet. De overnevnte spørsmålene er utenfor rammene for denne oppgaven, men de kan bidra til videre forskning innen samme tematikken.

## Litteraturliste

- Andersen, L. F., Lillegaard, I. T., Overby, N., Lytle, L., Klepp, K. L og Johansson, L. (2005). Overweight and obesity among Norwegian schoolchildren: Changes from 1993 to 2000. *Scand J Public Health*, 33 (2), 99-106.
- Andrew, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 89, s. 302-314.
- Andrew, T & Johansen, V. (2008). Gender equality in physical education. Issuing gender in educational plans and practice. *Nordisk Pedagogik*, vol. 28, pp. 89-103. Oslo.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11 (1), 11-18.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium*. Den salutogene modellen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Askheim, O. P., Starrin, B. & Heyerdahl, C. H. (2007). *Empowerment: i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aspen, T. H. (2009). Et varsko om konsekvensene av forenklete helsebudskap i kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving*. 10-13.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* (Doktoravhandling, Høgskolen i Telemark). Telemark: Høgskolen i Telemark.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. USA: W.H Freeman and Company.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. I: S.J. Lopez (red.), *Positive psychology: Exploring the best in people*, 1 (s. 167-196). Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- Bjerrum Nielsen, H & Larsen, K. (1985). *Piger og drenge i klasseoffentligheten*. Pedagogisk forskningsinstitutt, rapport nr 2/85. Universitetet i Oslo.

- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssoialisering i et utviklingsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1992). Når kjønnet kommer i skolen – pedagogisk kvinneforskning. I A. Taksdal & K. Widerberg (red.), *Forståelse av kjønn* (s.121-148). Ad Notam Gyldendal..
- Bjerrum Nielsen, H. (2000). *Inn i klasserommet*. I: Imsen, G. (red.) (2000). *Kjønn og Likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1978). Sport and social class. *Social Science Information*, 17, 819–840.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo: Pax Forlag
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2010). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Braute, J. N. (2009). Inaktivitetsepedemi. *Kroppsøving/Landslaget fysisk fostring i skolen*, 02, 1-2.
- Breivik, G. & Rafoss, K. (2012). *Fysisk aktivitet; omfang, tilrettelegging og sosial ulikhet*. Nasjonalt råd for fysisk aktivitet. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Broady, D & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus utdannings sosiologi, I. Thuen, H & Vaagen, S (red.). *Oppdragelse til det moderne: Emilie Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget
- Burrows, L. & Wright, J. (2004). The discursive production of childhood, identity and health. In J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 83-95). London: Routledge.
- Chaudhary, M. (2011). Sju av ti fullfører videregående opplæring. *Samfunnsspeilet*, 2011/5-6.
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvingsfaget. *Kroppsøving*, 60 (3), 8-11.
- Colgate, T. (1999). Issues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(12).

- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De Martelaer, K. & Cloes, M. (2005). The state of school physical education in Belgium. I U. Pühse & M. Gerber (red.), *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects* (s.106-131). Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Dowling, F. (2000). Kroppsøving – et fag på guttenes premisser? *Kroppsøving*, 6, 10-13.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget: Problematisk, ikke automatisk. I: Steinholt, K. & Gurholt, K. P. (red.): *Aktive liv*. Trondheim. Tapir forlag. 205-218.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyste, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. I: *Bedre skole* nr 4 – 2008.
- Elstad, J. I. (2005). *Sosioøkonomiske ulikheter i helse: teorier og forklaringer*. IS-1282. Oslo: Helsedirektoratet.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksson, M & Lindstrøm, B. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health Promotion International*, vol 23, nr 2, s. 190-199.
- Espnes, G. A. & Smedslund, G. (2012). *Helsepsykologi*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Evens, J. (2004). Making a Difference? Education and ability in Physical Education. *European Physical Education*, 23, 372-391.
- Evens, J. & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical `ability` in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 31-48.

- Falch, T. og Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne* (Vol. 07/09). Trondheim: Senter for Økonomisk forskning.
- Fasting, K. & Sisjord, M. K. (2000). Kjønn og identitet. I G. Imsen (red.), *Kjønn og likestilling i skolen*, s.123-135. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 41-59.
- Fjørtoft, I., Pedersen, A.V., Sigmundsson, H. & Vereijken, B. (2003). *Utvikling og utprøving av målemetoder for fysisk form hos barn 4–12 år*. Rapport (IS-1256). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet
- Flagestad, L. og Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving*, 59(2), 12-13.
- Flagestad, L. og Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: Hvem er mistriverne? *Kroppsøving*, 52(4), 21-26.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2, 411-418.
- Friestad, C. & Klepp, K.I. (2006). Socioeconomic status and health behavior patterns through adolescence: results from a prospective cohort study in Norway. *European Journal of Public Health*, 16 (1), 41-47.
- Gard, M. (2004). An elephant in the room and a bridge too far, or physical education and the `obesity epidemic`. In J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 68-82). London: Routledge.
- Georgsen, K. (2010). *Umotiverte elever og deres oppfattelse av motivasjon og læringsmiljø i kroppsøvningsundervisningen*. Bø i Telemark: Høgskolen i Telemark.

- Georgsen, K. (2011). Kroppsøvfaget skaper umotiverte elever. *Kroppsøving* nr. 1, s. 18-19.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodman, E., Huang, B., Schafer-Kalkhoff, T. & Adler, N.E. (2007). Perceived socioeconomic status: A new type of identity that influences adolescents' self-rated health. *Journal of Adolescent Health*, 41(5), 479–487.
- Green, K., Smith, A. & Roberts, K. (2008). Social Class, Young People, Sport and Physical Education. In: Grenn, K. & Hardman, K (editors). *Physical Education: Essential Issues*. London: SAGE Publications Ltd. (s. 180-196).
- Griffin, P. (1989). Equity in the gym. What are the hurdles? *CAPHER/ACSEPL Journal*, 55(2), 23–26.
- Grössing, S., Recla, W. & Recla, H. (2005). Physical education in Austria. I U. Pühse & M. Gerber (red.), *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects* (s.68-82). Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*, 9-14. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Gurholt, K. P. & Jenssen, R. (2007): Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr 6, s. 447-459
- Hansen, K. (2005). *Bare når jeg må. Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet*. Rapport. Nordland fylkeskommune: Høgskolen i Nesna.
- Hansen, M. N. & Wiborg, Ø. (2010). Klassereisen - mer vanlig i dag? I: K. Dahlgren & J. Ljunggren (red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Universitetsforlaget. ISBN 978-82-15-01580-4. Kap. 14, s. 197 – 212.

- Hartz, I., Skurtveit, S., Myhre Steffenak, A. K., Karlstad, Ø. & Handal, M. (2016). Psychotropic drug use among 0–17 year olds during 2004–2014: a nationwide prescription database study. *BMC Psychiatry*, (29;16:12). doi: 10.1186/s12888-016-0716-x.
- Haugen, T., Säfvenbom, R. & Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity*, 4, 49-56
- Havdal, K. (2016, 20. januar). At kjønnsdeling i det hele tatt er aktuelt, er skuffende. *Adresseavisen*. Hentet 25. Januar 2016, fra <http://www.adressa.no/nyheter/trondheim/2016/01/20/At-kj%C3%B8nnsdeling-i-det-hele-tatt-er-aktuelt-er-skuffende-12048787.ece>
- Helsedirektoratet (2016). *Anbefalinger fysisk aktivitet*. Hentet 12. juni 2016, fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>
- Helse- og omsorgsdepartementet (2013). *Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar* (Meld. St. 34, 2012-2013). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Hjernen og hjertet - Fylkeskommunen (2016). *Analyseverktøy og prosessverktøy for skoleeiers og skoleledelsens verktøy for kvalitetsvurdering*. Hentet 10. september 2016, fra <http://www.hjernenhjertet.no/videreg-skole>
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*. Pedagogisk rapport; rapport nr. 11. Pedagogisk institutt. Trondheim: NTNU.
- Imsen, G (2000). *Kjønn og likestilling i skolen* (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2006). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utgave, 2. opplag. Universitetsforlaget: Oslo.
- Ingebrigtsen, J. E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle. Hvordan nå målet? I: H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk*. (33-46). Oslo: Universitetsforlaget AS.



- Ingebrigtsen, J. E. & Aspvik, N. P. (2010). *Barns idrettsdeltakelse i Norge. Litteraturstudie av barn i idretten*. Rapport 02/2010. Trondheim: NTNU. Hentet 04. juni. 2016, fra <https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/idrett/idrettsforbundet/barneidrett/barns-idrettsdeltakelse-i-norge.pdf>
- Ingebrigtsen, J. E. (2012). *Ungdomsidrett i endring. Tallenes tale om norsk ungdomsidrett 2006-2011*. Rapport 2012. Senter for idrettsforskning. Trondheim: NTNU.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvfingsfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Jonskås, K. (2011). Forskning på kroppsøvfingsfaget i Norge. Hvor står faget? I *Kroppsøving* nr. 2, s. 26-28
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytical review. *Research in Education* 39, 1-23.
- Kirk, D. (2002). The social construction of the body in physical education and sport. In A. Laker (Ed.), *The Sociology of Sport and Physical Education: An Introductory Reader* (pp. 79-91). London: Routledge / Falmer.
- Kirk, D. (2004). Towards a critical history of the body identity and health. Corporal power and school practice. In J. Evans, B. Davies & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 52-67). London: Routledge.
- Kirk, D. (2006). The `obesity crisis` and school physical education. *Sport Education and Society*, 11, 121-134.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Klasson- Heggebø, L. (2003). *European Youth Heart Study- The Norwegian Part*. (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Klomsten, A. T, Skaalvik, E. M. & Espnes, G. A. (2004). Physical Self-Concept and Sports: Do Gender Differences Still Exist? In: *Sex Roles*, vol. 50, nos. 1/2, January 2004.

- Klomsten, A. T, Marsh, H. W. & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' Perceptions and Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education. A study of Gender Differences. In: *Sex Roles*, vol. 52, nos. 9/10, May 2005.
- Klomsten, A.T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvfingsfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidsskrift FoU i praksis*, 7 (3), 59-82
- Krokan, B. (2000). Likestilling i grunnskolens læreplaner. En sammenligning av 1970-, 1980- og 1990-tallets læreplaner. I Imsen, G. (red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. (s. 35-51). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kruse, A.M. (1992). «... We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over». Single-sex setting and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, 4(1-2), 81-103.
- Kruse, A.M. (1998). Pige- og drengepædagogikker: Praksis og Perspektiver. I A.L. Arnesen, S. Jønsdottir, E.S. Hultinger, T. Klemp, B.T. Fredriksen & H. Lönn (red.), *Likt og ulikt. Kjønnsdimensjonen i pedagogisk tekning og praksis* (s.39-57). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven)*. Sist endret 01.08.2016. Hentet 20. august 2016, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. Rapport Statistisk sentralbyrå, 2014/30. Hentet 25. august 2016, fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>
- Lesjø, J. H. (2008). *Idrettssosiologi: Sportens ekspansjon i det moderne samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18, 145-153.

- Lindstrøm, B. & Eriksson, M. (2006). Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development. *Health Promotion International*, 21 (3), 238-244.
- Lippe, G. V. D. (1997): *Endring og motstand mot endring av feminiteter og maskuliniteter i idrett og kroppskultur i Norge: 1890- 1950 – med sideblikk på Tyskland, Sverige og Danmark. En feministisk analyse av et empirisk materiale* (Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Lirgg, C. D (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school student. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334.
- Lirgg, C. D. (1994). Environmental perceptions of students in same-sex and coeducational classes. *Journal of Educational Psychology*, 86, 183-192.
- Ljunggren, J. (red.), *Klassebilder* (s. 197-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, J. (2006). Biologi. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnforskning: en grunnbok* (s. 23-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppøving i skolen: Rapport fra arbeidsgruppe i kroppøving*. Hentet 25. mai 2016, fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving\\_i\\_skolen\\_rapport\\_060611.pdf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf)
- Løhre, A. (2012). School wellbeing among children: The dialogue and possibilities. In: *Health Promotion – Theory and Practice*. Trondheim: NTNU-trykk
- Martinussen, M., Laholt, H., Valmyr Bania, E. & Kvernmo, S. (2011). Positiv sammenheng mellom psykisk helse og fysisk aktivitet blant ungdom i videregående skole. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, vol 48, nummer 4, 2011, s. 332-338
- Mathiesen, K. S., Karevold, E. & Knudsen, A. K. (2010). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception. And Other Essays on Phenomenological Psychology, the Philosophy of Art, History and Politics*. USA: Northwestern University Press. (Translated by James M. Edie).

- Moe, S. (2009). Fysisk aktivitet og sosial ulikhet: Hvordan forstå ulik involvering i fysisk aktivitet. *Fysioterapeuten* nr.7, 2009.
- Moen T. & Karlsdøttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdøttir (red.), *Sentralaspekter ved kvalitativ forskning*, 9-14. Tapir Akademiske Forlag: Trondheim.
- Moser, T. (2001). Kan fysisk aktivitet gjøre oss klokere? *Kroppsøving* nr 1, 2002. Tønsberg.
- Myrli, T.R. & Mehus, I. (2015). Ulikhet i rekruttering og frafall i den organiserte idretten i Trondheim. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 07/2015, 15(1):51-77.
- Nordahl, T. (2002). Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen. Oslo: Universitetsforlaget. Kap 5. I: *Klasseledelse og relasjon mellom elev og lærer*.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (2016). Meldeskjema. Hentet 25. mai 2015, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeskjema>
- Næss, Ø., Rognerud, M., & Strand, B.H. (2007). *Sosial ulikhet i helse: En faktarapport*. Rapport 2007:1. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Olafson, L. (2002). "I hate phys.ed.": Adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator*, 59(2), 67-74.
- Ommundsen, Y. (1993). Mestring, motivasjon og læring hos barn og unge i kroppsøving og idrett: et sosialt og sosialt-kognitivt perspektiv. *Norsk senter for barneforskning 11 (1993) nr 3*, s. 39-53. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Ommundsen, Y. (1995a). Hvilket ansvar kan vi pålegge eleven for egen helse? *Det morderne samfunn setter spor*, s. 89-93. Oslo: Nasjonalforeningen for folkehelse.
- Ommundsen, Y. (1995b). *Kroppsøving i skolen - et helsefremmende fag for alle? Utfordringer for faget, skole og samfunn*. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Ommundsen, Y. (1995c). Kroppsøving og læringsutbytte. *Bedre skole nr 4.*, s. 107-114. Oslo: Bedre skole
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving* 6, 8-12

- Ommundsen, Y. & Aadland, A. A. (2009). *Fysisk inaktive voksne i Norge: Hvem er inaktive - og hva motiverer til økt fysisk aktivitet*. Rapport. IS-1740. Oslo: Helsedirektoratet.
- Ommundsen, Y (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013, Årg . 92, nr. 2, pp. 155-166.
- Osborne, K., Bauer, A. & Sutliff, M. (2002). Middle school students` perceptions of coed versus non-coed physical education. *Physical Educator*, 59(2), 83-89.
- Pedersen, P. (2010). *Levekårsmessige konsekvenser av frafall i videregående skoler i Nordland 1994-2008*. Rapport nr 14/2010. Tromsø: Norut
- Pellet, T.L & Harrison, J.M (1992). Children`s perception of the gender appropriateness of physical activities: A further analysis. *Play and Culture*, 5, 305-313.
- Penney, D. & Evans, J. (1999). *Politics, policy and practice in physical education*. London: Taylor & Francis.
- Pettersen, K. (1987) *Tøffe gutter, stille jenter - hjem og på skole*. Oslo: Aventura Forlag.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Puls – Fylkeskommunen (2015). *Analyseverktøy og prosessverktøy for skoleeiers og skoleledelsens verktøy for kvalitetsvurdering*. Hentet 20. september 2015, fra <https://puls.conexus.no/fylke/Membership/login.aspx?ReturnUrl=%2ffylke%2f>
- Pühse, U., Gerber, M., Mengisen, W. & Repond, R.M. (2005). Physical education in Switzerland. I U. Pühse & M. Gerber (red.), *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects* (s.630-658). Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Reinsholm, N. (1993). Dreng I skolen – er drengenes identitetsarbejde muligt i skolen? I G. Pdersen & K. Reisby (red.), *Ligeværd – mangfoldighed. Om ligestilling i skolen* (s.52-63). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Reisby, K. (1998). Kjønnssensitiv pædagogik. I: Arnesen, A-L. (red.). *Likt og ulikt. Kjønnsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis*. HiO-rapport nr. 2: 13-38. Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408989.2014.892063
- Samdal, O., Bye, H.H., Torsheim, T., Fismen, A.S., Haug, E., Smith, O.R.F. & Wold, B. (2012). Trender i sosial ulikhet i helseatferd. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2012, 12(2):21-41.
- Sand, O., Sjaastad, Ø.V., Haug, E. (2001). *Menneskets fysiologi*. Oslo: Gyldendals Akademisk
- Sandvik, G. (2007). *Kjønnsdelt og kjønnsblandet kroppsøving. En studie om aktivitetsnivå og trivsel i kroppsøvingfaget*. (Masteroppgave i kroppsøving, idrett og friluftsliv, Høgskolen i Telemark). Høgskolen i Telemark.
- Seippel, Ø., Strandbu, Å & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening. Endringer over tid og sosiale skillelinjer*. NOVA Rapport 3/11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Seippel, Ø., Abebe, D. & Strandbu, S. (2012). *Å trene, trener, har trent? En longitudinell undersøkelse av sammenhengen mellom treningsvaner i tenårene, og tidlig voksen alder*. NOVA Rapport 10/12. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Seligman, M. E. P. (2008). Positive health. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 3-18.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*. Vol. 55. No. 1, 5-14.
- Shilling, C. (2003). *The Body and Social Theory*. (2nd ed.). London: Sage.
- Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (2011). *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sisjord, M.K. (1993). *Idrett og ungdomsskultur. Bø-ungdom i tall og tal*. (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogvang, B. O. (2006). *Toppfotball – et felt i forandring* (Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Skårderud, F. (2011). Den fenomenale kroppen. Anti-Descartes : den britiske skulptøren og billedkunstneren Antony Gormleys radikale kroppskunst. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 2011, Vol. 48, nr. 7, pp.632-649
- Statistisk sentralbyrå (2015). *Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2015*. Hentet 20. februar 2016, fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar/2015-10-08?fane=tabell&sort=nummer&tabell=242150>
- Strand, B. H., Rognerud, M. & Grøhold, E.K. (2005). *Sosial ulikhet I helse – faktaark*. (red 2013). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Strandbu, Å., Storvoll, E. og Kvalem, I.L. (2007). Endringer fra 1992 til 2002 i selvrapportert slanking og problematiske spisemønster blant ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 44(1):4-10
- Stråtveit, I. (2001). *Jenters opplevelse av kroppsøving – en kvalitativ studie blant jenter i 10.klasse*. (Masteroppgave i kroppsøving, Høgskolen i Nord-Trøndelag). Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Svendby, E. B (2013). *Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn. En kvalitativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingssfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Synnertvedt, K. E. (1994). *Skolefaget kroppsøving – fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925*. (Rapport nr. 5). Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinning, R. & Glasby, T. (2002). Pedagogical Work and the “Cult of the Body”: Considering the Role of HPE in the Context of the “New Public Health”. *Sport, Education and Society*, 7, 109-119.

- Tveiten, S. (2007). *Den vet best hvor skoen trykker: om veiledning i empowermentprosessen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulset, E., Undheim, R. & Malterud, K. (2007): Er fedmeepidemien kommet til Norge? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 127:34-7.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Kunnskapsløftet 06. Sist revidert 2012. Hentet 12. januar 2016, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Gjennomføringsbarometeret*. Hentet 25. mai 2016, fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tallogforskning/statistikk/gjennomforing/gjenno mforingsbarometeret-2015.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Utvær, B.K. (2013a). *Staying in or dropping out? A Study of Factors and Critical Incidents of Importance for Health and Social Care Students in Upper Secondary School in Norway*. (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU trykk 2013 (ISBN 978-82-471-4801-3)
- Utvær, B. K. (2013b). Explaining Health and Social Care Students' Experiences of Meaningfulness in Vocational Education: The Importance of Life Goals, Learning Support, Perceived Competence, and Autonomous Motivation. *Scandinavian Journal of Education Research* 22.
- Utvær, B. K. (2015). Meningsfull fag- og yrkesopplæring – betydningen av aspirasjoner, motivasjon og ulike former for støtte. I Hansen, K. H., Løkensgard Hoel, T. & Haaland, G. (red.) *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* s. 178-198. Oslo: Akademika
- Vaage, O.F. (2009). *Mosjon, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra Levekårsundersøkelsene fra 1997 til 2007*. Rapport 2009/15. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: The Althouse Press.



- Vertinsky, P.A. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44, 373-396.
- Wold, S. (2008). *Trivsel i kroppsøving: En studie om ungdomsskoleelevers trivsel i kroppsøvingundervisningen*. (Masteroppgave, NTNU). Trondheim: NTNU.
- World Health Organization (1986). *The Ottawa charter for health promotion*. Hentet 6. april 2016, fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- Åstrand, P. O., Rodahl, K., Dahl, H. A. & Strømme, S. B. (2003). Physical training. I: P. O. Åstrand, K. Rodahl, H. A. Dahl & S. B. Strømme, *Textbook of work physiology: Physiological bases of exercise* (4th ed.). (s. 313-368). Champaign, Ill.: Human Kinetics.



# Vedlegg 1: Tilbakemelding NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Borgunn Ytterhus  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 28.10.2015

Vår ref: 44974 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44974	<i>Yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvingfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Borgunn Ytterhus</i>
<i>Student</i>	<i>Siri Sætre Ulvestad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no*



Hovedformålet med prosjektet er å se på hva som må til for at jenter som går på yrkesfaglig studieretning skal glede seg til gymtimene. Utvalget består av mellom 8-12 jenter ved to av de største videregående skolene i Midt-Norge. Alderen på elevene vil være 16 til 18 år.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det innhentes samtykke fra både elev og foreldre.

På bakgrunn av intervjuguiden anser personvernombudet at det kan forekomme opplysninger som kan være sensitive. Dette kan for eksempel være helseopplysninger. I behandlingsgrunnlaget gitt for prosjektet ditt har personvernombudet tatt høyde for dette. Personvernombudet anbefaler at elevene får lese igjennom de beskrivelsene/situasjonene som fremkommer under intervjuene og som skal inkluderes i publikasjonen av oppgaven. Dette bør også fremgå av informasjonsskrivet. Personvernombudet anbefaler videre at elevene selv får mulighet til å bestemme hvor intervjuet skal gjennomføres.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til Rektor



### Forespørsel om intervju av elever i forbindelse med en masteroppgave

#### *«Yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvfingsfaget»*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i helsevitenskap ved NTNU. Tema for masteroppgaven min er yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvfingsfaget. På flere videregående skoler i Midt-Norge opplever man frafall og en generelt lavere gjennomsnittskarakter i kroppsøvfingsfaget på noen yrkesfaglige utdanningsprogram sammenlignet med studiespesialisering f.eks (data hentet fra PULS - analyseverktøy og prosessverktøy for skoleeier og skoleledelsen). Denne utviklingen ser man også på landsbasis. Oppslag i media i senere tid har opplyst at noen elever opplever et negativt press i forbindelse med bla testing, prestasjonspress og karakterjag i kroppsøvfingsfaget. Flere elever melder seg ut av vanlig kroppsøvfingsundervisning. Noen foretrekker å gå opp til en teoretisk/praktisk prøve som privatist i videregående opplæring. Noen fullfører ikke i hele tatt. Studier hevder at jentene mistrives i kroppsøvfingsfaget i større grad enn guttene. Det er betenkelig at det også er jentene som dropper ut av idrettsaktiviteter på fritiden i ungdomsalderen. Hensikten med studien min er å undersøke hvordan kroppsøvfingsfaget kan gjøres bedre tilpasset jenter i skolen med mange ulike behov.

#### **Metode**

For å belyse dette, ønsker jeg å intervju 8-12 jenter fra yrkesfaglig utdanningsprogram som ikke liker og/eller ikke trives i kroppsøvfingsfaget. Den som ikke synes kroppsøving er gøy er trolig den beste til å fortelle oss hvordan faget kan gjøres bedre for elever som kommer etter. Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvilke erfaringer jentene har med kroppsøvfingsfaget fra grunnskolen og vgs, og hva som må til for at de skal glede deg til kroppsøvfingstimene.

#### **Hva innebærer studien for jentene**

Ved deltakelse i studien vil jentene gjennomføre et intervju som vil ta omtrent en time. Intervjuet vil foregå på skolen 1. oktober 2015. Jeg vil sammen med elevene og faglærer bli enige om tidspunkt for intervjuet. Det vil kun være undertegnede og intervjudeltaker til stede under intervjuet.

### **Mulige fordeler/ulemper**

Fordelene er at jentene sitter på viktig informasjon som kan hjelpe til med å gjøre kroppsøvfingsfaget mer attraktivt og bedre tilpasset store grupper med mange ulike behov i skolen. Jeg kan ikke se noen ulemper ved bruk av denne metoden eller ulemper generelt ved å delta i denne studien for jentene.

### **Tillatelse/personvern**

Det er frivillig å delta i studien, og jentene har mulighet til å trekke deg når som helst underveis i intervju situasjonen, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysningene som kommer frem i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, data vil anonymiseres, og det vil ikke være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Det er kun undertegnede og veileder, professor Borgunn Ytterhus, som har tilgang til datamaterialet. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen utgangen av desember 2016. Jentene vil få mulighet til å lese igjennom de beskrivelsene/situasjonene som fremkommer under intervjuet før oppgaven ferdigstilles. Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du lurer på noe kan du ta kontakt med meg på telefon 99279913, eller sende meg en e-post til [siri.satre.ulvestad@stfk.no](mailto:siri.satre.ulvestad@stfk.no). Du kan også ta kontakt med veilederen min, Borgunn Ytterhus ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap på e-post [borgunn.ytterhus@svt.ntnu.no](mailto:borgunn.ytterhus@svt.ntnu.no).

Håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen

Siri Sætre Ulvestad

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til kroppsøvingslærer



### Forespørsel om intervju av elever i forbindelse med en masteroppgave

#### *«Yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvingsfaget»*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i helsevitenskap ved NTNU. Tema for masteroppgaven min er yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvingsfaget. På flere videregående skoler i Midt-Norge opplever man frafall og en generelt lavere gjennomsnittskarakter i kroppsøvingsfaget på noen yrkesfaglige utdanningsprogram sammenlignet med studiespesialisering f.eks (data hentet fra PULS – fylkeskommunen). Denne utviklingen ser man også på landsbasis. Noen elever melder seg ut av vanlig kroppsøvingsundervisning. Noen foretrekker å gå opp til en teoretisk/praktisk prøve som privatist i videregående opplæring. Andre fullfører ikke i hele tatt. Studier hevder at jentene mistrives i kroppsøvingsfaget i større grad enn guttene. Det er betenkelig at det også er jentene som dropper ut av idrettsaktiviteter på fritiden i ungdomsalderen. Hensikten med studien min er å undersøke hvordan kroppsøvingsfaget kan gjøres bedre tilpasset jenter i skolen med mange ulike behov.

#### **Metode**

For å belyse dette, ønsker jeg å intervju 8-12 jenter fra yrkesfaglig utdanningsprogram som ikke liker og/eller ikke trives i kroppsøvingsfaget. Den som ikke synes kroppsøving er gøy er trolig den beste til å fortelle oss hvordan faget kan gjøres bedre for elever som kommer etter. Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvilke erfaringer jentene har med kroppsøvingsfaget fra grunnskolen og vgs, og hva som må til for at de skal glede deg til kroppsøvingstimene.

#### **Hva innebærer studien for lærer og jentene**

Jeg ønsker å møte opp i en av dine undervisningstimer i kroppsøving for å informere om studien min til elevene dine. Deretter leverer du ut et informasjonsskriv om studien min til elevene. Elevene kontakter meg direkte. Ved deltakelse i studien vil jentene gjennomføre et intervju som vil ta omtrent en time. Intervjuet vil foregå på skolen ila høsten 2015. Jeg vil sammen med elevene bli enige om tidspunkt for intervjuet. Det vil kun være undertegnede og intervjudeltaker til stede under intervjuet.

## **Mulige fordeler/ulemper**

Fordelene er at jentene sitter på viktig informasjon som kan hjelpe til med å gjøre kroppsøvingfaget mer attraktivt og bedre tilpasset store grupper med mange ulike behov i skolen. Eneste ulempe for elev og faglærer eventuelt, er om noen av jentene ønsker at intervjuet skal gjennomføres i en av kroppsøvingstimen. Dersom dette ikke er mulig, avtaler jeg et annet tidspunkt med jentene.

## **Tillatelse/personvern**

Det er frivillig å delta i studien, og jentene har mulighet til å trekke deg når som helst underveis i intervjusituasjonen, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysningene som kommer frem i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, data vil anonymiseres, og det vil ikke være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Det er kun undertegnede og veileder, professor Borgunn Ytterhus, som har tilgang til datamaterialet. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen utgangen av desember 2016. Jentene vil få mulighet til å lese igjennom beskrivelsene/situasjonene som fremkommer under intervjuene før oppgaven ferdigstilles. Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du lurer på noe kan du ta kontakt med meg på telefon 99279913, eller sende meg en e-post til [siri.satre.ulvestad@stfk.no](mailto:siri.satre.ulvestad@stfk.no). Du kan også ta kontakt med veilederen min, Borgunn Ytterhus ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap på e-post [borgunn.ytterhus@svt.ntnu.no](mailto:borgunn.ytterhus@svt.ntnu.no).

Håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen

Siri Sætre Ulvestad



## Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte



### Forespørsel om intervju av elever i forbindelse med en masteroppgave

#### *«Yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvfingsfaget»*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i helsevitenskap ved NTNU. Tema for masteroppgaven min er yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvfingsfaget. På flere videregående skoler i Midt-Norge opplever man frafall og en generelt lavere gjennomsnittskarakter i kroppsøvfingsfaget på noen yrkesfaglige utdanningsprogram sammenlignet med studiespesialisering f.eks. Denne utviklingen ser man også på landsbasis. Oppslag i media i senere tid har opplyst at noen elever opplever et negativt press i forbindelse med bla testing, prestasjonspress og karakterjag i kroppsøvfingsfaget. Flere elever melder seg ut av vanlig kroppsøvfingsundervisning. Noen foretrekker å gå opp til en teoretisk/praktisk prøve som privatist i videregående opplæring. Noen fullfører ikke i hele tatt. Studier hevder at jentene mistrives i kroppsøvfingsfaget i større grad enn guttene. Hensikten med studien min er å undersøke jenters erfaringer og opplevelser med kroppsøvfingsfaget i skolen og hvordan kroppsøvfingsfaget kan gjøres bedre tilpasset jenter med mange ulike behov.

#### **Metode**

For å belyse dette, ønsker jeg å intervju 8-12 jenter fra yrkesfaglig utdanningsprogram som ikke liker og/eller ikke trives i kroppsøvfingsfaget. Den som ikke synes kroppsøving er gøy er trolig den beste til å fortelle oss hvordan faget kan gjøres bedre for elever som kommer etter. Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvilke erfaringer jentene har med kroppsøvfingsfaget fra grunnskolen og vgs, og hva som må til for at de skal glede deg til kroppsøvingstimene.

#### **Hva innebærer studien for jentene**

Ved deltakelse i studien vil jentene gjennomføre et intervju som vil ta omtrent en time. Intervjuet vil foregå på skolen og jentene får selv bestemme tidspunkt for intervjuet. Jeg ønsker å bruke båndopptaker for å få med meg alt som blir sagt korrekt, men dette er frivillig. Jeg vil ta notater underveis i intervjuet. Det vil kun være undertegnede og intervjudeltaker til stede under intervjuet.

#### **Mulige fordeler/ulemper**

Fordelene er at jentene sitter på viktig informasjon som kan hjelpe til med å gjøre kroppsøvfingsfaget mer attraktivt og bedre tilpasset store grupper med mange ulike behov i

skolen. Kunnskapen som frembringes vil ikke ha noen direkte effekt på din datters kroppsøvingstilbud, men bidra til at innholdet i timene på sikt kan forbedres i tråd med jenters behov. Jeg kan ikke se noen ulemper ved bruk av denne metoden eller ulemper generelt ved å delta i denne studien for jentene.

### **Tillatelse/personvern**

Det er frivillig å delta i studien, og jentene har mulighet til å trekke deg når som helst underveis i intervju situasjonen, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysningene som kommer frem i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, data vil anonymiseres, og det vil ikke være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Det er kun undertegnede og veileder, professor Borgunn Ytterhus, som har tilgang til datamaterialet. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen utgangen av desember 2016. Jentene vil få mulighet til å lese igjennom beskrivelsene/situasjonene som fremkommer under intervjuet før oppgaven ferdigstilles. Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du godkjenner at din datter kan delta i denne studien, ber jeg om at du signerer på svarslippen nederst. Det er utlevert et eget informasjonsskriv til jentene hvor de også må samtykke til deltakelse.

Dersom du lurer på noe kan du ta kontakt med meg på telefon 99279913, eller sende meg en e-post til [siri.satre.ulvestad@stfk.no](mailto:siri.satre.ulvestad@stfk.no). Du kan også ta kontakt med veilederen min, Borgunn Ytterhus ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap på e-post [borgunn.ytterhus@svt.ntnu.no](mailto:borgunn.ytterhus@svt.ntnu.no).

Med vennlig hilsen

Siri Sætre Ulvestad

---

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og jeg/vi er villig til at

.....(jentas navn) deltar i studien om yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvingsfaget.

Signatur (foresatte) og dato:.....

## Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elev



### **Forespørsel om å delta i en studie (intervju)**

#### *«Yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvningsfaget»*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i helsevitenskap ved NTNU. Tema for masteroppgaven min er yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvningsfaget. Jeg ønsker å undersøke jenters erfaringer med kroppsøvningsfaget. Studier hevder at jenter mistrives i kroppsøvningsfaget i større grad enn guttene, andre studier hevder at noen jenter velger å melde seg helt ut av undervisningen på videregående skole. Hensikten med studien min er å undersøke hvordan kroppsøvningsfaget kan gjøres bedre tilpasset jenter i skolen med mange ulike behov.

#### **Metode og hva innebærer studien?**

For å belyse dette, ønsker jeg å intervju 8-12 jenter fra yrkesfaglig utdanningsprogram som ikke liker og/eller ikke trives i kroppsøvingstimene. Den som ikke synes kroppsøvningsfaget er noe gøy er trolig den beste til å fortelle oss hvordan faget kan gjøres bedre for elever som kommer etter deg på vgs. Det at du stiller til intervju vil ikke påvirke karakteren din i faget, og kroppsøvningslæreren din vil ikke få vite hvem som deltar. Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvilke erfaringer du har med kroppsøvningsfaget fra grunnskolen og vgs, og hva som må til for at du skal glede deg til kroppsøvingstimene. Jeg ønsker å bruke båndopptaker slik at det du sier blir mest mulig korrekt, men det er frivillig. Jeg vil samtidig ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuene vil ta omtrent en time, og du vil selv få bestemme tid og sted for intervjuene. Intervjuene vil foregå på skolen. Det vil kun være undertegnede og intervjudeltaker til stede under intervjuet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis i intervjusituasjonen, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysningene som kommer frem i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, data vil anonymiseres, og det vil ikke være mulig å kjenne deg igjen for andre i den ferdige oppgaven. Det er kun undertegnede og veileder, professor Borgunn Ytterhus, som har tilgang til datamaterialet. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen utgangen av desember 2016. Du vil få mulighet til å lese igjennom beskrivelsene/situasjonene som fremkommer under intervjuene før oppgaven ferdigstilles. Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du har lyst til å være med på et intervju, vil dette være til stor hjelp for å belyse hvorfor noen jenter ikke liker kroppsøvingsfaget, og hva som bør gjøres annerledes for at jenter skal glede seg til kroppsøvingstimene. Det er fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og tar denne med til intervjuet.

Dersom du ønsker å delta i denne studien kan du ringe eller sende meg en sms på telefon 99279913, eller sende meg en mail på e-post til [siri.satre.ulvestad@stfk.no](mailto:siri.satre.ulvestad@stfk.no).

På forhånd tusen takk for at du ønsker å delta.

Med vennlig hilsen

Siri Sætre Ulvestad

---

### **Samtykkeerklæring til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien om yrkesfagelevers deltakelse i kroppsøvingsfaget.

Signatur (elev):.....Telefonnr:.....

E-post:.....

## Vedlegg 6: Intervjuguide

### Formål: Hvordan opplever jenter på yrkesfag kroppsøvningsfaget i skolen?

Hovedtema for samtalen:

- Hvordan du opplever kroppsøvningsfaget
- Ditt forhold til fysisk aktivitet
- Om du har forslag til hva som må til for at du skal glede deg til gymtimene

#### Innledningsfasen:

- 1) Kort om meg selv og presentere formålet med intervjuet
- 2) Presentere «kjøreregler» → Alle innspill er velkommen, også de som er utenfor spørsmålene. Opplyse om at jeg kan avbryte og spore fokuset tilbake dersom vi kommer alt for langt unna temaet, eller om vi må gå videre på grunn av tiden.
- 3) Opplyse om båndopptaker. Innhold blir slettet etter at jeg er ferdig med oppgaven. Garanti for anonymitet. Eleven kan avbryte når som helst, er 100% frivillig. Varer mellom 30-60 minutter.

#### Introduksjonsspørsmål: (enkle og korte spørsmål først)

- Hvordan trives du med å være elev på videregående skole?
- Hvilken yrkesfaglig studieretning går du på?
- Hva liker du best med å gå på denne skolen/vgs?
- Hva liker du minst med å gå på vgs?

#### Hovedfase del 1: Deltakelse i gym

- I hvor stor grad deltar du i undervisningen? Hvis lite, hvorfor?
- Beskriv hvordan er det å være elev i gymtimene på denne skolen?
- Hva er det som er bra i gymtimene?/Hva er det som ikke er bra?
- Hvilke aktiviteter/øvelser har dere i gymtimene? (Individuelle-/lagspill-/aktiviteter/idretter)
- Hvilke aktiviteter liker du best? Hvorfor?
- Kan du fortelle hvilke aktiviteter du ikke liker? Hvorfor?
- Kan du fortelle om det har vært noen episoder i gymtimene du har opplevd som ubehagelig?
- Gruer du deg til timene? Hvis ja, hvorfor?
- Dersom du fikk velge, fortell så konkret som mulig hva du helst ville gjort i gymtimene?

#### Hovedfase del 2: Arbeidsmåter, innhold, lærerens atferd

- Hvordan synes du det er å ha gym med gutter/blandet?
- Har det noe betydning for hvilke aktiviteter dere har i timene at det er jenter og gutter sammen i gymtimene tror du? I så fall hva? (feminine/maskuline aktiviteter)

- Vil du anbefale at jenter og gutter skal ha gym sammen også i framtida?
- Hvordan tror du det hadde vært om jentene fikk ha gym for seg selv og guttene for seg selv? (Bra/dårlig?)
- Tror du at kjønnet på gymlæreren har betydning for hva dere gjør av aktiviteter?
- Hvem bestemmer aktivitetene? –læreren, elever, læreplanen?
- Får dere elevene være med å bestemme hva dere skal gjøre i timene?
- Hadde du ønsket å bestemme mer selv? Hvorfor?
- Beskriv din relasjon til gymlæreren.
- Beskriv din relasjon til gymlæreren på vgs i forhold til gymlæreren du hadde i grunnskolen? Hva er likt evt forskjellig?
- Har du hatt samme lærer i vg1 og vg2? Har det noen betydning for hvordan du opplever faget?
- Opplever du at gymlæreren ser deg?
- Hva opplever du at gymlæreren prøver å lære deg?
- Får du ofte kommentarer fra læreren din på det du gjør i timene? Hvis ja, hva sier han/hun?
- Har du noen gang opplevd at læreren kommenterer andre sider ved deg? Evt kommentarer du ikke liker/opplever som negative?
- Er det noe læreren kunne gjort annerledes for at du skal glede deg til timene?
- Er det noe med innholdet i timene som kunne blitt gjort annerledes for at du skal trives bedre? (Hvilke aktiviteter vil du ha mer av, og hvilke mindre av?)
- Får du individuell oppfølging av læreren? Ønsker du det?
- Synes du det er greit å ha gym med 30 stk? Hvis ikke, hvorfor? Hvis ja, hvorfor?
- Hvis du tenker tilbake til barne- og ungdomsskolen, hva gjorde dere i timene der?
- Og hva synes du om de timene?
- Hva følte du at du lærte?
- Hvordan er overgangen fra ungdomsskolen til videregående ift innhold, karakterer, krav osv i timene?
- På hvilke måter er de like eller forskjellige fra gymtimene på videregående trinn?
- Hvordan er det ift garderobene og skifte klær – hvordan fungerer det?

### Hovedfase del 3: Mestringsfølelse

- Føler du at du mestrer det dere gjør i timene? Hvis nei, hvorfor? Hvis ja, hvorfor?
- Hva føler du når du ikke får til øvelsene?
- Er du opptatt av hva andre elever tenker når du utfører øvelser i timene?
- Noen elever får av og til blick eller kommentarer av andre elever i gymtimene. Har du fått det – og i så fall hvordan opplever du det?
- Sammenligner du deg selv med de andre elevene i klassen din?

### Hovedfase del 4: Nytteverdi

- Synes du gym er et viktig fag i skolen? Begrunn svaret.
- Hva tenker du om hvorfor det er kroppsøving i skolen?

- Synes du at gym er viktig for yrket ditt? Begrunn svaret.
- Er det viktig med god helse i yrket du utdanner deg til?
- Føler du at kroppsøvinga har noen betydning for helsa di, at du er i bedre fysisk og/eller psykisk form pga den? Hvis nei, skulle du ønske det?
- Hva lærer du i gymtimene?
- Hva skulle du ønske du kunne lært mer om i faget?
- Skulle det vært mer teoriundervisning? Hvis ja, om hva? Hvis nei, hvorfor?

#### Hovedfase del 5: Vurdering

- Hvilke erfaringer har du med å få karakter i gym?
- Synes du det er en god måte å evaluere elevene på i faget? Begrunn svaret.
- Hvilken karakter fikk du ved siste karakteroppgjør?
- Vet du hva karakteren du får er basert på?/hva læreren vurderer?
- Synes du det er stressende/ føler press ved at man får karakter?
- (Opplever du/følelsen av det å få karakter i gym er den samme som å få karakter i hvilket som helst annet fag? Hvis annerledes, på hvilken måte/hvordan?)
- Hvordan tror du det hadde vært om det ikke var karakter i gym?
- Synes du det skal være med eller uten karakter?/evt hvordan burde vurderingen være?

#### Hovedfase del 6: Fysisk aktivitet på fritiden

- Driver du med fysisk aktivitet/trening på fritiden? I tilfelle hva? Er det fri aktivitet eller organisert aktivitet?
- Hvor mange timer i uka er dette?
- Liker du å være fysisk aktiv? Hvis ja, hvorfor liker du ikke gymtimene? Hvis nei, tror du at hvis du hadde likt gymtimene bedre, hadde drevet mer med fysisk aktivitet på fritiden?
- Hva kan du si om at det at du har deltatt i gym i grunnskolen og vgs har hatt eller har betydning for hva du gjør på fritida?
- Har du drevet med noen aktiviteter da du var yngre?
- Har mor eller far drevet med noen aktiviteter? Og evt søsken?
- Pleier/pleide familien å være på tur sammen i helgene/evt da du var yngre?

➔ Overgangsspørsmål: Før vi avslutter vil jeg spørre deg om noen bakgrunnsspørsmål...

#### Hovedfase del 7: Bakgrunnsinformasjon

Før vi avslutter hadde det vært fint å få noen bakgrunnsopplysninger om deg:

- Hva er din mors høyeste utdanningsnivå? Grunnskole – vgs – høyskole/universitet (3år) – høyskole/universitet (4 år eller mer)
- Tilsvarende på far?
- Antall medlemmer i husstanden?

#### Oppsummering/avslutningsfase:

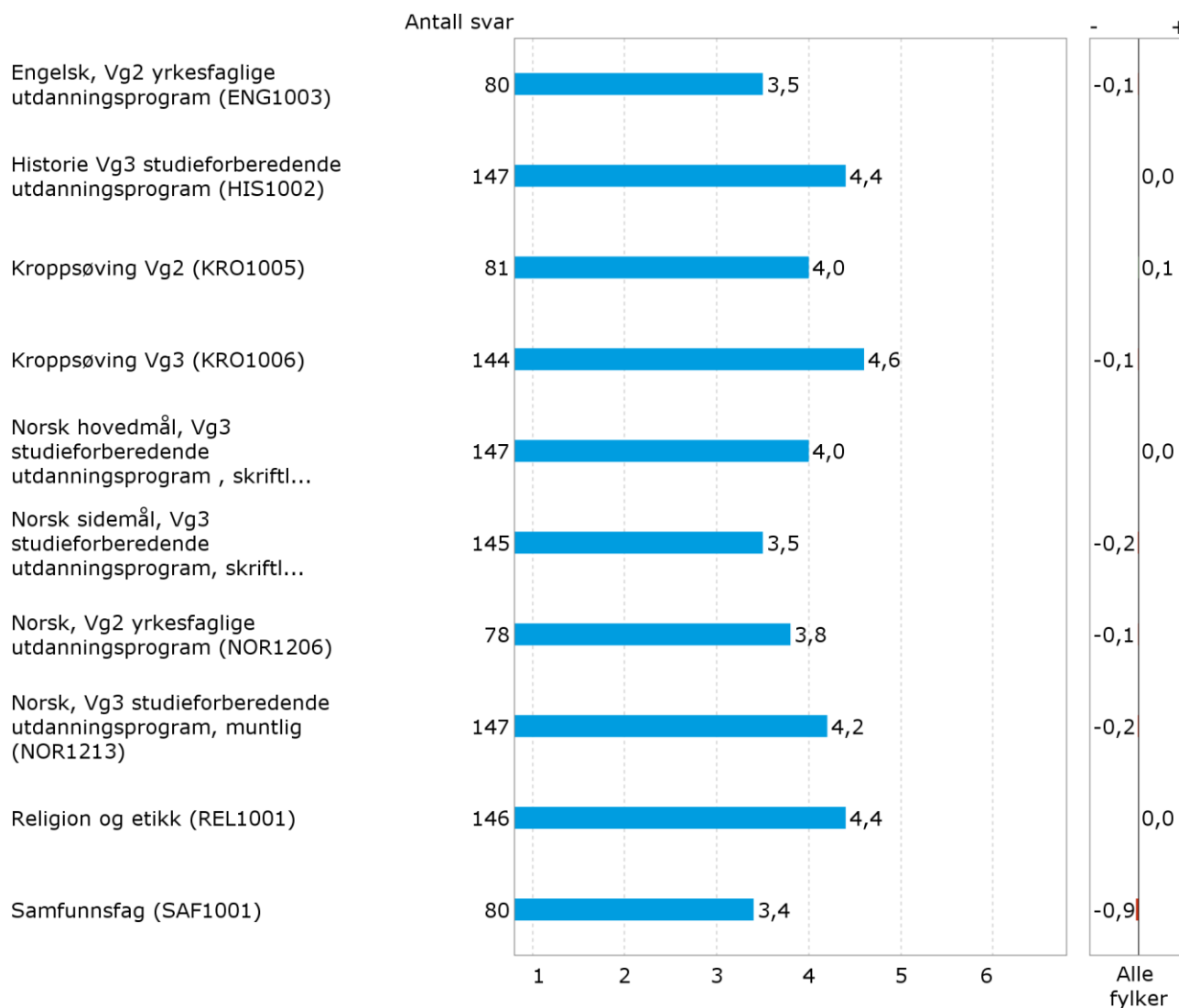
- Hva bør endres på/gjøres annerledes i gymtimene for at du skal glede deg til timene?
- Tror du det er mange som opplever det sånn som deg om gymtimene?
- Hvordan synes du dette intervjuet har vært?
- Er det noe du vil legge til som du synes er viktig for at gym skal bli et fag for alle?

Tusen takk for at du stilte opp på intervjuet. Når jeg har skrevet intervjuet om til tekst, har du interesse av å lese igjennom det da?



## Vedlegg 7: Tabell fra «Hjernen og hjertet» - analyseverktøy for skoleeier og skoleledelse.

### Gjennomsnittlig standpunktskarakter i fellesfag



Figuren viser standpunktkarakterer for blant annet kroppsøvingfaget på noen yrkesfaglige utdanningsprogram (studieretningene Helse- og oppvekstfag og Restaurant- og matfag samlet) med navn «Kroppsøving Vg2 (KRO1005)» og for studieretningen Studiespesialisering med navn «Kroppsøving Vg3 (KRO1006)». Tabellen viser at den gjennomsnittlige standpunktkarakteren på yrkesfaglige utdanningsprogram er 4 sammenlignet med 4,6 på Studiespesialisering. Dette er henholdsvis 0,1 karakter høyere enn landsgjennomsnittet (3,9) for disse yrkesfagene og 0,1 lavere for landsgjennomsnittet (4,7) for Studiespesialisering. Karakterene er hentet fra en av Midt-Norges største skoler. Data er hentet 15. juli 2016.