

Camilla Dunker Furuly

«Æ like gym»

En kvalitativ studie av ungdomsskolejentes opplevelser av disiplinering, overvåkning og kontroll i kroppsøvingstimene

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Trondheim, våren 2013

Sammendrag

Tall fra helsedirektoratet viser at 15-åringene i Norge er mer stillesittende enn aldersgruppene 20-64 år og 65-85 år (Larsen, 15.02.2012). I læreplanen for kroppsøving står det blant annet at *“gode opplevelser i kroppsøving kan være med å legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsemessig livsstil for de unge.”* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006: 1). Dette kan tolkes som at kroppsøving er en måte for staten å øke elevenes fysiske aktivitetsnivå og dermed bedre befolkningens fysiske form og helsetilstand. Samtidig viser tidligere forskning at kroppsøvingsfaget opplever økende frafall og flere misfornøyde elever (Leknes, 2011). I denne oppgaven defineres skolen som en panoptisk institusjon og gjennom dette belyses følgende problemstilling: Hvordan opplever ungdomsskolejenter disiplinering, overvåkning og kontroll i kroppsøvingstimen? Undersøkelsen består av intervjuer med åtte jenter fra en 8.klasse på en ungdomsskole i Trondheim. Begrepene disiplinering, overvåkning og kontroll hentes fra Foucault (2002a) og hans teorier om makt og det moderne samfunn. I tillegg til dette hentes også teori om normalisering fra Foucault (1999). Trivsel i kroppsøving tolkes som gode opplevelser i kroppsøving, og på bakgrunn av dette sammenlignes funn fra undersøkelsen med tidligere forskning om trivsel i kroppsøving.

Analysene viser at jentene opplever kroppsøvingstimen til en viss grad preget av kontroll, overvåkning og sanksjoner. Samtidig opplever jentene mer frihet og mindre kontroll i kroppsøvingsfaget enn i andre fag på ungdomsskolen. Jentene opplever også at overgangen fra barneskole til ungdomsskole fører til mer disiplinering, overvåkning og kontroll, men dette ses på som en fordel av de fleste. Samtidig er det definitivt viktig for elevene å oppfattes som normal og ikke dumme seg ut. Funnene i oppgaven viser at alle jentene trives og at de trives best når de får være med på å prege det som skjer i kroppsøvingstimen, når de slipper å prestere alene foran alle, når de gjør aktiviteter de liker, når det ikke er så viktig å prestere og når de får tilbakemeldinger på det de gjør. I tillegg er det viktig å gi elevene nok tid til å organisere dusjing og skiftingen som de vil, slik at dette ikke blir en faktor som påvirker trivselen i kroppsøving i negativ retning. Oppgaven viser at så lenge prestasjonspress og følelsen av overvåkning begrenses, er det mulig å gjøre kroppsøving til et fag der flere har gode opplevelser.

Forord

Masteroppgaven har gitt meg mulighet til å se nærmere på elevers opplevelser i kroppsøving, som er et viktig tema som har interessert meg lenge. Arbeidet med oppgaven har vært både morsomt, vanskelig, frustrerende og lærerikt. Underveis i oppgaven har jeg lært mye nytt, fått bekreftet ting jeg visste eller trodde jeg visste fra før og funnet ut ting som ikke stemte med det jeg trodde. Selv om arbeidet med oppgaven har gitt mange svar, sitter jeg igjen med enda flere spørsmål. Både svarene og spørsmålene er ting jeg vil ta med meg videre, spesielt når veien går videre mot å bli lærer.

Mange har bidratt til at oppgaven har blitt det den har blitt. Først og fremst skolen, lærerne og elevene som har stilt opp i arbeidet med datainnsamling, både ved å være imøtekommende, la meg få delta i timene deres og gjennom intervjuer. Tusen takk; det hadde ikke blitt noen oppgave uten dere. Takk også til pilotinformanten som stilte opp på kort varsel og lot meg få et innblikk i hennes opplevelser i kroppsøving.

Tusen takk til veileder Ingar Mehus som har fulgt meg hele veien. Takk for gode diskusjoner, forslag, råd og veiledning.

Takk til medstudenter for to spennende år på master og for delte gleder, frustrasjoner og lange dager på lesesalen. Spesielt takk til Astri og Line for lunsjer fylt av spennende og interessante diskusjoner og mye moro. Masterhverdagen hadde ikke blitt den samme uten dere ☺

Takk til alle som har lest sensur og kommet med tips og råd til oppgaven: Cathrine, Line, Mats, Astri og Astri.

Takk også til foreldrene mine og familien min som har oppdratt meg til et liv fylt av idrett og aktivitet, og til elever og lærere på idrettslinja i Gausdal som har gitt meg en ekstra interesse for idrett og kroppsøving.

Takk til gode venner og arbeidskollegaer på Samfundet som har gitt meg noe annet å gjøre, tenke på og mye moro.

Takk til Mats, som har gjort hverdagen litt lettere.

Innhold

Sammendrag.....	i
Forord.....	iii
1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	5
1.2 Leseguide.....	5
2. Tidligere forskning.....	7
2.1 Makt og kroppsøving.....	7
2.2 Trivsel i kroppsøving.....	11
2.3 Makt og trivsel i kroppsøving.....	14
3. Teoretisk bakteppe - Makt, disiplinering, overvåkning og normalisering.....	15
3.1 Diskurs og diskursanalyse.....	16
3.2 Panoptisk disiplinering og selvdisciplinering.....	18
3.3 Avvik, stigmatisering og det å være normal.....	19
4. Metode.....	21
4.1 Valg av metode.....	21
4.2 Intervju.....	22
4.3 Analyse.....	28
4.4 Etske refleksjoner.....	30
4.5 Kvalitet.....	33
5. “Det var en gang i kroppsøvingstimen...” – analyse.....	35
5.1 Klassene - en presentasjon.....	35
5.2 “Æ like gym” - trivsel og aktiviteter i kroppsøvingstimen.....	37
5.3 “Æ e egentlig ganske dårlig” - ferdigheter, prestasjoner og karakterer.....	40
5.4 “Æ følger egentlig ikke med på andre, men æ føler at de andre følger me på mæ” - overvåkning.....	44
5.5 “Mens på barneskolen var det bare sånn; ja, hva har dokker lyst te å gjør i dag da?” - endringer i overgangen fra barneskole til ungdomsskole.....	48

5.6 “Før så hadde vi en gymlærer som alle sammen synes var litt skummel...” - kroppsøvlingslærerens betydning for trivselen	50
5.7 “Vi pleier jo å dusje en og en da, vi vil ikke dusje sammen liksom” - dusjing og skifting	52
5.8 Oppsummering av funn	55
6. Avslutning	57
6.1 Avsluttende diskusjon	57
6.2 Videre forskning.....	59
7. Litteraturliste	61
VEDLEGG 1: Svarbrev fra NSD	I
VEDLEGG 2: Informasjonsbrev til foresatte.....	III
VEDLEGG 3: Samtykkeskjema til foresatte	IV
VEDLEGG 4: Observasjonsguide	VI
VEDLEGG 5: Intervjuguide	VIII

1. Innledning

Nye tall fra helsedirektoratet viser at 15åringer i Norge er mer stillesittende enn aldersgruppene 20-64 år og 65-85 år (Larsen, 15.02.2012). Helseminister Bjørn Inge Larsen (15.02.2012) mener denne utviklingen er skremmende og vil få store konsekvenser for helse-Norge om 20 år, ettersom stillesittingen kan føre til muskel- og skjelettlidelser, ha konsekvenser for psykisk helse, vektutvikling, diabetes og hjerte- og karsykdommer. I følge Larsen (15.02.2012) er det noe med dagens samfunn som gjør at stillesittende aktiviteter trekker ungdommene til seg, samtidig som tiltak for å få ungdommene til å være mer aktive ikke lykkes. Helsedirektoratet anbefaler voksne og eldre å være i aktivitet minst 30 minutter hver dag og sier barn bør få dobbel dose, minst 60 minutter (Helsedirektoratet, 2011). I læreplanen for kroppsøving står det blant annet at *“gode opplevelser i kroppsøving kan være med å legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsemessig livsstil for de unge.”* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006: 1). Tidligere forskning sier også at kroppsøving kan ha en effekt som varer lenger enn elevenes deltakelse i skolen (Markula & Pringle, 2006). Dermed er kroppsøving en måte for staten å øke elevenes fysiske aktivitetsnivå og på denne måten bedre befolkningens fysiske form og helsetilstand.

Skolen som en panoptisk institusjon

I følge Foucault (1999) fungerer det moderne samfunnet slik at staten utøver makt over liv, kalt biomakt. Dette er en makt som påtar seg å forvalte, forøke, mangfoldiggjøre, foreta nøyaktige kontroller og samordne reguleringer av livet. På denne måten innfører staten tiltak for å forbedre befolkningens problemer (Aakvaag, 2008; Foucault, 1999), kroppsøving for å bedre befolkningens helse er et eksempel på dette. Skolen er en type institusjon som kan beskrives som både disiplinerende, overvåkende og oppdragende. Gjennom skolen og læreplaner bestemmer staten i stor grad hvordan elevene formes og hva de lærer og ikke lærer. Samtidig samles det inn detaljert kunnskap om elevene gjennom tester, karakterer og føring av fravær. På skolen er det meste organisert og mange av kjennetegnene på skolen kan beskrives som disiplinerende. Tiden er strengt organisert; uker deles inn i dager og timer der hver tid er fastholdt et gitt fag. For hver time deles det også ut et gitt rom og spesielle fag knyttes gjerne til et spesielt rom; naturfag på naturfagslabben, sløyd i sløydalen, kost og helse på skolekjøkkenet og kroppsøving i gymsalen. I tillegg har elevene gjerne fast plass i klasserommet. Videre belønnes korrekt adferd med ros og gode karakterer, mens dårlig atferd

fører til dårlige karakterer, anmerkninger, fravær eller irrettesettelse. Gjennom detaljert eksaminering i form av tester, prøver og karakterer, får man en oversikt over hva elevene faktisk gjør og lærer. Dermed kan man rangere elevene etter ferdigheter og kunnskap. (Roksvåg, 2005). Denne beskrivelsen av skolen passer godt med Foucaults beskrivelse av panoptiske institusjoner (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a) og derfor velger jeg å definere skolen som en panoptisk institusjon i denne oppgaven.

Utviklingen i kroppsøvingfaget

Skolen generelt og kroppsøvingfaget forandrer seg etter hvert som elevene blir eldre. I læreplanen for kroppsøving er det formulert forskjellige kompetansemål etter endt 7. og endt 10. årstrinn, altså for henholdsvis barneskolen og ungdomsskolen. Alvorlighetsgraden i målene for de forskjellige trinnene er den største forskjellen. Mens det i kompetansemålene for 10. trinn ofte brukes ordet trene, brukes det for 7. trinn ord som bruke, utføre, delta og eksperimentere. I tillegg er det for ungdomsskolen et eget avsnitt med kompetansemål for trening og livsstil, noe det ikke er for barneskolen. Det skal også være mer fokus på teori på ungdomsskolen enn på barneskolen. Etter 7. trinn trenger man kun å kunne forklare hvorfor fysisk aktivitet er viktig hver dag. Etter 10. trinn må man kunne forklare grunnleggende prinsipper for trening, sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse og hvordan ulike kroppsideal og ulike bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse. (Kunnskapsdepartementet, 01.08.12). Dette illustrerer en endring som skjer med kroppsøvingstimene i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Timene blir mer alvorlige, det legges mer fokus på trening og i tillegg innføres karakterer. På denne måten disiplineres kroppsøvingstimene mer på ungdomsskolen enn på barneskolen. Derfor kan man også forvente at kroppsøvingstimene skal være preget av mer kontroll og overvåkning. Samtidig viser tidligere forskning at mange av elevene begynner å mistrives i kroppsøvingstimene etter at de har begynt på ungdomsskolen, fordi kroppsøvingstimene har endret seg og blitt mer alvorlige (Hansen, 2005; Johansen, 2002).

Med overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen kommer altså mer alvor og i tillegg innføringen av karakterer. Tidligere forskning sier at karakterer og vurdering kan ha stor betydning for elevenes opplevelse av faget (Eide, 2011). I følge Leknes (2011) opplever kroppsøvingfaget økende frafall og flere misfornøyde elever. Dette forklarer han på følgende måte *“mye av gymfracfallet ser ut til å ha sammenheng med Kunnskapsløftet, som har medført at karakterene i all hovedsak settes gjennom tester”* (Leknes, 2011: 1). Dette er til tross for at

veiledningen til læreplanen i kroppsøving sier at omfattende bruk av resultater på tester som et grunnlag for å sette karakter, kan stride mot vurderingsprinsippet i kroppsøving, både i den nye og den gamle læreplanen. Videre sier veiledningen også at eleven ikke skal vurderes i forhold til andre elever, og at kompetansemålene ikke er formulert på en måte som angir at elevene skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt. (Midtgård, Ronæs, Husby, & Larsen, 2012). Dette viser at tester i kroppsøving bør nedtones og ikke skal brukes for å sette karakter i faget. Grunnen til at tidligere forskning allikevel finner at tester i stor grad blir brukt for å sette karakterer i kroppsøving (Leknes, 2011) kan henge sammen med loven om vurdering i kroppsøving. Tidligere sa loven at karakteren i kroppsøving skulle beskrive elevenes prestasjoner i faget, og at innsats ikke skulle telle på karakteren uansett fag (Forskrift til opplæringslova § 3-3, 23.06.2006). I et forsøk på å gjøre noe med frafallet i kroppsøving har læreplanen blitt endret og i den nye forskriften til opplæringsloven som ble satt i kraft i august 2012 står det

I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lære kandidaten trekkjast inn. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.

(Forskrift til opplæringslova § 3-3, 22.08.2012)

Dermed skal innsats nå trekkes inn i vurderinga i kroppsøvingfaget. Innsats i kroppsøving defineres i følge veiledning til læreplanen i kroppsøving på følgende måte

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. (Midtgård et al., 2012)

Innføringen av innsats som en del av karakteren kan, i tillegg til å være et virkemiddel for å gjøre noe med frafallet i kroppsøving, også ses på som et forsøk på å få elevene til å legge mer innsats i kroppsøvingstimene.

Trivsel i kroppsøving

Beskrivelsen av skolen som en panoptisk institusjon og utviklingen av kroppsøvingfaget gir en forventning om at kroppsøvingstimene er preget av disiplinering, overvåkning og kontroll. På tross av dette viser tidligere forskning at de aller fleste elevene trives i kroppsøving (Flagestad, 1996; Jónsson, 1993; Sandvik, 2007). Trivsel i kroppsøving kan defineres på mange forskjellige måter. I kvantitativ forskning, spesielt fra utlandet, er det vanlig å velge en

konkret definisjon av trivsel, som gjerne er knytte til en form for trivselsteori. Teori som flowteori (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000), selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Wang & Liu, 2007), målorienteringsteori (Fry & Gano-Overway, 2010; Grey, Sproule, & Morgan, 2009; Jowett & Lavallee, 2007; Seifriz, Duda, & Chi, 1992; Vazou, Ntoumanis, & Duda, 2006) og teori om positiv affekt (Scanlan & Simons, 1992) blir brukt av mange. I norsk forskning, spesielt kvalitativ, brukes det ofte en løsere definisjon av trivsel. Trivsel defineres som å være glad, å like, å ha det gøy, å føle velvære og å trives med oppgaven (Flagestad, 1996; Gao, 2009; Hallum, 1984; Jónsson, 1993; Lippe, 1973; Næss, 2012; Sandvik, 2007; Wabakken, 2010). Alle disse faktorene kan sies å handle om gode opplevelser. Videre sier tidligere forskning at trivsel varierer fra person til person og fra situasjon til situasjon (Hallum, 1984). Hallum (1984: 22) mener at *“forsøkene på å definere trivsel er ytterst problematiske og kanskje heller ikke ønskelig. [...] Det finnes ikke noe objektivt kriterium på hva trivsel er.”* Jeg er interessert i elevene. Deres opplevelser og trivsel er subjektive følelser som, slik Hallum (1984) indikerer, ikke nødvendigvis passer med en objektiv definisjon av trivsel. På bakgrunn av dette velger jeg en løs definisjon av trivsel og definerer trivsel som gode opplevelser og noe som er person- og situasjonsrelativt. Definisjonen av trivsel som gode opplevelser og det at de fleste elevene trives i kroppsøving viser at statens mål, om å øke elevenes fysiske aktivitetsnivå og dermed bedre befolkningens fysiske form og helsetilstand gjennom gode opplevelser i kroppsøving (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) kan ha noe for seg.

Ettersom trivsel er personrelativt er det også en del karakteristikk ved personen som påvirker hvordan man opplever en situasjon og dermed hvordan man trives. Tidligere forskningen finner at frafall er et problem i kroppsøving (Leknes, 2011), men den sier ikke noe om hvem som faller fra. Derimot viser tidligere forskning at jenter trives dårligere enn gutter i kroppsøving (Jónsson, 1993; Prochaska, Sallis, Slymen, & McKenzie, 2003; Sandvik, 2007; Wabakken, 2010; Woods, Tannehill, & Walsh, 2012). Tilsvarende viser tall fra Statistisk sentralbyrå at kroppsøving er det eneste faget der jentene i gjennomsnitt har dårligere karakterer enn guttene (Tuhus, 2010). Det er også funnet at jenter og gutter opplever kroppsøvingfaget på forskjellige måter. Jónsson (1993) fant at mens jenter forklarer mistrivselen i kroppsøving med seg selv, forklarer gutter mistrivsel med ytre faktorer. Videre finner han at jenter har klart dårligere selvbilde enn gutter. Hallum (1984) fant at jenter og gutter beskriver forskjellige aktiviteter som spesielt trivelige. Tidligere forskning viser også at jenter opplevde flere ubehagelige følelser i kroppsøving enn gutter (Wabakken, 2010).

1.1 Problemstilling

Tidligere forskning viser at de fleste elevene trives i kroppsøving (Flagestad, 1996; Jónsson, 1993; Sandvik, 2007) på tross av at beskrivelsen av skolen og kroppsøvingen som en panoptisk institusjon gir en forventning om det motsatte. Samtidig ser vi at kroppsøvingstimene forandrer seg fra barneskolen til ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 01.08.12), noe som gjør at flere mistrives (Hansen, 2005; Johansen, 2002). Videre viser forskning at jenter trives dårligere i kroppsøving enn gutter (Jónsson, 1993; Prochaska et al., 2003; Sandvik, 2007; Wabakken, 2010; Woods et al., 2012). I denne oppgaven velger jeg kun å se på ungdomsskoleelever, ettersom de akkurat har opplevd forandringene som skjer fra barneskolen til ungdomsskolen. Videre velger jeg også kun å se på jenter, ettersom tidligere forskning viser at denne gruppen er spesielt utsatt. Med kroppsøving mener jeg her ikke bare det som skjer i selve kroppsøvingstimene, men også det som skjer før og etter timene i garderobene med dusjing og skifting.

På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan opplever ungdomsskolejenter disiplinering, overvåkning og kontroll i kroppsøvingstimene?

1.2 Leseguide

I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning som er relevant for temaet opplevelser med disiplinering, overvåkning og kontroll i kroppsøvingstimene. Kapitlet er delt i to deler; del en presenterer tidligere forskning som ser på makt i kroppsøving og del to er tidligere forskning om trivsel i kroppsøving.

Fordi makt, overvåkning og disiplinering i kroppsøving er hovedtemaet i denne oppgaven presenteres dette først, ettersom det er mye mer forskning på trivsel i kroppsøving består allikevel denne delen av mange flere referanser. Forskningen om makt i kroppsøving som presenteres illustrerer maktprosesser som foregår i kroppsøving. Denne forskningen ser i liten grad på elevenes opplevelser. Til sammen er all den tidligere forskningen relevant for å illustrere maktprosessene i kroppsøving, faktorer som påvirker elevenes trivsel og hvordan dette kan knyttes sammen. Tilslutt i kapitlet oppsummeres forskningen og i tillegg reflekterer jeg over sammenhengene mellom de forskjellige typene forskning.

I kapittel 3 presenteres Foucaults teori om makt, disiplinering og overvåkning. Mens den tidligere forskningen viser at det foregår maktprosesser, overvåkning og disiplinering i

kroppsøvingstimene, presenteres teori rundt begrepene i dette kapitlet. I tillegg til å presentere, forklare og knytte sammen begreper som makt, biomakt, diskurs og panoptisk disiplinering, utdypes også begrepene avvik, stigmatisering og det å være normal. Dette fordi panoptisk disiplinering virker normaliserende og det dermed blir naturlig å forklare begrepet normal og tanker rundt det å være normal. Underveis i kapitlet forsøker jeg å komme med eksempler som illustrerer hvordan begrepene kan brukes på kroppsøvingsfeltet.

I kapittel 4 reflekterer jeg rundt de metodiske valgene som er foretatt underveis i denne oppgaven. Dette innebærer blant annet valg av metode, planlegging og gjennomføring av datainnsamling og hvordan analysen er blitt gjennomført. Videre gjøres noen etiske refleksjoner og kvaliteten på oppgaven diskuteres.

Kapittel 5 er analysekapitlet i oppgaven. Her presenteres funn fra intervjuene, ved hjelp av sitater fra elevene. Kapitlet er delt inn i underkapitler etter temaer fra intervjuet. For hvert tema analyseres og diskuteres funnene i forhold til viktige faktorer som belyses i innledningen, den tidligere forskningen og teori. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av de viktigste funnene.

I kapittel 6 følger en avsluttende diskusjon. Her trekkes de siste trådene og refleksjonene rundt funnene og det som er gjennomgått i oppgaven. Samtidig forsøker jeg å besvare problemstillingen. Videre reflekterer jeg rundt hva som kan være interessant å se mer på i videre forskning på området, basert på mangler på feltet og interessante problemstillinger som jeg har oppdaget i løpet av arbeidet med denne oppgaven.

2. Tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres tidligere forskning på temaene makt og trivsel i kroppsøving.

2.1 Makt og kroppsøving

For å finne all relevant tidligere forskning på makt, disiplinering og overvåkning i kroppsøving har jeg gjort litteratursøk. Allikevel fant jeg ikke så mye forskning på temaet. Under følger all den tidligere forskning jeg har funnet som anvender denne typen teori på kroppsøvingsfeltet og som er relevant for oppgaven.

Historisk utvikling av kroppsøvingsfaget

Flere av studiene har sett på den historiske utviklingen av kroppsøvingsfaget, og hvordan det har utviklet seg i forhold til overvåkning, makt og disiplinering.

Augestad (2003) bruker diskursanalyse for å analysere kroppsøvingsfaget i Norge og viser hvordan makt kan gjenkjennes i og rundt prosessene med endringer av kroppsøvingsfaget oppigjennom historien. Han sier elevene betraktes som manipulerbare kunnskapsobjekter, og kroppsøvingsfaget som et instrument for å forbedre befolkningens kroppslige og mentale ressurser. Gjennom ulike teknologier forsøker man å pålegge elevene et bestemt prosjekt og en bestemt rasjonalitet, der de skal formes i en bestemt retning gjennom praksis og materie. Gjennom repertoaret av praksiser som innføres i skolehverdagen blir individets selvforståelse formet. Praksisene er bærere av kunnskaper som former hvordan individet tenker på seg selv og andre. Kunnskapen er knyttet til og understøtter teknikkene som utlegges som maktmekanikk. Barnet og eleven utsettes for de ulike kunnskapsregimene i skolen. Når kunnskapsformidlingen blir tilstrekkelig massiv og er en kombinasjon av praksiser, krav og kontroll, er det vanskelig for den enkelte elev å forbli upåvirket. Hva disse praksisene er og hva som er målet med prosjektet varierer oppigjennom historien. På 1800-tallet var skoleidretten en medisin mot åndelig overstimulering, for at elevenes legemlige utvikling skulle holde tritt med den åndelige. (Augestad, 2000, 2003). På tilsvarende måte sier Cole, Giardina, og Andrews (2004) at sport på denne tiden i England ofte knyttes til det offentlige skolesystemets nye kroppsregime. Dette kroppsregimet handlet om helse, diet, utseende, arbeid og hvile, og seksualitet. Kroppsdisiplinen handlet ikke bare om dyrking av riktige verdier og holdninger, men også om produksjon av identiteter og dyrking av borgerlige kropper. (Cole et al., 2004). Vider finner Augestad (2003) at fra 1889-1925 hentet

gymnastikkfaget i Norge sine praksiser i hovedsak fra soldatopplæringen. Målet var et ønske om å disiplinere allmuen. Fra 1925-1960 forandret kroppsøvingfaget seg fra disiplinering og karakterdanning til helseopplæring. Legenes kunnskapsregime ble innpodet i diskurser, praksiser og hjelpemidler. Målet var at hygienens som et prosjekt i skolen skulle skape et behov for renslighet i det norske folk. Etter hvert vitenskapeliggjøres kroppsøvingfaget, noe som innebar at naturvitenskapens begreper og teknologier ble innbakt i fagets ulike praksiser. Videre ble elevene gjort til et objekt for observasjon og manipulasjon gjennom skolebad, veiing, tidtaking og overvåkningsteknikker. (Augestad, 2000, 2003).

Markula og Pringle (2006) kommer med eksempler fra andre forskere på hvordan Foucaults begreper om makt og disiplinering kan kobles til kroppsøving. I følge dem har tidligere forskning blant annet gjort en historisk analyse av forholdet mellom kroppsøvingdiskursen (Physical education), studenters kropper og maktens virkning. Forskningen viser at for å forstå makten som virker i kroppsøving er det nødvendig å se helheten. En lærer utfører ikke makt over elevene på en simplistisk og enveis måte. Både elevene, lærerne og skolen må tas med for å skjønne hvordan makten virker. Videre viser forskning at kroppsøving er et eksempel på en positiv utøvelse av en disiplinerende makt som produserer individuelt ansvar og kompetanse slik at effekten varer mye lenger enn elevenes deltakelse i kroppsøving på skolen. På grunn av individets aktive involvering i maktnettverket fører disiplin til selvdisciplin. (Markula & Pringle, 2006).

Også Kirk (1994) har gjort en historisk analyse. Undersøkelsen ser på disiplineringsteknikker og kroppsøving på skoler i Australia. Han finner at skolene siden tidlig på 1900-tallet har brukt forskjellige disiplineringsteknikker som regulerer studentenes kropper med hovedmål om å produsere føyelige, men produktive borgere. I følge Kirk (1994) illustrerer denne uambisiøse bruken av drilling og trening, skolemedisinske inspeksjoner og konkurranselagspill som former for kroppslige forskrifter, at kroppen ikke er et naturlig fenomen, på tross av medisinsk og biologisk forsknings hegemoni. Utenfor skolen har en løsere form for kroppsmakt utviklet seg. Denne makten er ikke så avhengig av direkte disiplineringsteknikker, men krever individers selvdisciplin og selvstyre. Dessverre ser denne løsere makten ut til å stå i kontrast til disiplineringsteknikkene som fortsatt brukes i kroppsøving. Videre viser undersøkelsen at kroppsøving og sport kan være i krise fordi de representerer en serie av modernistiske kroppslige praksiser som er opptatt av å normalisere

og regulere barnas kropper gjennom metoder og strategier som kanskje allerede er kulturelt foreldet. (Kirk, 1994; Markula & Pringle, 2006).

Larneby (2012) har ikke gjort en historisk analyse, men har studert makt i kroppsøving gjennom å analysere det svenske tidsskriftet "Idrott & hälsa" over en periode fra 1961 til 2012. Studien viser at Foucaults ulike typer av maktutøving over individer kan brukes til å definere makten i skolen. Skolen benytter en individuell disiplinærmakt, som innebærer at man styrer og regulerer elevene mot uttalte mål. Denne maktutøvingen er normaliserende og den kommer fra det som tas for gitt og som er utgangspunktet for samfunnet. Den disiplinære makten utøves gjennom enkle midler som irettesettelser, regler, instruksjoner, agendaer og oppmuntring. (Larneby, 2012).

Makt i kroppsøvingstimene

Flere av de relevante studiene har sett på makt i kroppsøvingstimene. De fleste av disse har sett på kroppsøvingslærerne. Kun en av studiene har også delvis sett på elevene.

Öhman (2010) har sett på disiplinerende prosesser i kroppsøving i Sverige og sosialiseringen dette fører til, ved å studere film av kroppsøvingstimer. Studien ser på forholdet mellom disiplinering og selvdisiplinering. Undersøkelsen viser at hovednormen i kroppsøving handler om å være aktiv og villig (willing), mens å være innaktiv og uvillig (unwilling) er uønsket. På denne måten fører disiplin og selvdisiplin til normative strukturer som betegner gode studenter som ansvarlige, selvdisiplinerte, aktive og villige studenter som strever, utfordrer og gjør sitt beste. Dette skaper også en mulighet for å være uansvarlig, innaktiv, lat og uvillig. Lærerne gir eleven et valg der de enten kan velge å være aktive og villige eller innaktive og uvillige. På denne måten oppfordres elevene til selvdisiplin. Målet i timene er selvregulering basert på viljestyrke. (Öhman, 2010).

McCuaig (2012) har sett på lærere som bryr seg (caring teaching) i kroppsøvingstimer på skoler i Australia. Hun anvender Foucaults begreper om biomakt og pastoral makt i sine analyser. Undersøkelsen viser at undervisning med lærere som bryr seg innføres i skolene fordi staten stiller spørsmål ved de moderne familienes kapasitet til å lære opp barna i dette. Dermed blir kommende lærere opplært i disiplinerende kunnskap og oppfordret til å skaffe seg kroppslige teknikker, personlig og pedagogisk kunnskap som er nødvendig for å gjøre lærerne til "*agenter for den pastorale makt*" (McCuaig, 2012: 862). På denne måten tar lærerne over familiens rolle, samtidig som det stilles få spørsmål ved praksisen. Studien

konkluderer med at det er viktig å være kritisk til denne type makt, fordi det er makt det ikke stilles spørsmål ved som er den farligste. (McCuaig, 2012).

Amsterdam, Knoppers, Claringbould, og Jongmans (2012) ser på hvordan nederlandske lærere kategoriserer og normaliserer kroppsøvingselever på bakgrunn av kjønn, helse og evner/manglende evner (funksjonshemmet). Studien viser at lærerne benytter to diskurser; diskursen om naturlighet og diskursen om forandring. I diskursen om naturlighet kategoriseres elevene etter evner og kjønn og forskjellene forklares deretter ved at de er naturgitte. For eksempel er jenter svakere enn gutter på grunn av naturlige forskjeller. I diskursen om forandring kategoriseres elevene etter evner, men kanskje spesielt etter kroppsvekt. Denne diskursen ser på kroppen som et prosjekt som eleven kan og bør jobbe med. Dermed blir for eksempel overvektighet til en viss grad begrunnet med manglende arbeid med kroppen. Elevene kategoriseres av læreren etter disse diskursene. Hvordan de kategoriseres påvirker hvordan læreren ser på elevene. I tillegg blir normen for kroppsøving definert som mannlig, funksjonsfrisk (able) og slank. Studien finner også at elever som ikke passer med normen kan føle seg ekskludert eller ekskludere seg selv. Samtidig finner studien at kategoriseringen kan være positiv fordi den gjør det lettere for lærerne og gi tilpasset opplæring etter elevenes forutsetninger. (Amsterdam et al., 2012).

Webb, McCaughtry, og MacDonald (2010) har sett på overvåkning i kroppsøving blant kroppsøvingslærere på skoler i Australia og USA. Studien finner at både topp-ned (læreren overvåker elevene), lateral (læreren overvåker seg selv) og bunn-opp (elevene overvåker læreren) konfigurasjoner av overvåkning er til stede, men at det er mest topp-ned overvåkning. Videre finner studien at kroppen er fokus for overvåkning. Lærere føler gjennom overvåkning av seg selv at de bør ha den riktige "looken" (være i form, inneha bevegelseskompetanse og være en sunn rollemodell). Dette kan gå så langt at det går utover lærenes psykiske helse. Videre finner studien at mannlig gaze er til stede i kroppsøvingstimene på grunn av dominansen av mannlig sport i kroppsøvingen. (Webb et al., 2010).

Alle studiene som er presentert i dette delkapitlet handler om makt i kroppsøving. De historiske analysene av kroppsøvingsfaget viser at kroppsøvingsfaget analyseres ganske likt på tvers av landegrenser og kontinenter; Norge, Sverige, England, Australia og USA. Resten av studiene ser i hovedsak på kroppsøving og læreren og i svært liten grad på elevene. For å få

vite mer om elevene er det derfor nødvendig å se på forskning som har tatt elevenes perspektiv og sett hva som påvirker elevenes opplevelser.

2.2 Trivsel i kroppsøving

Som nevnt i innledningen har jeg valgt å tolke trivsel i kroppsøving som gode opplevelser og noe som er person- og situasjonsrelativt. Ettersom opplevelser best kan undersøkes gjennom kvalitativ forskning og intervju (Thagaard, 2003) har jeg valgt å fokusere mest på kvalitativ forskning i denne delen av oppgaven. Mesteparten av denne forskningen er norsk. Kvantitativ og utenlandsk forskning nevnes også, men ikke i like stor grad. Fordi trivsel er person- og situasjonsrelativt påvirkes trivselen av mange forskjellige faktorer. Under følger en gjennomgang av faktorer som tidligere forskning har vist at har betydning for trivselen og elevenes opplevelser i kroppsøving. Ettersom det er veldig mye forskning på dette er gjennomgangen begrenset til de funnene som er relevante for temaet og problemstillingen i denne oppgaven, og dermed funn som senere kan knyttes til disiplinering og overvåkning.

Klassene

Stemningen i klassen har betydning for elevenes trivsel og dette kan påvirkes av både relasjoner, interaksjon og hva slags type elever klassen er sammensatt av. Hashim, Grove, og Whipp (2008) har funnet at elevinteraksjon har betydning for elevenes trivsel og tilsvarende viser Johansen (2002) sin undersøkelse at relasjoner mellom elevene også påvirker trivselen. Rønninghaug (2011) fant at de elevene som ikke er fysisk aktive på fritiden trives dårlig i kroppsøvingsfaget. Annen tidligere forskning viser på tilsvarende måte at de som deltar i idrett på fritiden trives bedre i kroppsøving enn de som ikke gjør det (Bengoechea, Sabiston, Ahmed, & Farnoush, 2010; Prochaska et al., 2003). Om elevene er fysisk aktive og om de driver med idrett på fritiden kan på denne måten si noe om hvor aktive de er i kroppsøvingstimene og dermed ha betydning for klassen og klassemiljøet.

Aktiviteter i kroppsøvingstimene

Tidligere forskning viser at innhold og type aktiviteter i kroppsøvingstimene har stor betydning for elevenes trivsel (Flagestad, 1996; Hallum, 1984; Rustad, 2010; Sandvik, 2007; Wold, 2008). Rustad (2010) fant at elevene var lei av å ha de samme aktivitetene hele tiden og Jónsson (1993) at elevene som mistrievdes savnet variasjon. Lippe (1973) og Rønninghaug (2011) rapporterer at timer preget av testing og konkurranse virker negativt på trivselen i kroppsøving, spesielt for de elevene som allerede mistrives. Litteraturen forklarer dette med at

stor grad av konkurranse gjør det vanskelig å unngå at elevene vurderer og rangerer hverandre med stor nøyaktighet (Imsen, 1991). Intervensjonsstudier viser at annerledes kroppsøvingstimer, preget av lek, frispill og nye og utradisjonelle aktiviteter, kan føre til økt trivsel og motivasjon (Dahle, 2005; Nordli, 2006; Rustad, 2010).

Ferdigheter, prestasjoner og karakterer

I følge Eide (2011) har karakter stor betydning for elevenes trivsel i kroppsøving. Både Johansen (2002) og Flagestad (1996) har funnet at karakterer kan ha en negativ betydning for trivselen. Samtidig viser Viciano, Cervello, og Ramirez-Lechuga (2007) at tilbakemeldinger, både positive og negative, har en positiv betydning for elevenes trivsel. Litteraturen skriver også mye om karakterer og vurdering. Karakterer blir sagt å ha to funksjoner; kontroll og sortering, og veiledning. Å få gode karakterer betyr at du er flink og fungerer som en motivasjonsfaktor sammen med ros og oppmuntring. På tilsvarende måte truer dårlige karakterer selvoppfatningen og fører til lav grad av mestringsforventning, noe som kan virke ødeleggende for motivasjonen. Dette fører til at bruk av karakterer innebærer en fare for å skape tapere. Dårlige karakterer kan også føre til at elevene nedgraderer viktigheten av faget, som en forsvarsmekanisme. (Imsen, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 1996).

I følge litteraturen er det å være flink i kroppsøving et popularitetskriterium (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Tidligere forskning rapporterer at hvordan elevene opplever sine ferdigheter og kompetanse har stor betydning for deres trivsel i kroppsøving, på den måten at jo dårligere elevene mener de er, jo dårligere trives de (Bagøien, Halvari, & Nesheim, 2010; Cairney, Kwan, Velduizen, Hay, Bray, & Faught, 2012; Gao, 2009; Hashim et al., 2008; Jónsson, 1993; Wang & Liu, 2007; Wold, 2008).

Kombinert med karakterer, konkurranse og opplevde ferdigheter blir prestasjonsangst og andre negative følelser viktig. I følge Imsen (1991) fører det at elevene vurderer hverandre til at svake elever gjerne unnlater å delta i kroppsøvingstimen, fordi det er bedre å late som om en ikke prøver i tilfelle man mislykkes. Mye tidligere forskning har funnet at elever som er redd for å mislykkes, dumme seg ut og som opplever prestasjonsangst, trives dårligere i kroppsøving enn andre elever (Flagestad, 1996; Hansen, 2005; Johansen, 2002; Rønninghaug, 2011). Videre viser også tidligere forskning at følelser som skam, sjenanse og flauhet er vanlig blant mange av de som mistrives og at dette påvirker deres væremåte i kroppsøving (Rønninghaug, 2011; Wabakken, 2010).

Endringer i overgangen fra barneskole til ungdomsskole

Tre studier har funnet at trivselen synker med økende alder i kroppsøving (Bengoechea et al., 2010; Cairney et al., 2012; Prochaska et al., 2003), Cairney et al. (2012) rapporterer denne sammenhengen kun for jenter. To studier finner ingen sammenheng mellom alder og trivsel i kroppsøving (Wold, 2008; Woods et al., 2012), mens Lippe (1973) sin undersøkelse viser at trivselen øker med økende alder. Det kan være flere grunner til at noen av studiene rapporterer en sammenheng mellom alder og trivsel i kroppsøving. Johansen (2002) og Hansen (2005) sier at mange av jentene mener at de startet å mistriives i kroppsøving etter at de begynte på ungdomsskolen, fordi overgangen fra barneskole til ungdomsskole fører med seg karakterer og dermed også mer alvor. Med alvor kommer også redselen for å dumme seg ut.

Kroppsøvingslæreren

Også læreren har betydning for elevenes trivsel i kroppsøving (Flagestad, 1996; Johansen, 2002; Jónsson, 1993; Lippe, 1973; Reppa, 2010; Rustad, 2010; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010). To studier har funnet at elevenes trivsel i kroppsøving påvirkes av hvordan relasjonen deres er med læreren (Johansen, 2002; Lippe, 1973). Jónsson (1993) fant at elevene foretrekker en lærer av samme kjønn som seg selv. Lærerens måte å undervise på er kanskje den viktigste måten læreren påvirker elevenes trivsel i kroppsøving (Flagestad, 1996; Jónsson, 1993; Tessier et al., 2010). Som tidligere nevnt har type aktiviteter i timene stor betydning for elevenes trivsel og dette bestemmes i hovedsak av læreren. I tillegg viser forskning at medbestemmelse, autonomi og innflytelse har stor betydning for trivselen (Bagøien et al., 2010; Jónsson, 1993; Næss, 2012; Wang & Liu, 2007). Autonomi betyr selvstyre eller det å bestemme over seg selv. Dette betyr at om læreren lar elevene få være med å bestemme i timene eller ikke, påvirker elevenes trivsel. Litteraturen viser at tenåringsjenter har et spesielt sterkt behov for å ikke bli styrt av andre. Det de gleder seg mest til med å bli 18 år er at de kan få bestemme over seg selv. (Nielsen & Rudberg, 1989). Dette viser at spesielt for jentene oppleves det som frustrerende å ikke få være med å bestemme hva som skal skje i kroppsøvingstimen.

Dusjing og skifting

En rapport om rettigheter og plikter i grunnskolen sier at skolen ikke har adgang til å pålegge elevene å dusje etter kroppsøvingstimene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 26.11.2012). Tidligere forskning har funnet at mange elever synes at felles dusjing og skifting

er vanskelig (Flagestad, 1996; Holm, 2005; Johansen, 2002; Wabakken, 2010). Wabakken (2010) viser at følelser som skam, sjenanse og flauhet rundt dusjing og skifting kan påvirke elevene i så stor grad at de skulker kroppsøvingstimene, i stedet for å måtte dusje sammen med andre. En del prøver også å unngå å bli svette for å slippe å dusje etter timene. Johansen (2002) har funnet at slike følelser spesielt oppstår for jentene når de kommer i puberteten, fordi kroppen er i endring og kommer i fokus på en ny måte. I følge litteraturen handler puberteten om en bevissthetsforflytning fra å ha en kropp til å være en kropp, og spesielt for jentene blir dette merkbart. De opplever strengere normer for kvinnekroppen, og dermed oppleves også det å bli sett i kroppsøving og ellers som en beskuelse av kropp og øvelse. (Nielsen & Rudberg, 1989). Flagestad (1996) har funnet at det blir litt bedre når elevene blir litt eldre, fordi de da har gått lenger i samme klasse og dermed også kjenner hverandre bedre. Samtidig viser tidligere forskning at enkle skillevegger eller forheng i dusjene minsker problemet betraktelig (Wabakken, 2010).

2.3 Makt og trivsel i kroppsøving

Den tidligere forskningen på makt og kroppsøving viser at Foucaults begreper om makt, overvåkning og disiplinering kan brukes for å analysere kroppsøvingfeltet. Forskningen viser også at det finnes mange maktprosesser i kroppsøvingstimene og at overvåkning og disiplinering foregår i timene og beskrives av kroppsøvingslærere. Kirk (1994) har også funnet at skolen og kroppsøvingen har en disiplinerende og streng kroppsmakt som står i kontrast til den løsere makten i resten av samfunnet, og at kroppsøvingstimene bør preges av mindre disiplinerende aktiviteter. Dette kan ses på som en anbefaling om hva skolen bør gjøre for å nå elevene på en bedre måte. Den tidligere forskningen på trivsel viser at det er mange faktorer som påvirker elevenes trivsel og dermed om de har gode opplevelser i kroppsøving eller ikke. Flere av disse faktorene kan knyttes til makt og overvåkning. For eksempel blir elever med prestasjonsangst, men også andre, preget av at de andre elevene ser dem eller at de overvåkes. Læreren har stor betydning på grunn av maktstrukturer, for eksempel om læreren åpner for medbestemmelse eller ikke. Karakterer virker disiplinerende og kan føre til dårligere trivsel. Videre kan endringer i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, som gjør kroppsøvingen mer disiplinerende, føre til mistrivsel. Overvåkning, i form av å kunne bli sett av andre i garderobene, gjør også at mange er redde for å vise seg fram og dermed opplever ubehagelige følelser når det kommer til dusjing og skifting. Alle disse faktorene viser at makt og trivsel henger sammen.

3. Teoretisk bakteppe - Makt, disiplinering, overvåkning og normalisering

Som den tidligere forskningen viser kan makt og begreper som disiplinering, overvåkning og kontroll brukes i analyser av kroppsøvingfeltet. Makt blir ofte sett på som noe negativt, og mange tenker nok at det handler om noen som styrer andre. I tillegg virker ikke en person som er glad i makt særlig sympatisk. I følge Foucault er ikke makt nødvendigvis noe negativt, men noe positivt og allestedsnærværende, som blir kontinuerlig produsert i alle menneskelige relasjoner der individer samhandler med hverandre. (Markula & Pringle, 2006: 214). Foucault (2002b) mener at makt ikke er hierarkisk; det er ikke noe som kommer ovenfra og ned, men noe lokalt som må settes i gang på individnivå. For eksempel kan ikke presidenten diktere familieverdier. Familieverdier oppstår ved at makt på familienivå samhandler med makt i institusjoner og sosiale organisasjoner. (Fillingham, 1993). Et av Foucault (2002b) sine begreper om makt er pastoralmakt, også kalt omsorgsmakt eller gjeter(sheperd)makt. Dette er en makt som kommer ovenfra og ned. Gjeteren har makt over flokken, kunnskap om hvert lam og tar vare på dem. Samtidig kan gjeteren også slakte lammene, men ikke av ondskap. (Foucault, 2002b; McCuaig, 2012). Det moderne samfunn blir ofte sett på som fritt, og mange har en forestilling om at *“vi som et resultat av overgangen fra tradisjonelt til moderne samfunn og den påfølgende frisettingen fra tradisjon, religion, tette lokalsamfunn, eneveldige fyrster osv., blir mye mer frie, fornuftige, opplyste og rettferdige.”* (Aakvaag, 2008: 303). I følge Foucault er tvert imot det moderne mennesket *“underlagt mer omfattende former for intellektuell normalisering og institusjonell disiplinering enn noe menneske tidligere i historien.”* (Aakvaag, 2008: 303). Dermed hevder han at moderniteten innebærer mindre frihet og mer makt. I følge Foucault er opplysningsmyten om modernisering som frigjøring fra makt problematisk. Han mener derimot at moderniseringen handler om fremveksten av nye og langt mer omfattende og intensive former for makt. (Aakvaag, 2008; Fillingham, 1993). Den nye politiske maktens mål er å forvalte befolkningens liv. Denne makten over livet utviklet seg som to hovedformer i løpet av det 19. århundret. Den første hovedformen kan kalles menneskekroppens anatomiske politikk og sikres gjennom disiplinformer og spesielt panoptisk disiplinering. Den andre hovedformen kan kalles befolkningens bio-politikk eller biomakt og sikres gjennom regulerende kontrollformer. De to hovedformene for makt er to poler der den ene er anatomisk og den andre biologisk, en individualiserende og en spesifiserende, en rettet mot kroppens ytelser og en mot livets prosesser. Til sammen gir de en ny type makt der målet er å beleire livet fra begynnelsen til slutt. (Foucault, 1999). Den

panoptiske disiplineringen skaper orden lokalt, mens biomakten er ansvarlig for at samfunnet integreres globalt. Mer om den panoptiske disiplineringen følger i delkapittel 3.2.

Biomakt kan i følge Aakvaag (2008: 318) defineres som “*den moderne statens regulering av den befolkningen som befinner seg innenfor dens territorium*”. For å utøve biomakt på en effektiv måte trenger staten kunnskap om befolkningen og makt for å iverksette de tiltak som er nødvendig for å forbedre problemer blant befolkningen. Dette gjøres ved å knytte seg til de mange panoptiske institusjonene. Her samles det inn kunnskap om befolkningen som staten fanger opp. Deretter utvikles løsningsforslag som implementeres ute i de panoptiske institusjonene. (Aakvaag, 2008). Biomakten er en makt over liv, og livet som grunnleggende behov, menneskets konkrete vesen, fullbyrdelsen av livets muligheter og full utfoldelse av det mulige blir politikkenes mål. På denne måten blir biomakten en makt som positivt utøves over livet, som påtar seg å forvalte det, forøke det, mangfoldiggjøre det og foreta nøyaktige kontroller og samordne reguleringer av det. (Aakvaag, 2008; Foucault, 1999). I forhold til skole fungerer biomakten på den måten at skolen som en panoptisk institusjon samler inn informasjon om elevene gjennom karakterer, nasjonale prøver, føring av fravær osv. Denne informasjon gis videre til staten som vedtar tiltak for å endre noe i den retning de synes er nødvendig. Tiltakene settes så inn i skolen. For eksempel gir tester i kroppsøving informasjon om elevenes helsetilstand, dersom disse er faretruende kan staten sette inn tiltak for å forbedre befolkningens helsetilstand, for eksempel ved å øke antall kroppsøvingstimer elevene har. Denne fremstillingen av det moderne samfunnet kan virke veldig deprimerende. Foucaults framstilling har også blitt kritisert for å være i overkant pessimistisk. Utviklingen av det moderne samfunn førte også med seg positive sider som det er viktig å huske, ikke kun mer makt og kontroll. Eksempler på slike positive sider er menneskerettighetene, demokratiet, grasrotinitiativer, respekt for menneskets ukrenkelighet og moderne teknologi som har evner til å avskaffe sult og materiell nød. (Aakvaag, 2008).

3.1 Diskurs og diskursanalyse

Makt kan også handle om regler og bestemmelser for hvordan folk kan handle og oppføre seg på forskjellige domener. Slike regler kan kalles diskurser på et felt. En diskurs kan i følge Aakvaag (2008: 309) defineres som “*bestemte måter å snakke om bestemte ting på innenfor bestemte domener*”. På denne måten sier diskursen noe om hva som passer inn og ikke passer inn i en gitt sammenheng. Innspill innen et felt som ikke stemmer med diskursen på feltet,

eller som fører en annen diskurs, blir dermed vanskelig å ta på alvor. For eksempel blir du ikke tatt på alvor blant fotballfansen dersom du ikke bruker fotballbegreper på riktig måte. Enhver diskurs har et system av regler og koder som regulerer hva som kan sies, hvordan det kan sies, hvem som kan si det, i hvilke situasjoner det kan sies osv. Det er dette som gjør det mulig å skille en diskurs fra en annen. Diskurser i en gitt situasjon kan også være forskjellige for forskjellige grupper. For å finne ut hvilke koder, regler og strukturer som regulerer diskursen benyttes diskursanalyse. Diskursanalysen sier noe om hvordan maktforhold og kunnskapsregimer virker inn på språket eller talen. Språket har helt andre og langt viktigere funksjoner enn å speile virkeligheten nøytralt. Fire slike viktige funksjoner er at diskurser produserer virkeligheten, subjekter, kollektive identiteter og sosiale fakta. Diskurser produserer virkeligheten ved at det er diskursens klassifiseringsprinsipper og kategorier som avgjør hva ting er og hvordan de henger sammen. Verden slik vi oppfatter den er diskursrelativ. For eksempel er det forskjell på diskursen i kroppsøvingstimen og i matematikktimen; i kroppsøvingstimen gjør man praktiske øvelser, mens man i matematikktimen stort sett holder seg til teori. Diskurser produserer også subjekter ved at de etablerer subjektsposisjoner som diskursdeltakerne kan innta. Først når man inntar en slik posisjon dannes det personer med en avgrensbar identitet. Eksempel på slike posisjoner er lærer og elev. Videre produserer diskurser kollektive identiteter ved at de gir representasjoner av fellesskapet som både synliggjør at det finnes et vi og fastlegger hvor grensene for dette vi'et går. Dette kan for eksempel være de som spiller fotball på fritiden mot de som ikke spiller fotball på fritiden i kroppsøvingstimen. Tilslutt produserer også diskurser sosiale fakta eller institusjoner og sosiale praksiser. Dette fordi diskursen ved å fastlegge hvordan virkeligheten og samhandlingsdefinisjoner skal defineres også regulerer samhandling. Sosiale fakta konstrueres og formes gjennom de diskurser som vi bruker til å uttrykke og organisere sosiale relasjoner. (Aakvaag, 2008; Foucault, 1991; Markula & Pringle, 2006).

Så hvilken relevans har begrepene diskurs og diskursanalyse for kroppsøving? Diskursen i kroppsøvingstimen sier noe om miljøet og forholdet mellom elevene, samt mellom læreren og elevene i kroppsøving. For eksempel kan læreren og elevene ha forskjellig diskurs eller oppfatning av kroppsøvingstimen. Mens læreren mener at elevene skal gi alt og bli både slitne og svette av kroppsøvingen, kan noen av elevene være opptatt av å ikke bli svette fordi de ikke vil dusje etter timen. Slike uoverensstemmelser mellom forventninger, gjør det vanskelig å få til en kroppsøvingstime som både læreren og elevene er fornøyd med. Diskursen kan også si noe om hva som er normalt og ikke normalt i kroppsøvingstimen. I en

klasse der de aller fleste elevene er flinke i kroppsøving, og driver med idrett på fritiden, er det dette som er normalen. Dersom en elev ikke er flink i kroppsøving vil hun da skille seg ut i denne klassen og ikke være en del av diskursen.

3.2 Panoptisk disiplinering og selvdisiplinering

I følge Foucault (2002a) etableres panoptisk disiplinering som en form for makt i moderne institusjoner fra slutten av 1700-tallet. Begrepet panoptisk disiplinering er inspirert av Jermy Bentham's fengsel, der de innsatte er isolert i hver sin celle og under kontinuerlig overvåkning. Et fint fengselsaktig nett av overvåkning og kontroll bres på denne måten utover samfunnet, og gjenoppretter den sosiale orden. Hensikten er å temme den uregjerlige kroppen, slik at det enkelte samfunnsmedlem kan mobiliseres som et velsmurt hjul i et stadig mer krevende arbeidsdelt samfunn. Dermed skaper man nyttige individer. Panoptisk disiplinering kjennetegnes av en rekke faktorer. Kroppen underkastes et strengt tidsregime der både den lille og den store tiden organiseres. (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a). Et godt eksempel på dette er skolens timeplan som har en oversikt over når hver enkelt elev skal gjøre hva (Roksvåg, 2005). Dette fører til at kroppen avtvinges sin naturlige rytme og presses inn i samfunnets. Også rommet organiseres ved at vi får avgrensede og lukkede rom med avgrensede soner og faste plasser. Dette fører til både bedre kontroll og forutsigbarhet. (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a). Eksempler fra skolen er faste klasserom der hver enkelt klasse har sin undervisning, gymsal der alle kroppsøvingstimer foregår og faste plasser i klasserommet for hver enkelt elev (Roksvåg, 2005). Disiplineringen av kroppen er avhengig av effektive sanksjoner. Dette gjennomføres ved at korrekt atferd belønnes, mens avvik straffes. (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a). På skolen får elevene karakterer; gode karakterer for gode prestasjoner og dårlige karakterer for dårlige prestasjoner, anmerkninger for dårlig oppførsel eller atferd og det føres fravær for de som ikke er til stede (Roksvåg, 2005). Sanksjonene er intimt forbundet med kontinuerlig overvåkning. Fordi alle til en hver tid er synlige, og vet de er det, vet de at sanksjoner vil inntreffe dersom atferden deres avviker fra det normale. (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a). Elevene vet at læreren ser dem "fra kateteret", at de vil få anmerkning for dårlig oppførsel og at det vil føres fravær dersom de ikke er til stede (Roksvåg, 2005). Overvåkingen fører også til en detaljert eksaminering. Gjennom kontinuerlig testing, observasjon og registrering produseres en mengde kunnskap om den enkelte. (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a). På skolen har elevene prøver og tester i alle fag, og til slutt kan de komme opp til eksamen. Videre føres det fravær. Dette gjør at staten og skolen sitter på en mengde informasjon om elevene og deres evner etter endt

skolegang. (Roksvåg, 2005). Til slutt oppstår et sterkt normaliseringstrykk. Hver institusjon har sine detaljerte kriterier som kroppen tvinges til å inkorporere. Dette fører til en omsegripende og effektiv standardisering og normalisering av atferd. (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a).

Normaliseringstrykket kommer også av potensialet for å bli overvåket eller sett av alle andre. Det ligger mye disiplinering i at man til stadighet er under observasjon. Mange føler de andres blikk eller gaze; den som ser eller den som betrakter. (Aakvaag, 2008; Foucault, 1991). Den normaliserende sanksjonsmåte muliggjør at selv de minste feil, uordentligheter eller uregelmessigheter blir straffbare, ettersom de avviker fra en norm. Målet med normaliseringen er å redusere forskjeller, skape et dobbelt system av belønning og straff, samt dele inn individene etter rang, grad, karakter, diagnose osv. Den sammenligner, differensierer, hierarkiserer og homogeniserer subjektene. (Heede, 2002: 100). I følge Hagenes (2009) antas det å være så fordelaktig å være normal at de aller fleste forsøker å være det. På denne måten fører den panoptiske disiplineringen til selvdisciplinering; befolkningen disiplinere seg selv. Selvdisciplinering henger også sammen med selvregulering. Normaliseringstrykket gjør ikke bare at befolkningen disiplinere seg selv, men også at den regulerer sin egen atferd for at den skal passe med det som blir sett på som normalt (Foucault, 1999). Når man anvender teorien om panoptisk disiplinering på skolen og kroppsøvingstimene, er det mye som tyder på at skolen og kroppsøvingstimene er preget av kontroll og overvåkning. Denne framstillingen av makt kan gi en følelse av at makt er noe som skjer helt uten av at vi har kontroll over det. Foucault kritiseres også for gjennom sine begreper om panoptisk disiplinering og biomakt å skape et aktørløst samfunn (Aakvaag, 2008). Det er viktig å huske på at ingenting skjer uten at en aktør tar tak og setter ting i gang.

3.3 Avvik, stigmatisering og det å være normal

Som tidligere nevnt antas det å være så fordelaktig å være normal at de aller fleste forsøker å være det. De som er stigmatisert eller har et stigma på seg vil derfor prøve å passere, ikke nødvendigvis fordi de egentlig ønsker å skjule sitt avvik, men fordi det forventes av andre at en tilstreber normalitet. Avvik er et produkt av en prosess mer enn en individuell egenskap. Det finnes to former for avvik; statistisk avvik og avvik som et sosialt problem. Statistisk avvik er avvik fra det normale, mens avvik som et sosialt problem er avvik som blir definert av andre enn avvikerens. Stigmatiserte kan defineres som en som bryter med omgivelsenes forventninger og blir sanksjonert. Man kan bli stigmatisert fra en gruppe, men være "normal"

i en annen. Dette er fordi samfunnet bygges på sosiale spilleregler som deler individene inn i ulike kategorier. Innen hver kategori er spillereglene ulike, og disse oppfattes som riktige av medlemmene av gruppen. Til grunn for disse spillereglene ligger det krav, som igjen bygger på normative forventninger til oppførsel. Altså kan man bryte med kravene til en gruppe, men følge kravene til en annen. (Hagenes, 2009). I følge Hjortbak, Bangshaab, Johansen, og Lund (2011) er stigmatisering en barriere mot trivsel og mental sunnhet.

I følge Aakvaag (2008) mener Foucault at overgangen til det moderne samfunn fører til mindre stigmatisering og mer ansvar for egen situasjon, selvregulering. Diskursen om det normale er her viktig; de som avviker internaliserer sitt eget avvik og dømmes og utstøter seg selv. Dette er den mest undertrykkende formen for kontroll fordi man formelt sett er integrert/likestilt med de andre, men normalitetsdiskursen gjør at man blir diagnostisert og oppfattet som avvikende og unormal og dermed ikke likeverdig inkludert.

Selvreguleringsmakt skaper lydige kropp. (Aakvaag, 2008; Foucault, 1991). For kroppsøvingen kan man tenke seg at dette betyr at ei som, i motsetning til resten av elevene i klassen, er dårlig i kroppsøving fortsatt blir inkludert i timene på lik linje med de andre. Fordi hun er dårlig skammer hun seg over det og prøver å unngå å delta, enten ved bare å late som at hun er med på aktiviteten, gjemme seg unna, "glemme" gymtøyet eller skulke. Ved å ikke delta blir hun heller ikke en del av verken timen eller klasse miljøet i timen. På denne måten fører normaliseringsstrykket til at hun dømmes og utstøter seg selv.

4. Metode

Når man skal velge metode er det viktig å ta hensyn til hvilke konsekvenser metoden vil ha for prosjektet som helhet (Kvale, 1997). Formålet med undersøkelsen og problemstillingen har også betydning for hvilken metode man bør velge (Thagaard, 2003). I dette kapitlet gjennomgås metodiske valg og andre valg som er tatt underveis i denne oppgaven.

4.1 Valg av metode

Selv om jeg egentlig alltid har vært mest glad i tall og kvantitative metoder, har jeg valgt å benytte kvalitativ forskningsdesign i min oppgave. Dette fordi jeg er interessert i å finne ut hvilke opplevelser elevene har i kroppsøving. Jeg kunne også fått innsikt i dette ved å benytte kvantitativ metode, men da ville jeg ikke fått innsikt i opplevelser som elevene har som ikke allerede er funnet i tidligere forskning. I følge Thagaard (2003) er en av fordelene med kvalitativ metode, at ny og uventet kunnskap kan dukke opp uten at forskeren har planlagt det på forhånd. Jeg er også interessert i å vite hva elevene mener om kroppsøving og hvorfor de mener som de gjør. I følge Thagaard (2003: 11) gir en kvalitativ tilnærming “*grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner*”. Det finnes flere forskjellige måter å samle inn kvalitative data på. Det er vanlig å dele kvalitativ metode inn i tre ulike hovedtyper; intervju, observasjon og dokumentstudier (Tjora, 2010). Jeg har valgt å benytte både observasjon og intervju i min undersøkelse. Observasjon ble valgt fordi jeg var interessert i å finne ut hva som foregikk i kroppsøvingstimene og hvordan elevene og læreren forholdt seg til hverandre. I følge Thagaard (2003, s. 12) er “*observasjon særlig egnet til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre.*” Videre ble intervju valgt for å få en dypere innsikt i elevenes tanker og opplevelser om kroppsøving. I følge Thagaard (2003: 12) er “*intervjuundersøkelser særlig egnet til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse*”.

Observasjon

For å få et innblikk i hva som skjedde i kroppsøvingstimene og hvilken diskurs det var i timene, gjennomførte jeg fire observasjoner. En observasjonsguide (vedlegg 4) ble utviklet ved hjelp av teori og tidligere forskning, og det ble lagt vekt på at denne i stor grad skulle samsvare med intervjuguiden. Målet med observasjonene var å få et bilde av hva som

foregikk i kroppsøvingstimene som et grunnlag for videre utvikling av intervjuguiden. Observasjonsguiden ble laget åpen, med stikkord og spørsmål som skulle hjelpe meg å huske hva jeg skulle se etter. Den ble ikke testet ut på forhånd, men endret etter den første observasjonen fordi jeg oppdaget ting som kunne vært annerledes. I begynnelsen av kroppsøvingstimene informerte jeg om hva som skulle foregå. Jeg var klar på å informere om at målet ikke var å se på eller vurdere noen av elevene, men kun å finne ut hva de gjorde i kroppsøvingstimen. Læreren ble også informert om at jeg ikke skulle vurdere hennes evne som lærer, kun se på innholdet, slik at jeg hadde noe å relatere elevenes fortellinger til i intervjuene. Kun klasse 1 ble observert, dette var på grunn av tidsperspektivet. Observasjonene er brukt i liten grad i oppgaven, men ble opplevd som en fordel i intervjuer med elevene, fordi jeg hadde vært i en del av timene deres og derfor kunne komme med oppfølgings spørsmål fra ting som jeg viste de hadde gjennomgått. Intervjuguiden ble også i noen grad endret på bakgrunn av hendelser fra observasjonene. For eksempel ble spørsmål i forhold til turnframføringen og danseframføringen klassen hadde i kroppsøvingstimene lagt til. Observasjonene følte også som en fordel i intervjuene fordi elevene viste hvem jeg var og hadde blitt vant til meg i løpet av timene jeg observert.

4.2 Intervju

Hovedmetoden som ble benyttet i denne oppgaven er kvalitativt dybdeintervju. I dette avsnittet vil hvilke valg jeg har gjort med tanke på forberedelser og gjennomføring av intervjuer gjennomgås. Dette innebærer mine forutsetninger og forkunnskaper før intervjuene, hvordan informantene ble valgt ut, hvordan intervjuguiden ble utformet, hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan jeg har valgt å transkribere intervjuene.

Forutsetninger

Før jeg startet arbeidet med denne oppgaven hadde jeg skrevet flere semesteroppgaver, en bacheloroppgave og generelt arbeidet en del med temaet trivsel i kroppsøving. Dette er et tema som har interessert meg helt siden jeg gikk i klasse med mange som ikke var glad i kroppsøving på ungdomsskolen. Gjennom arbeidet med disse oppgavene har jeg fått en god kjennskap til temaet, og også til opplevelser og andre faktorer i kroppsøving. Ettersom jeg har hatt kroppsøving i 9 år på grunnskolen, har jeg også mange opplevelser og erfaringer fra faget selv. Mye av tiden i begynnelsen av arbeidet med oppgaven ble brukt på å sette meg inn i tidligere forskning på temaet, spesielt i Norge, og å finne relevant teori. Det at jeg har hatt kroppsøving i 9 år på grunnskolen og at jeg satte meg inn i tidligere forskning og teori før

intervjuene, gjør at jeg nødvendigvis hadde god kjennskap til feltet før intervjuene. Dette kan i følge Tjora (2010) være både en fordel og en ulempe. En ulempe fordi forskeren kan være ute etter å finne det han forventer å finne, og en fordel fordi forskeren er godt kjent med hva som foregår og dermed lettere forstår informantenes fortellinger. Den tidligere forskningen på kroppsøving er ganske omfattende og har i tillegg funn som spriker litt i flere retninger. Dette gjorde at jeg forventet at elevene hadde forskjellige opplevelser. Dermed er det lite sannsynlig at jeg har påvirket funnene i den ene eller andre retningen.

Etter å ha satt meg inn i tidligere forskning og teori valgte jeg ut hvilke områder jeg var mest interessert i å sette meg inn i og til sammen ble dette utgangspunktet for utvikling av intervju og observasjonsguide. Intervjuguide og observasjonsguidene måtte legges ved i søknaden til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S), mer om dette følger i delkapittel 4.4. En foreløpig intervju- og observasjonsguide ble utviklet tidlig i prosessen, disse ble deretter utgangspunkt for det videre arbeidet med guidene.

Utvalg

Utvalget av informantene er en viktig del av planleggingsfasen før datainnsamlingen. Det finnes flere måter å gjøre et utvalg på, og jeg bestemte meg tilslutt for å gjøre et strategisk utvalg. Dette er et utvalg der informantene blir valgt etter kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2003).

Utvalget består av åtte jenter fra to parallellklasser i 8.klasse på en ungdomsskole i Trondheim. Skolen ble valgt fordi den ikke hadde et uttalt mål om å arbeide med trivsel i kroppsøving. Dette var viktig for meg fordi jeg gjerne ville snakke med elever som både trivdes og mistrivdes i kroppsøving. Jeg regnet med at dette ville være vanskeligere å få til dersom skolen aktivt jobbet med å bedre trivselen. Om skolene hadde et uttalt mål om å arbeide med trivsel i kroppsøving ble undersøkt ved å se på mål og planer på de forskjellige skolenes hjemmesider. Dersom trivsel i kroppsøving ble nevnt her ble skolen ekskludert. Blant de skolene som da gjensto valgte jeg den skolen det var enklest å reise til fra både lesesalen og der jeg bor. Jeg tok kontakt med rektor på skolen og spurte om de kunne være interessert i å hjelpe meg med mitt masterprosjekt. Jeg ba om å få snakke med elever fra 8.klasse, ettersom jeg er interessert i overgangen fra barneskole til ungdomsskole og 8.klasseelever akkurat har opplevd denne overgangen. I tillegg ba jeg om å få være med å observere noen av kroppsøvingstimen til denne klassen. Skolen gav meg en klasse og en lærer som gjerne ville delta på prosjektet. I utgangspunktet var målet å snakke med åtte jenter fra denne klassen. Da det viste seg at noen av informantene hadde vanskeligheter med å huske

å ta med samtykkeskjemaet tilbake, måtte jeg tilslutt finne en annen løsning. I tillegg kom det fram, gjennom kommentarer fra læreren og elevene samt observasjoner, at klassen var en spesielt flink og ivrig klasse. Derfor ba jeg skolen om å få snakke med en klasse til, der ikke alle var like glad i kroppsøving. Utvalget består dermed av to parallellklasser, der jeg snakket med fire jenter fra hver klasse.

Jentene i klasse 1 ble valgt ut av læreren blant de som meldte seg til å være med på intervjuet, med mål om at jentene skulle ha litt forskjellige meninger om kroppsøving. Jentene i klasse 2 ble valgt ut i samarbeid med læreren før kroppsøvingstimen, med tanke på at de kanskje ikke likte kroppsøving så godt. Det viste seg at to av disse ikke hadde lyst til å bli intervjuet og dermed måtte byttes ut med to andre. Det kan være flere grunner til dette, men det virket på læreren som om dette var elever som ikke var særlig glad i kroppsøving. Kanskje var det derfor de ikke ville snakke om det? Læreren kommenterte i alle fall utbytingen med "*oi, nå det ble det ei litt annen gruppe*", som et tegn på at det ikke lenger var en gruppe bestående av elever som ikke trives i kroppsøving.

Intervjuguide

Basert på problemstillingen, tidligere forskning og teori utviklet jeg en intervjuguide (vedlegg 5) som skulle fungere som en veiledning i intervjuene. I følge Thagaard (2003) er den beste framgangsmåten i kvalitative intervjuer en delvis strukturert tilnærming. I en slik tilnærming er temaene for spørsmålene fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis. På denne måten kan forskeren følge informantenes fortelling, men samtidig sørge for at de fastlagte temaene blir tatt opp. Jeg valgte et semistrukturert intervju fordi samtidig som jeg gjerne ville at elevene skulle få snakke fritt om sine opplevelser, også hadde en del konkrete spørsmål jeg ville ha svar på. Jeg var også redd for at jeg med et alt for åpent intervju ville slite med å få informantene til å snakke, ettersom de er såpass unge. Denne frykten viste seg å være berettiget, da mange spørsmål måtte stilles for å få de aller fleste til å si noe særlig om sine opplevelser. Jeg brukte mye tid på å utvikle intervjuguiden. På forhånd hadde jeg satt meg godt inn i både tidligere forskning og passende teori. I følge Kvale (1997) er dette essensielt for å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene. Intervjuene var korte, jeg viste mye av det jeg trengte å vite om elevene fra før og spørsmålene var ikke spesielt sensitive. På grunn av dette ble det ikke lagt stor vekt på oppvarmingsspørsmål, men innledet med et spørsmål om hva kroppsøving er for elevene. Refleksjonsspørsmålene fokuserte på temaene; opplevelser og hva som gjør at elevene trives/mistrives, diskurs, karakterer, prestasjoner,

garderobe og endringer fra barneskolen til ungdomsskolen. Intervjuene ble avrundet med et spørsmål om “drømmegymmen”. Hvert tema ble åpnet med et vidt spørsmål, for at informantene skulle få snakke fritt og komme inn på ting som jeg ikke hadde tenkt på fra før. I følge Thagaard (2003) er fleksibilitet viktig for å tilpasse spørsmålene til informantenes forutsetninger, og å åpne for at informanten kan snakke om ting som forskeren ikke har tenkt på på forhånd. I tillegg laget jeg oppfølgingsspørsmål, i tilfelle informantene trengte hjelp for å komme videre. Oppfølgingsspørsmålene viste seg å være veldig nyttig, da få av informantene kom innom de forskjellige delene av temaene av seg selv. Det endte med at nesten alle spørsmålene i intervjuguiden ble stilt til de aller fleste av informantene.

Jeg la også mye vekt på å ikke lage spørsmål som var ledende. I følge Kvale (1997) kan selv en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringen eller utspørringen påvirke svaret. Det var viktig for meg at elevene ikke svarte det jeg forventet å høre eller det de trodde jeg var ute etter. Formuleringen av spørsmålene ble derfor arbeidet mye med på forhånd.

Etter at intervjuguiden begynte å nærme seg ferdig, ble et pilotintervju gjennomført. Fordi jeg ikke hadde så god tid før jeg skulle sette i gang med intervjuer og for å slippe å organisere samtykkeskjemaer osv., bestemte jeg meg for å gjøre pilotintervjuet med en bekjent. Jeg rekrutterte ei jente som jeg kjente fra før, fordi vi har jobbet på samme sted. Jeg hadde snakket med henne før, men kjente henne ikke godt, så jeg følte at det i alle fall ville gjøre at intervjusituasjonen lignet på den jeg senere skulle opp i. Pilotinformanten er 20 år og derfor en del eldre og mer reflektert enn informantene. Dette ble allikevel vurdert til å være bedre enn ingenting, da det viktigste var å få testet ut intervjuguiden, i tillegg til å teste bruk av diktafon og transkribering. Pilotintervjuet gikk lett og flytende og førte også til endringer i intervjuguiden, både i rekkefølge på spørsmålene og nye spørsmål. Intervjuguiden ble også endret på bakgrunn av observasjonene og mellom noen av intervjuene. Spesielt etter det første intervjuet og mellom de to bolkene med intervjuer. I følge Thagaard (2003: 27) er det viktig at datainnsamling og analyse foregår parallelt, slik at forskeren kan tilpasse den videre datainnsamlingen til tidlige analyser av materialet. Blant annet endret jeg fra å si kroppsøving til å si gym, etter å ha oppdaget at elevene kun bruker ordet gym og dermed ble mer usikre når jeg sa kroppsøving. For å være konsekvent brukes allikevel kroppsøving i stedet for gym alle steder i analysen bortsett fra i direkte sitater fra elevene.

Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i to runder. De første fire intervjuene i løpet av to dager i desember, de neste fire i løpet av en dag i februar. På forhånd hadde det blitt sendt et brev med elevene hjem med informasjon om prosjektet (vedlegg 2). I tillegg fikk elevene som skulle intervjues med seg et eget skriv der foreldrene måtte samtykke i at de kunne være med på undersøkelsen (vedlegg 3). Mer om dette følger i delkapittel 4.4. Intervjuene med jentene i den første klassen ble gjennomført mens elevene hadde klasseromsundervisning. Selv om jeg på forhånd hadde bedt om å få et rom der vi kunne sitte uforstyrret, gjorde misforståelser at dette rommet ikke var ledig så mye av tiden. Jeg måtte derfor være kreativ når det kom til plassering. Etter avtale med lærer hentet jeg en og en elev ut av timen, og snakket med en elev på et grupperom, før dette ble opptatt, og to på et sitteområde utenfor klasserommet.

Intervjuet med den siste av jentene i denne klassen foregikk mens resten av klassen hadde kroppsøving. Jenta ble hentet ut fra timen og intervjuet foregikk i kantinen utenfor gymsalen. Plasseringen av alle disse intervjuene gjorde at vi til tider ble litt forstyrret av folk i nærheten eller noen som gikk forbi. I følge Widerberg (2001) kan stedet intervjuet foregår ha betydning for hvordan intervjuet forløper seg og hvor lett informanten åpner seg. Selv om de forbipasserende og folk i nærheten spesielt i et av intervjuene gjorde at vi falt litt ut, virket det ikke som om det påvirket jentene i særlig stor grad. Allikevel tok jeg med meg forstyrrelsene fra de første intervjuene inn i neste intervjurunde. Derfor var jeg mer nøye med å presisere på forhånd at jeg trengte et rom der vi kunne sitte uforstyrret gjennom alle intervjuene. Dermed foregikk de fire siste intervjuene på et uforstyrret grupperom. Alle disse intervjuene foregikk mens klassen hadde kroppsøving. Jeg tok med meg den første av jentene ut til grupperommet og deretter sendte informantene inn den neste når de gikk inn igjen til timen. På slutten av intervjuene takket jeg jentene for at de hadde stilt til intervju og dermed hjulpet meg med oppgaven. Etter endt datainnsamling ble selvfølgelig også lærerne takket for all hjelp.

Alle intervjuene ble i sin helhet tatt opp på lydbånd, med diktafon. Dette ble informert om og samtykket i brevet til foreldrene (vedlegg 3). I tillegg spurte jeg elevene om det var i orden. Alle syntes det var helt greit, selv om ei av jentene sa "*Æ har veldig rar stemme på sånne opptak*". Bruk av lydbånd kan ha både fordeler og ulemper. Intervjuene får ofte et mer formelt preg og lydbåndet kan forstyrre informanten eller gjøre at informanten snakker mindre fritt. Samtidig er den store fordelen at alt som sies blir bevart og kan høres om igjen. Forskeren slipper også å notere alt som blir sagt i like stor grad og kan dermed konsentrere seg bedre om informanten. Dette gir en bedre flyt i intervjuet. (Thagaard, 2003). Jeg opplevde ikke at

elevene ble påvirket av lydbåndet i noen grad, selv om det kan være at noen begrenset det de sa ettersom det ble tatt opp. Samtidig opplevde jeg det som veldig nyttig å kunne høre gjennom intervjuene flere ganger i transkriberingsarbeidet.

I følge Kvale (1997) er det å skape en fortrolighet i starten av intervjuet avgjørende for hvordan resten av intervjuet arter seg. Videre oppstår det et asymmetrisk maktforhold mellom de to deltakerne i intervjuet. Forskeren definerer situasjonen og bestemmer samtaletemaene. (Kvale, 1997). På grunn av dette ble det forsøkt å lage en trygg ramme rundt intervjuene. Før vi begynte snakket jeg med jentene om at vi bare skulle snakke om hvordan de syntes det var å ha kroppsøving, og at det ikke skulle være noen "skumle" spørsmål. Jeg informerte også om at de ikke trengte å svare dersom det var noe de ikke ville svare på. Ettersom alle jentene frivillig var med på intervjuene virket det som om de ikke syntes det var noe problem å snakke om kroppsøving. Samtalen fløt lett med de aller fleste, men en av jentene, Lone, virket usikker og var vanskelig å få til å snakke. Hun svarte "vet ikke" på de fleste spørsmål og brukte mye tid på å tenke. Stort sett måtte jeg komme med eksempler og masse oppfølgingsspørsmål for å få svar på det jeg lurte på. I tillegg sa hun veldig få hele setninger og snakket mest i enstavelsesord. På grunn av dette er det grunn til å være ekstra kritisk til funn fra akkurat dette intervjuet, da det er sannsynlig at jeg, i alle fall i noen grad, var med på å forme det som ble sagt.

Alle intervjuene ble relativt korte, mellom 10 og 15 minutter, men jeg sitter allikevel igjen med et omfattende datamateriale. Grunnen til at intervjuene ble såpass korte er en kombinasjon av at jentene er unge, og ikke nødvendigvis like reflekterte som for eksempel informantene i pilotintervjuet. I tillegg var temaene ganske begrensede. Intervjuguiden var også lagt opp for å få inngående svar på hvorfor elevene mistrivdes. Dette gir nødvendigvis kortere svar når alle elevene trives i kroppsøving. Allikevel følte jeg at intervjuguiden fungerte godt. Den gav jentene muligheten til å snakke fritt, men innholdt samtidig nok oppfølgingsspørsmål til at jeg fikk svar på alt jeg var interessert i, også fra jenta som var lite villig til å snakke. Et av problemene med gjennomføringen av intervjuene var at det ble gjennomført flere rett etter hverandre. Dette gjorde at jeg etter hvert gikk litt i surr, og dermed ikke hadde helt oversikt over hva jeg hadde spurt og ikke spurt de forskjellige informantene om. Dette gjelder spesielt for de av jentene som snakket fritt og mye, og førte til at ikke alle jentene er spurt om alt og i tillegg at noen ble spurt om det samme flere ganger. Det hadde definitivt vært hensiktsmessig og ha en lenger pause mellom hvert av intervjuene, eller kun gjennomføre ett intervju hver dag. På grunn av tid, både for meg og informantene, var dette

vanskelig å få til. Selv om ikke alle ble spurt om alt sitter jeg igjen med et godt og omfattende materiale.

Transkribering

For å få en god oversikt over intervjudataene og tilrettelegge for analyse har jeg transkribert alle intervjuene. Transkriberingen ble gjennomført etter hver bolk med intervjuer. Dette var en nyttig prosess som gjorde meg godt kjent med materialet, og satte i gang tolkning og inspirasjon til analyse allerede da. Transkriberingen av de første intervjuene førte også til at jeg endret litt på intervjuguiden både før og etter det fjerde intervjuet. For å ikke gå glipp av informasjon fra intervjuene transkriberte jeg absolutt alt som ble sagt, inkludert nøling som “*eh...*”, pauser og småord som “*ja*”, “*mm...*” osv. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det viktig å huske at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. På grunn av dette har jeg forsøkt å gjenta det elevene sier så ordrett som mulig. Dette er også grunnen til at det transkriberte materialet er på dialekt. Til sammen er de transkriberte intervjuene rundt 50 A4-sider med tekst.

4.3 Analyse

Analyse av innsamlet datamateriale kan gjøres på flere forskjellige måter. Det er vanlig å dele inn i tre hovedmåter å analysere data på; analyse der teksten er i fokus, gjerne basert på diskursanalyse, en analyse med personsentrert tilnærming og en analyse med temasentrert tilnærming. Forskjellen på personsentrert og temasentrert tilnærming er at i personsentrert tilnærming sorteres funnene og analysen etter personer, mens i en temasentrert tilnærming sorteres funn og analyse etter temaer. (Thagaard, 2003). Jeg har valgt en temasentrert tilnærming, der analysen og funnene i datamaterialet sorteres og presenteres etter hvilke tema de handler om. På den måten sammenlignes informasjonen fra alle informantene på hvert tema. Temasentrert fokus kritiseres for at tekstbiter fra de forskjellige informantene løsriveres fra den opprinnelige sammenhengen når de sammenlignes basert på tema (Thagaard, 2003). Jeg har allikevel valgt temasentrert tilnærming fordi det er temaene jeg først og fremst er ute etter å framheve og få svar på.

Etter å ha transkribert intervjuene gikk jeg i gang med koding av materialet. I følge Dalen (2004) er det viktig at analyse av de transkriberte intervjuene blir gjort på en ryddig og systematisk måte, gjerne ved hjelp av temaer eller nøkkelord. Jeg valgte å bruke analyseprogrammet Nvivo til hjelp i denne kodingen. En mengde relevante koder ble laget, i

hovedsak inndelt etter spørsmålene fra problemstillingen og intervjuguiden. Eksempler på slike koder er; trivsel, diskurs, prestasjoner, overvåkning, endringer og garderoben. Deretter gikk jeg gjennom hvert av intervjuene og kodet sitater eller deler av intervjuene etter de forskjellige temaene. En del av sitatene gikk inn under flere av kodene. Etter en grovkoding gikk jeg også over og delte inn i enda mer spesifikke og avgrensede temaer. De transkriberte intervjuene ble gjennomgått mange ganger før jeg sa meg ferdig med kodingen. Allikevel ble flere koder lagt til etter hvert, også underveis i det videre analysearbeidet. Videre i analysearbeidet gikk jeg i gang med å finne gode sitater, som kunne representere og presentere det de forskjellige informantene mente om hvert tema. Her var jeg nøye på å framstille informantene på riktig måte med det de faktisk sa. I tillegg passet jeg på å ikke bli for solidarisk med informantene ved å prøve å stille dem i et bedre lys. Det er ikke uvanlig at en del informanter kan få svekket troverdighet fordi de oppgir feil informasjon. Dette unngår jeg i stor grad ved at mange er intervjuet om samme tema. Dette gjorde at jeg kunne stille spørsmål ved det informantene sa, dersom det ikke stemte med det andre hadde sagt eller det jeg hadde observert. Videre i analysearbeidet ble relevant teori og tidligere forskning inkludert der det passet inn og diskutert i forhold til funnene. Analysearbeidet ble gjort som en dynamisk prosess der jeg til stadighet gikk tilbake til det opprinnelige materialet for å se at det ikke var noe jeg hadde gått glipp av. Samtidig jobbet jeg også med de andre delene av oppgaven, da de forskjellige delene påvirker hverandre etter hvert som det arbeides med dem.

Anonymisering

Anonymisering av intervjuobjektene i materialet er viktig for at informantene ikke skal kunne gjenkjennes eller spores opp av andre. Etersom jeg har lovet informantene full anonymitet har jeg prioritert dette, framfor å presentere faktorer som kan påvirke overførbarheten og gjennomsiktigheten i prosjektet, der det har vært fare for at anonymiteten kan svekkes. Mer om dette følger i delkapittel 4.4, under konfidensialitet.

Presentasjon av funn

Funnene er som tidligere nevnt presentert med en temabasert tilnærming. Analysedelen er delt inn etter hovedtemaene fra problemstillingen og intervjuguiden. Under hvert tema presenteres funn fra intervjuene. Deretter diskuteres de opp mot relevant teori og tidligere forskning. Funn fra intervjuene er så langt det lar seg gjøre presentert som direkte sitater fra informantene, uten endringer. Dette fordi jeg er opptatt av å presentere informantenes opplevelser og historier og synes dette best illustreres med deres egne ord. I tillegg er det gjort for å gjøre et

klart skille mellom det som faktisk er funnet i oppgaven og mine egne meninger og slutninger. Noen steder er allikevel sitater slått sammen for å illustrere et poeng. Andre steder er informantenes meninger oppsummert uten sitat, fordi dette bedre viser hva informantene mener. Alle sitatene er presentert med innrykk og i kursiv. I tillegg har jeg brukt følgende tegn i sitatene:

... betyr at informanten tenker før hun sier mer

[...] betyr at noe er utelatt i mellom den første og den andre setningen

// viser at sitatet er forkortet i starten eller på slutten

Ord som står i [] er ord som jeg har fylt inn for at sitatet skal være lettere å lese eller gi mer mening. Disse ordene kommer gjerne fra spørsmålet jeg har stilt eller fra andre deler av det informanten sier som ikke er med i sitatet.

Selv om antall sitater er litt ujevnt fordelt mellom informantene, betyr ikke dette at det er noen som nesten ikke mener noe. Det betyr bare at jeg har prøvd å velge sitater som oppsummerer det flere mener, og noen av jentene gjør dette i større grad enn andre. Jeg har jobbet mye med å presentere sitatene på en måte som får klart frem hva elevene mener og sier. Alle sitatene presenteres på dialekt, trøndersk. Dette fordi noe av meningen kan falle ut i det jeg oversetter dialekt til bokmål, men også fordi informantenes ord faktisk er på dialekt. Ettersom alle jentene snakker ca. samme dialekt gjør dette heller ikke informantene lettere å identifisere.

4.4 Etiske refleksjoner

Forskerens etiske ansvar i kvalitative studier kan knyttes til de tre hovedprinsippene informert samtykke, konfidensialitet og konsekvens (Thagaard, 2003). I tillegg sier personvernsopplysningsloven at det er meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Selv om prosjektet mitt ikke behandler sensitive personopplysninger inneholder det mindreårige informanter, derfor har jeg søkt NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S) for å få godkjent forskningsprosjektet. I arbeidet med denne søknaden måtte jeg også finne ut hva forskningsprosjektet skulle gå ut på, hvilken design jeg ville ha og hva slags forskningsspørsmål jeg ville ha svar på. Søknaden ble sendt inn, men prosjektet ble vurdert til å ikke være meldepliktig (vedlegg 1). Formalitetene er dermed i orden, selv om prosjektet ikke er godkjent av NSD.

Samtykke

“Hovedregelen for umyndige er at foresatte må samtykke, og at barn og unge deretter gir sin tilslutning til å delta eller eventuelt motsetter seg å delta.” (Backe-Hansen, 2009). I følge NSD (2012) kan ungdom over 15 år ofte samtykke selv i mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitive data. For observasjoner er det kun nødvendig å informere foreldrene og elevene (vedlegg 2) og la skolen og læreren gi informert samtykke til observasjon av klassen. På denne måten slapp jeg å samle inn skjemaer for alle elevene i begge klassene. Noe som både ville vært tidkrevende og vanskelig gjennomførbart da mange elever glemmer å levere skjemaene hjemme eller ta de med tilbake. For intervjuer ble elevene informert om forskningsprosjektet før de meldte seg/ble spurt om de ville være med. Deretter ble samtykkeskjemaet (vedlegg 3) sendt med de utvalgte elevene hjem, slik at de foresatte kunne samtykke til deltakelse. Elevene leverte så samtykkeskjemaet til meg eller læreren. Intervjuene ble ikke gjennomført før foreldrenes samtykke var gitt. Informasjonen som ble gitt til elevene og foreldrene ble gjort så detaljert som nødvendig på bakgrunn av det jeg på det tidspunktet viste om prosjektet. Prosjektet har forandret seg litt underveis, men hovedtemaer som det ble informert om stemmer godt overens med sluttproduktet. Allikevel utelot jeg å informere om at planen var å skrive om mistrivsel. Dette fordi jeg ikke ville at informantene skulle påvirkes av at jeg hadde mistrivsel i fokus og forandre sine svar etter det. I tillegg til samtykket på forhånd informerte jeg om intervjuet og spurte også elevene om de fortsatt ville være med på begynnelsen av intervjuet. Bruk av båndopptaker ble også informert om og samtykket til både gjennom samtykkeskjemaet og i begynnelsen av intervjuet. Jeg informerte ikke om fordeler og ulemper med å delta på prosjektet. Hovedgrunnen til dette er at jeg ser svært få ulemper med å delta på prosjektet og i tillegg informerte jeg såpass grundig at informantene og foreldrene kan tenke seg til eventuelle ulemper selv.

Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at alle som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Dette innebærer at informantene må anonymiseres slik at informantens privatliv blir ivaretatt, og at andre personer ikke skal få innsyn i datamaterialet uten at informanten har tillat det. (Thagaard, 2003). Jeg har lovet informantene full anonymitet. For at dette skal være mulig presenteres verken navn på skole, klasse, lærere eller elever. Oppdiktete navn på informantene er brukt for at de lettere skal kunne følges gjennom teksten. Fordi opplysningene som kommer fram i forskningen ikke er særlig sensitive er det lett å bli fristet til å oppgi opplysninger som kan gjøre informantene

identifiserbare, fordi de er relevante for forskningen. Ettersom jeg har gitt mitt ord til informantene har jeg allikevel valgt å la hensynet til anonymitet gå foran utvalgspresentasjonen. Selv om det kan ha relevans for gjennomsiktigheten og påliteligheten i oppgaven har jeg valgt å ikke knytte sammen personer og detaljer for hvor og når de forskjellige intervjuene er gjennomført. Dette for at ikke læreren og de andre elevene skal kunne finne ut hvilke elever det er snakk om. Jeg har også valgt å ikke knytte elevene sammen med hva slags aktivitet de driver med på fritiden, ettersom dette kan gjøre dem lettere å identifisere. Selv om det kan påvirke overførbarheten har jeg også valgt å utelukke faktorer som gjør skolen lettere å gjenkjenne, som størrelse på skole og detaljert beliggenhet. Navn på informantene ble aldri samlet inn i annen grad enn at samtykkeskjemaer ble samlet inn. Jeg har aldri hatt noen oversikt, verken i hodet eller andre steder, over hvilke intervjuer som er med hvilke elever med navn. Ettersom masteroppgaven er en individuell oppgave har ingen andre hatt tilgang til intervjuopptakene eller de transkriberte utskriftene.

Konsekvenser av å delta i undersøkelsen

Konsekvensene av å delta i undersøkelsen bør vurderes i forhold til hvilken skade det kan påføre intervjuobjektene og hvilke fordeler personene kan oppnå ved å delta i undersøkelsen. Dette er spesielt viktig å ta hensyn til dersom undersøkelsen ser på grupper som er i særlig belastede miljøer. (Thagaard, 2003). Ettersom intervjuene inneholder svært få sensitive og personlige opplysninger, ser jeg få konsekvenser som informantene kan få ved å delta i undersøkelsen. Forskjellige personer kan reagere forskjellige på forskjellige situasjoner, derfor er det likevel vanskelig å si noe bastant om at ingen av informantene kan oppleve negative konsekvenser. Jeg prøvde bevisst å skape en lett stemning og intervjusituasjon som skulle oppleves fortrolig for informantene. Jeg var også nøye med å ikke fortelle noe til læreren som kunne gjøre at det fikk konsekvenser for elevene, for eksempel gå utover karakterene. Ettersom alle informantene trivdes i kroppsøving og ingen fortalte om spesielt sensitive eller personlige ting og i tillegg meldte seg frivillig, er det lite sannsynlig at elevene opplevde temaet eller intervjuet som spesielt ubehagelig. Selv om lærerne i liten grad deltok i undersøkelsen var det likevel noen konsekvenser for dem. De måtte sette av tid både til å sende e-post og gjøre avtaler med meg, møte meg litt før undervisningen og også ha meg med i klassen. Selv om dette ikke er mye jobb er det litt ekstra i en allerede hektisk lærerhverdag. Ettersom lærerne hadde meldt seg frivillig på oppfordring av ledelsen på skolen, og i tillegg på forhånd fikk god informasjon om hva prosjektet innebar for deres del, er dette konsekvenser de visste om og dermed kunne ta stilling til før de sa ja til å være med.

4.5 Kvalitet

I følge Thagaard (2003) brukes begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet når man snakker om kvalitet på forskningen i kvalitativ forskning.

Troverdighet handler om at forskningen må utføres på en tillitsvekkende måte. Den beste måten å gjøre dette er å tydeliggjøre hvordan dataene er samlet inn på en så presis måte som mulig, slik at det fremstår som relevant for problemstillingen. Det er også viktig at forskeren er bevisst sin egen rolle i forskningen. (Thagaard, 2003). Gjennom metoddelen har jeg redegjort for valg og vurderinger som er tatt i arbeidet med oppgaven og forklart hvordan undersøkelsen er gjennomført. Jeg har også redegjort for hvilke forkunnskaper jeg gikk inn i prosjektet med og prøvd å vise hvordan min rolle som forsker kan ha påvirket prosjektet. På denne måten har jeg prøvd å være så gjennomiktig som mulig, så leseren selv vet hva som er gjort og forhåpentligvis ser prosjektet og meg som forsker som troverdig.

Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen som er gjort i prosjektet, og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til støttes av annen forskning (Thagaard, 2003). I analysekapitlet viser jeg gjennom bruk av teori og tidligere forskning at funnene mine kan bekreftes av annen forskning eller diskuterer hvorfor de ikke gjør det.

Overførbarhet handler om hvorvidt forståelsen som utvikles i en undersøkelse kan overføres og er relevant også i andre situasjoner (Thagaard, 2003). Forståelsene fra denne oppgaven kan overføres til kroppsøving på andre ungdomsskoler, men muligens ikke så mye annet. Etersom utvalget kun består av jenter er det ikke sikkert det er like overførbart til gutter. Noe tidligere forskning viser i alle fall at jenter og gutter har forskjellige opplevelser av kroppsøving (Jónsson, 1993; Prochaska et al., 2003; Sandvik, 2007; Wabakken, 2010; Woods et al., 2012), mens annen forskning ikke finner noen kjønnsforskjeller (Wold, 2008). Det er mulig at forståelsen kan overføres til andre klassetrinn, men dette er også litt vanskelig å si, da tidligere forskning har funnet at trivsel i kroppsøving kan endre seg med alderen (Bengoechea et al., 2010; Cairney et al., 2012; Lippe, 1973; Prochaska et al., 2003). Hvorvidt mine resultater er overførbare til andre situasjoner er derfor nesten noe hver enkelt må avgjøre selv. For å gjøre dette mulig har jeg forsøkt å være så gjennomiktig som mulig i mine valg og framgangsmåter. Selv om det er vanskelig å si om resultatene er overførbare til andre situasjoner, viser i alle fall funn fra min undersøkelse hva slags opplevelser elevene kan ha i kroppsøving. Hvem det gjelder for er vanskelig å si, men jeg vil tro at det er mulig å finne

igjen lignende opplevelser hos andre elever som både er på et annet alderstrinn, som har annet kjønn og som er fra et annet sted i landet. Overførbarheten styrkes også av at mange av funnene er gjort i tidligere forskning.

5. “Det var en gang i kroppsøvingstimen...” – analyse

Funn fra intervjuene presenteres i dette kapitlet som sitater fra informantene. Dette er for at det ikke skal være noen tvil om hva informantene faktisk sier og hva som er mine gjenfortellinger av deres meninger. I tillegg brukes også oppsummert svar av det informantene sier i en del sammenhenger. Spørsmålene som ble stilt i intervjuene kan ses i intervjuguiden (vedlegg 5). Sitatene er presentert med en del tegnkoding. Hva de forskjellige tegnene betyr kan leses i delkapittel 4.3 under presentasjon av funn.

5.1 Klassene - en presentasjon

For å få et bedre bilde av elevene, det som foregår og diskursen i timene kommer her en presentasjon av de to klassene. Alle informantene er 8.klassinger på den samme ungdomsskolen i Trondheim. De er fra to parallellklasser, her gitt navnene klasse 1 og 2, med forskjellig kroppsøvingslærer. Alle er jenter. Navnene brukt nedenfor er ikke informantenes ordentlige navn, men oppdiktete navn som skal gjøre at det er lettere å følge de forskjellige informantene i teksten. For å få et bedre bilde av diskursen i kroppsøvingstimene har jeg spurt elevene hvordan klassen er når de har kroppsøving.

Klasse 1 har en kvinnelig lærer. Fra observasjonene i klassen synes jeg det så ut som om læreren hadde en god tone med elevene. Fra klasse 1 har jeg snakket med 4 jenter; Trine, Lene, Julie og Lone. Alle jentene deltar i idrett på fritiden. Jentene driver med forskjellige aktiviteter; fotball, innebandy, håndball og dans, og noen er med på flere enn en. I de fire kroppsøvingstimene jeg observerte var alle elevene i klassen til stede hver gang. Jentene sier at de er en ganske sammensveiset gjeng, med god stemning i timen, at de kan samarbeide og at guttene og jentene kan være sammen. Dette stemmer også godt med mine observasjoner, der ord som god stemning og samarbeid går igjen i notatene. Julie oppsummerer det slik

Ja, vi e en veldig sammensveisa gjeng, e vi. Så det e på en måte, alle e snill med alle og ja, det e ingenting som hindre oss i å på en måte samarbeide og sånn da (Julie)

Videre sier jentene også at det varierer hvor aktive de forskjellige er og hvor godt de liker kroppsøving. Også dette stemmer med mine observasjoner, der notatene stort sett går på at det er stor forskjell på hvor aktive elevene er. Julie oppsummerer det slik

// kanskje halvparten av jentan som ikke e så veldig glad i det [kroppsøving] da men, æ trur flesteparten av guttan syns at det e ganske ålreit, men det e vel sikkert to-tre

stykker der også som ikke lika det. [...] Det e nån som på en måte ikke bidrar så masse da, som, som dæm andre og på en måte ikke gjør, æ ikke føle at gjør sin innsats, men liksom, det e jo nån som prøve da, men det e jo selvfølgelig nån som ikke e så, like aktive som andre da. Enten dæm, æ vet ikke om det e for at dæm ikke kan eller om dæm ikke vil, men, ja dæm gjør jo sæ litt kostbar da ...ler... (Julie)

Klasse 2 har mannlig lærer. Fra klasse 2 snakket jeg med; Dina, Cecilie, Marie og Kine. I denne klassen ble tre av elevene spurt om de holdt på med noen idrett på fritiden, to svarte ja og ei svarte at hun hadde gjort det, men sluttet. Elevene i klasse 2 beskriver klassen på en litt annen måte enn elevene i klasse 1. Dina sier at det ikke er ei sportsgruppe og at de ikke er så veldig gode. Videre beskriver hun også klassen som en klasse som ikke bryr seg så mye om du er god eller dårlig og der konkurranse ikke er så viktig. Ellers omtales klassen som en klasse med store variasjoner der det er forskjell på hvor aktive elevene er, hvor god form de er i, hvor flinke de er og hvor godt de liker kroppsøving. I tillegg beskrives klassen som en fin klasse å ha kroppsøving i, men som litt bråkete. Marie oppsummerer det slik

Eh... dæm kan vær litt sånn bråkat nån gang. Eh... ja.[...] eh... ja, det e jo ikke alle som e med alltid, det e jo, det går jo litt igjen kem som e med mest da.[...] Ja, det e jo nån som e med litt mer i gymmen da. [...] Så e det andre som syns, kanskje, det e litt kjedelig og slitsomt og sånt, så dæm ikke gidde å vær med så mye og sånn. [...] Ehm... æ trur det e mange som lika gym siden at det eh... det e ikke sånn kjedelig, men det kan hende at dæm også kan syns det kan være litt tungt nån gang da. (Marie)

Klasse 2 omtales som en klasse med store variasjoner i større grad enn klasse 1. Klasse 1 ser også ut til å være mer opptatt av samarbeid og at de er sammensveiset, selv om begge klassene beskrives som klasser det er fint å ha kroppsøving i. Klasse 2 ser også ut til å ha mindre fokus på prestasjoner, ettersom de omtales som en klasse som ikke er spesielt sportslig og der det ikke er viktig å være god. Dette kan føre til mindre overvåkning og disiplinering som igjen kan være med på å forklare hvorfor klasse 2 beskrives som bråkete. Fordi de har mindre fokus på prestasjoner slipper de seg også kanskje mer løs. Samtidig framstilles klasse 1 som en klasse der ikke alle bidrar.

5.2 “Æ like gym” - trivsel og aktiviteter i kroppsøvingstimen

For å få et innblikk i hva kroppsøving er for elevene starter jeg intervjuet med et veldig åpent spørsmål “*når jeg sier gym, hva tenker du da?*”. Poenget med dette er å få vite det første jentene tenker på når de tenker på kroppsøving, helt ufarget av andre spørsmål og mine formuleringmåter. De fleste svarer en eller annen aktivitet. Kanonball blir sagt flest ganger, ellers nevnes både styrke, fotball, basketball og springing. Lone er veldig usikker og sier bare kroppsøving, og at det er litt vanskelig. Lene svarer

Eh... æ tenker på en måte at vi får, liksom, bevege oss da, og det blir på en måte litt sånn at man får litt fritid da, på en måte at man får liksom bort fra bøkan og bevege sæ og liksom bevege sæ da og ikke bare sitt å hold på med læksa hele tida (Lene)

På spørsmålet om elevene trives i kroppsøving sier alle at ja, de trives, de liker kroppsøving eller at det er morsomt. Ettersom alle bortsett fra en av informantene driver med idrett på fritiden, stemmer det at elevene trives godt med tidligere forskning som har funnet en positiv sammenheng mellom trivsel i kroppsøving og fysisk aktivitetsnivå og å delta i idrett på fritiden (Bengoechea et al., 2010; Prochaska et al., 2003; Rønninghaug, 2011).

På spørsmålet om hvorfor elevene liker kroppsøving får jeg flere forskjellige svar. Flere sier at de liker det fordi det er noe annet enn den vanlige undervisningen, annerledes enn andre fag og fordi de slipper å bare sitte i ro. Cecilie beskriver det slik

// så e det jo mye bedre enn bare å sitte på pulten og holde på med matte og sånn liksom (Cecilie)

Videre sier flere også at de liker det fordi det er variasjon, de ikke gjør det samme hele tiden og fordi det skjer noe hele tiden. Trine oppsummerer det slik

Atte liksom man gjør ikke samme tingen hele tida, men at fra hver gang så bytte man på liksom, når gang basketball og når gang innebandy, også styrke og sånt da (Trine)

Det å bruke kroppen og at det er god trening er også viktig

At man liksom ikke, slipp å tenk så mye da, at man bare bruker kroppen og bevega sæ (Lene)

Mange av jentene liker også kroppsøving på grunn av det sosiale; klassen kan samarbeide, blir bedre kjent og blir venner. Julie oppsummerer det slik

Æ syns det e veldig morsomt å spill kanonball mot dæm andre klassan da, siden da bli på en måte hele klassen sånn må samarbeid og alt sånn. Og da bli det jo ganske sånn,

må jobb sammen og prate med hverandre og ja på en måte, bli på en måte bedre venna utover å på en måte spill det da (Julie)

Teorien om panoptisk disiplinering gir en forventning om at kroppsøvingstimene er preget av kontroll og overvåkning (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a), men elevenes sitater tyder på at kroppsøving, i alle fall i forhold til andre fag, oppleves som fritt og preget av mindre kontroll. Faget snakkes om som fritid, noe annet, en plass man kan bevege seg, bruke kroppen og slippe å sitte i ro. Dette kan være med på å forklare hvorfor elevene trives i kroppsøving. Samtidig sier Foucault at makt ikke nødvendigvis er noe negativt (Markula & Pringle, 2006). Ved å anvende teorien om biomakt (Aakvaag, 2008; Foucault, 1999) har vi i denne sammenhengen sett at staten bruker kroppsøvingen for å få elevene til å være i mer aktivitet (Augestad, 2000, 2003; Cole et al., 2004) og intervjuene viser at dette egentlig er noe elevene synes er bra. Statens forvaltning av liv (Aakvaag, 2008; Foucault, 1999) blir her oppfattet som en positiv pause fra den vanlige skolehverdagen. Begge klassene ser ut til å synes at kroppsøving er et fag som gir litt pusterom fra vanlig undervisning, men klasse 2 kan beskrives som enda mer fri ettersom de beskriver klassen som en klasse der prestasjoner ikke er så viktig og der de ikke opplever så mye press.

Jeg har spurt jentene om det er noen aktiviteter de liker og ikke liker i kroppsøving. De fleste av jentene sier at de liker ballspill og spesielt kanonball og elefantball. Elefantball er et spill som spilles med myke baller der alle er mot alle. Etter hvert som deltakerne blir truffet av ballen er de ute av spillet, men når den som traff de blir truffet kommer de inn igjen. Spillet avsluttes etter en forhåndsbestemt tid, eller når det kun står en igjen. Både fotball, håndball og basket blir også nevnt. Marie nevner ikke ballspill på dette spørsmålet, men svarer derimot at hun liker løping og styrke. Når det kommer til hvilke aktiviteter jentene ikke liker er de ganske samstemte også her. Dans og spesielt turn blir sagt av mange. Men også fotball nevnes av flere og begrunnes med at de er dårlige eller redd for ballen

// æ like ikke så godt fotball [...] fordi at æ e redd for ballen (Marie)

Marie sier også at styrke kan være litt hardt noen ganger, Julie liker ikke “to-tre-fire”-runden, som er en løpetest elevene har, og har heller ikke sans for styrke og nevner også kjedelige staffetter.

Jeg spør også elevene hva de ville hatt dersom de kunne bestemme hva de skulle gjøre i kroppsøvingstimen helt selv. Det er tydelig at noen har tenkt mer over dette enn andre, for eksempel har Trine planen klar

Da kunne vi liksom starta mæ litt sånn elefantball eller kanonball, også kunne vi tatt sånn hermegåsa, også kunna vi spilt innebandy, også kunne vi spilt fotball, også kunne vi avslutta med kanonball igjen. [...] Det e liksom drømmegymmen så (Trine)

Halvparten av jentene sier at de ville ha kanonball og/eller elefantball i sin kroppsøvingstime, enten alene eller i tillegg til andre ting. Ellers varierer aktivitetene stort. Dina vil ha

Nokka som ikke e så slitsomt, yoga eller nokka. Æ veit ikke. Sånn at vi bare kunna vær i ro (Dina)

Ellers nevnes håndball, svømming, løping, staffett, stiv heks og styrke av de andre jentene.

Det at jentene liker forskjellige typer aktiviteter og at dette er viktig for hvordan de trives i timene stemmer godt med tidligere forskning (Flagestad, 1996; Hallum, 1984; Rustad, 2010; Sandvik, 2007; Wold, 2008). Selv om jentene sier mye forskjellige er de også litt enige i hva slags aktiviteter de liker best og dårligst. Turn og dans blir nevnt av mange som aktiviteter de ikke liker, mens ballspill og da spesielt kanonball og elefantball er noe de fleste liker. Turn og dans er typiske individuelle aktiviteter der hver enkelt ofte må prestere på egenhånd. Spesielt turn er en aktivitet der hva du gjør synes godt og der det ikke er lett å gjemme seg bort.

Kanonball og elefantball er aktiviteter der det er mange baller og mye som skjer hele tiden, noe som gjør at det er lett å gjemme seg bort i mengden. Sett gjennom teorien om panoptisk disiplinering fører frykten for å bli sett og overvåket av andre til et sterkt normaliseringstrykk som igjen gjør at elevene regulerer egen atferd (Foucault, 1999). Det å skille seg ut fra normalen ved å ikke få til ting, og samtidig synes godt for de andre elevene ser ut til å gjøre at elevene foretrekker aktiviteter der det er lettere å gjemme seg bort. I kanonball og elefantball må alle passe seg for ballen(e) og dermed har elevene mye mindre tid til å følge med på resten av klassen. Dette kan gjøre at aktiviteten oppleves som mindre skremmende, også for de elevene som ikke er så gode. Det er også tydelig at elevene har mange forskjellige meninger om hva slags aktiviteter de liker og ikke liker i kroppsøving. For eksempel vil noen gjerne ha fotball, mens andre ikke liker fotball. Dette gjør at det blir vanskelig å tilfredsstille alle til en hver tid. Selv om de aller fleste gjerne vil ha kanonball kan ikke timene kun bestå av kanonball, spesielt ikke ettersom noen av jentene nevner at variasjon er en viktig grunn til at de liker kroppsøving. Den beste måten å få flest mulig av elevene til å trives blir derfor å variere mellom mange forskjellige aktiviteter, slik at alle får gjøre det de liker innimellom. Kirk (1994) sier også at skolen har litt å gå på i å løse opp i makten og bruke en løsere form for aktiviteter. En del av intervensjonsstudiene i tidligere forskning viser at det er mulig å få flere av elevene til å trives i kroppsøving ved å ha alternative kroppsøvingstimer (Dahle, 2005; Nordli, 2006; Rustad, 2010). Eksempler på alternative kroppsøvingstimer består av

aktiviteter preget av frispill (Nordli, 2006) og timer preget av nye og mer utradisjonelle aktiviteter (Rustad, 2010).

5.3 “Æ e egentlig ganske dårlig” - ferdigheter, prestasjoner og karakterer

I det elevene begynner på ungdomsskolen begynner de også å få karakterer (Kunnskapsdepartementet, 01.08.12). Jeg spør elevene hva de synes om å få karakterer i kroppsøving. De aller fleste synes det er greit (Dina, Cecilie, Lene, Julie, Lone), ei er litt usikker (Kine), mens noen synes at det er litt dumt (Trine, Marie). De fleste som liker å få karakterer sier de liker det fordi de da får mer tilbakemelding og får vite hvordan de ligger an

Og før i gymmen så vist æ liksom ikke helt kor æ va hen, så æ syns det e bra å få karaktera (Dina)

Æ syns det e veldig ålreit det, siden da får æ liksom litt mer konkret tilbakemelding på det da (Julie)

Grunnen til at noen synes det er litt dumt er fordi det er kjedelig å bli bedømt for noe man ikke er så god på

// det er liksom, at, hvis man ikke er god på no å sånt, så får man liksom bli bedømt på det da, og det er ikke så veldig morsomt (Trine)

Kine synes det er bra å få karakter i det hun er god i, men ikke i det hun ikke er så god i

// i ballspill syns æ det går bra da, det e æ god i, men i dans og friidrett og sånn eh... ja... nei! (Kine)

Marie viser at kroppsøving ikke blir sett på på samme måte som de andre fagene

Æ syns egentlig det e helt greit, men det e på en måte litt dumt også fordi at det burde ikke telt så veldig med gym, fordi det har ikke så mye med kor flink du er på skolen ellers da // (Marie)

De fleste synes altså at det å få karakterer er helt i orden, selv om noen ikke liker at de blir dømt for noe de ikke er gode i. Dette stemmer ikke med tidligere forskning, som har funnet at karakterer kan ha en negativ betydning for trivselen i kroppsøving (Flagestad, 1996; Johansen, 2002). Det stemmer derimot med det Eide (2011) sier om at karakterer og vurdering kan ha stor betydning for elevenes opplevelse av faget. Noe av grunnen til at elevene liker å få karakterer i kroppsøving kan være at de fleste av dem beskriver seg selv som ganske flinke i faget (se lenger ned i dette delkapitlet). Flinke elever får som regel gode karakterer, og litteraturen sier at det å få gode karakterer fungerer som en motivasjonsfaktor for elevene (Imsen, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Samtidig setter de aller fleste pris på å få en bekreftelse på at de er flinke. Det er også tydelig at tilbakemeldinger er en viktig grunn

til at elevene liker å få karakterer i kroppsøving, noe som stemmer godt overens med tidligere forskning (Viciano et al., 2007). Det at elevene liker å få karakterer stemmer ikke så godt med teorien om panoptisk disiplinering. Karakterer er en type sanksjon som fører til mer overvåkning. Overvåkning skaper et normaliseringsstrykk som begrenser friheten og blir derfor som regel ikke sett på som noe positivt. (Aakvaag, 2008; Foucault, 1991, 2002a; Heede, 2002). I følge Larneby (2012) er disiplinærmakten i skolen, og dermed karakterer, normaliserende. Normaliseringspresset gjør at en del vil avvike fra normalen. I følge Hjortbak et al. (2011) er avvik og stigmatisering en barriere mot trivsel. Dermed skaper heller ikke teorien en forventning om at karakterer skal ses på som positivt. Samtidig er karakterer og overvåkning en form for makt, og i følge Foucault er ikke makt nødvendigvis noe negativt (Markula & Pringle, 2006). I denne sammenhengen gir altså karakterer en bekreftelse for elevene på at det de gjør er bra og riktig, dermed oppleves karakterer, som en type makt, som noe positivt.

Jeg spør også om jentene tror det at de får karakterer gjør at elevene tar i mer i kroppsøving. De fleste tror det og sier også at de gjør det selv også

Før så va det liksom ikke så viktig, men no liksom, hvis det hjelp å heve karakteren din, så vil du jo få det bra (Dina)

Ja, æ trur det, siden at, vi kunne godt på en måte ikke ha gjort nåkkå, og hvis vi ikke hadde fått karakterer uansett og da hadde vi på en måte drette i det, men nå på en måte konsentrerer vi oss om det da, følger med og sånt (Trine)

Det at jentene mener at både de og de andre elevene tar i mer og gjør en bedre innsats i kroppsøvingstimen fordi de får karakterer, stemmer godt overens med teorien om panoptisk disiplinering som sier at sanksjoner fører til selvregulering (Foucault, 1999). I tillegg viser tidligere forskning at normen for kroppsøvingsfaget er å være aktiv og å gjøre sitt beste og at dette fører til selvdisiplin og selvregulering (Öhman, 2010). Dermed må elevene være aktive og gjøre sitt beste for å få en god karakter. Det at elevene får karakterer og samtidig vet at læreren ser dem fører dermed til at de regulerer sin egen innsats, ved å ta i mer, for å få en bedre karakter. Samtidig er det viktig for elevene å framstå som normale (Hagenes, 2009). Dette kan føre til at selv de elevene som ikke er så opptatt av å få gode karakterer må øke innsatsen, fordi resten av elevene gjør det. Øker de ikke innsatsen vil de nemlig skille seg ut, noe som i følge Hagenes (2009) oppleves som svært ubehagelig. Økt innsats i faget fører antagelig til at elevene har en høyere intensitet i timene. Høyere intensitet fører til bedre helseeffekt (Helsedirektoratet, 2011). Dette viser også at det å gjeninnføre innsats som en del

av karakteren, kan gjøre at kroppsøvingstimene blir mer effektive med tanke på statens mål om å øke befolkningens fysiske form og helsetilstand.

Jeg spør også jentene hva de synes om at innsats nylig har blitt gjeninnført som en del av karakteren i kroppsøving. Alle synes dette er bra fordi det gir de som ikke er så gode i kroppsøving en sjanse til å få en god karakter allikevel, dersom de gjør en skikkelig innsats.

Lene oppsummerer det slik

Eh... ja da, det e egentlig ganske bra, for det e jo ikke alle som kan alt, og da e det på en måte dumt da at dæm ska få veldig dårlig karaktera for at dæm ikke kan... for eksempel hvis vi holdt på med for eksempel dans, da vi holdt på å dans og dæm ikke får te å dans, da syns æ på en måte at dæm ska få litt bedre karaktera for at dæm prøve da, liksom e positiv og prøve (Lene)

Sitatet viser at innsats bør være en del av karakteren fordi elevene ikke bare bør verdsettes for sine prestasjoner og ferdigheter, men også for hvor mye de tar i. Også dette kan være på grunn av overvåkingen og prestasjonspresset karakterene fører med seg (Roksvåg, 2005). Elevene synes det er ubehagelig å bli sett av andre og mener at alle da i alle fall bør ses også for den innsatsen de gjør, ikke bare for prestasjonene. Forrige sitatet, i tillegg til dette sitatet

// at det burde ikke telt så veldig med gym, fordi det har ikke så mye med kor flink du er på skolen ellers da // (Marie)

viser at elevene mener det er dårlig gjort å få karakter for å være dårlig i kroppsøving dersom man gjør sitt beste, og at kroppsøving ikke bør ses på på samme måte som andre fag.

Spørsmålet som naturlig melder seg i denne sammenhengen er hvorfor det skal være annerledes i kroppsøving enn i andre fag. Det kan være flere grunner til dette. For eksempel ser man mye lettere hvem som er flinke og mindre flinke i kroppsøving enn i mange andre fag. Dersom du er dårlig i matematikk eller norsk ses dette stort sett gjennom det skriftlige arbeidet, som i liten grad er synlig for andre elever. Er du dårlig i kroppsøving ser de andre elevene det gjennom aktivitetene som utføres i timen. Dermed blir nok en gang følelsen av å bli overvåket og å ikke skille seg ut viktig for elevenes meninger om faget (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a; Hagenes, 2009). Samtidig står kroppsøving i en særstilling i forhold til andre fag, fordi begrunnelsen for kroppsøving blant annet sier at kroppsøving skal legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsemessig livsstil (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Til sammenligning har de teoretiske fagene, for eksempel matematikk, mål som handler om å gi elevene de basiskunnskapene de trenger (Grønmo, Onstad, & Pedersen, 2010). I tillegg kan man senere i livet velge bort fag som matematikk eller norsk og klare seg relativt greit uten

dem, men man kan ikke velge bort kroppen sin. Til sammen gjør dette at kroppsøving står i en særstilling, nettopp fordi det i tillegg til opplæring i idrett og aktiviteter også handler om elevenes og befolkningens helse.

Jeg spør jentene om de er flinke eller gode i kroppsøving. Dette er et spørsmål der de fleste bruker litt tid på å formulere svaret sitt. Det virker som om de fleste har litt vanskelig for å skryte av seg selv og sier ikke rett ut at de er gode. Med litt flere spørsmål innrømmer allikevel de aller fleste at de er ganske flinke i kroppsøving til slutt. Cecilie, Trine, Marie, Julie og Lone sier at de er mitt på treet. Cecilie og Julie forklarer det slik

Eh... æ... æ ikke... eller æ, æ trene jo hver dag i uka, så æ vil jo si at æ, æ e i bedre form enn mange på gruppa, men ja... men æ e ikke... (Cecilie)

Næ, æ, det veit æ, æ e i alle fall ikke no sekserelev, men æ prøve på en måte, æ lika gym, eh... men det e jo selvfølgelig når ting som e vanskelig der og, akkurat som det e i matte og alt sånn, men æ e ikke en av dæm beste nei, men æ e, æ like det også har det gøy med det så (Julie)

Lene og Kine sier med en gang at de er flinke, men Kine modererer seg litt etter hvert

Ganske [...] Æ e ganske god i forhold tæl når i klassa også e det når som e bedre enn mæ, som hæll på med mer idrett da, flere treninga i uka og sånn (Kine)

Dina står på sitt og mener bestemt at hun ikke er flink i kroppsøving

Nei [...] æ e egentlig ganske dårlig (Dina)

Oppsummert kan det altså sies at de aller fleste av jentene er ganske gode i kroppsøving. Ettersom alle elevene også trives i kroppsøving stemmer dette godt overens med tidligere forskning, som viser at det er en positiv sammenheng mellom trivsel i kroppsøving og opplevde ferdigheter og kompetanse i kroppsøving (Bagøien et al., 2010; Cairney et al., 2012; Gao, 2009; Hashim et al., 2008; Jónsson, 1993; Wang & Liu, 2007; Wold, 2008). Samtidig viser måten jentene svarer på at de er redd for å skryte for mye av seg selv. Mange vil kanskje påstå at dette er fordi vi har jantelov i Norge; du skal ikke tro at du er bedre enn oss. Men det at jentene ikke skryter av seg selv passer også godt med det Hagenes (2009) sier om at det er veldig fordelaktig å være normal. Et avvik fra normalen kan nemlig gå i begge retninger, man kan være for god eller for dårlig. Behovet for å være normal er kanskje spesielt stort for tenåringer som er i en overgang mellom barn og voksne og prøver å finne ut hvem de er (Nielsen & Rudberg, 1989). Dette kan føre til at jentene nedtoner sine ferdigheter for å framstå som normale.

5.4 “Æ følger egentlig ikke med på andre, men æ føler at de andre følger me på mæ” - overvåkning

Jeg har spurt jentene om hva de tenker om å se og bli sett i kroppsøvingstimene, både med tanke på læreren og de andre elevene. Jentene tenker på dette i forskjellig grad. De fleste sier at læreren følger med, men at de ikke tenker så mye over det. Noen mener også at læreren ser noen bedre enn andre og spesielt de som gjør mest i timene. Marie oppsummerer det slik

Æ trur han ser oss ganske godt ja, for han må jo følge med når han ska sett karaktera og sånn (Marie)

Men Julie sier at hun tenker over det noen ganger også

Nei, det e jo når ganga æ føle liksom at hu har blikket i ryggen på mæ, men, men det e andre ganga så ser a andre veien og sånn, så, ja... (Julie)

Når det kommer til om jentene føler at de blir sett av de andre elevene og i hvilken grad dette påvirker dem er de mer uenige. Lene, Kine og Lone sier at de ikke tenker på dette i det hele tatt. Lene og Kine forklarer det slik

Nei, æ tenke på, sia vi e jo så mange og vi bli jo ganske tett, da e det vanskelig å tenk at alle bare ser på dæ da, da ser dæm jo helst litt på alle (Lene)

Nei, æ prøv no å bli skuespiller da, så må jo klar å stå foran publikum (Kine)

Julie, Cecilie, Marie og Trine tenker over det innimellom. Julie og Trine forklarer det slik

Det, man ser liksom ikke alle, men det virke sånn. [...] På en måte hvis det e bra, så e det jo litt morsomt, men liksom æ har ingen behov for at folk ska se mæ. Det e jo liksom bare positivt egentlig, hvis dæm ser når æ gjør når ting bra. (Julie)

Æ får liksom ikke sånn prestasjonsangst da, på en måte. Det e jo egentlig helt vanlig siden vi er jo på en måte ganske gode venna og kjenner hverandre, så da e det på en måte helt naturlig og vanlig da. [...] Nei, æ bare liksom gjør det, også på en måte drit æ i om æ dætt og sånt da, det er bare morsomt (Trine)

Mens Dina tenker på det ganske ofte

Æ følger egentlig ikke med på andre, men æ føler at de andre følger me på mæ. [...] Det gi mæ litt sånn, ekkelt på en måte da. Æ føler at på all dem feilan æ gjør så ser dæm det liksom, også tenker æ mer over det enn det æ egentlig vil. [...] Æ trur det e sånn presentasjonsangst eller nokka. [...] [Før] brydd æ mæ veldig my da, men æ ha bynt å bry mæ litt mindre om ka andre synes (Dina)

Flere av de andre sier også at de selv ikke tenker så mye over hva andre gjør. Cecilie oppsummerer det slik

Eh... æ gjør egentlig ikke det så veldig masse, men det e jo av og te at æ liksom... sånn som no når vi har dans at æ går rundt og ser på dæm andre dansan og sånn (Cecilie)

At elevene, i alle fall til en viss grad, opplever å bli overvåket i kroppsøving stemmer med tidligere forskning (Webb et al., 2010). Sitatene over viser at om elevene tenker over at andre ser dem, ser ut til å ha en sammenheng med hvor flinke de selv mener de er. Både Lene og Kine, som med en gang sier de er flinke, tenker ikke over at de andre elevene ser dem. Julie, Cecilie, Marie og Trine, som alle karakteriserer seg som midt på treet, tenker over det innimellom, mens Lone, som også karakteriserer seg selv som midt på treet, sier at hun ikke tenker på det. Dina, som sier at hun er dårlig i kroppsøving, tenker på det ganske ofte. Dette tyder på at oppfattede ferdigheter i stor grad påvirker hvor mye jentene påvirkes av overvåkning. I følge litteraturen er det å være flink i kroppsøving et popularitetskriterium (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I tillegg viser tidligere forskning at normen i kroppsøving er å være aktiv og å gjøre sitt beste (Öhman, 2010). Med det å være flink og å gjøre sitt beste som norm kan det føles viktig å være flink for ikke å skille seg ut. De som ikke er flinke føler dermed at de skiller seg fra normalen, noe som i følge Hjortbak et al. (2011) kan føles svært ubehagelig. Jo mer du avviker jo verre blir det, og dette kan føre til prestasjonsangst, som er nettopp det vi ser i Dina sitt tilfelle. Selv om elevene i varierende grad tenker over at de blir sett av de andre i kroppsøving, trives alle. Dette stemmer ikke med tidligere forskning, som sier at de elevene som er redd for å mislykkes og opplever prestasjonsangst trives dårligere enn resten (Flagestad, 1996; Hansen, 2005; Johansen, 2002; Rønninghaug, 2011). Grunnen til at Dina trives i kroppsøving, selv om hun får prestasjonsangst, kan være fordi prestasjonsangsten begrenses ettersom hun ser på klassen som en klasse der det ikke er så viktig å være god. Dette er diskursen i klassen, ettersom det handler om hva som er normalt i akkurat denne kroppsøvingssklassen (Aakvaag, 2008; Foucault, 1991; Markula & Pringle, 2006). Diskursen kan dermed få betydning for hvordan hun føler at hun passer inn i klassen. Dette stemmer også med tidligere forskning, som sier at elevinteraksjon og relasjoner mellom elevene har betydning for trivselen (Hashim et al., 2008; Johansen, 2002).

Tidligere forskning viser at topp-ned overvåkning; læreren overvåker elevene, er den overvåkningstypen det er mest av i kroppsøvingstimene (McCuaig, 2012). Dette tilsier at elevene bør være mer opptatt av at læreren ser dem enn det de påstår at de er. Selv om elevene sier de ikke tenker så mye på at læreren ser dem, illustrerer sitatene fra spørsmålene om karakterer og innsats at elevene regulerer egen innsats fordi de vet at læreren ser dem og gir karakterer. Samtidig er det at elevene er mye mer opptatt av at de andre elevene ser dem enn

at læreren ser dem kanskje naturlig, ettersom det kan føles viktigere å framstå som normal for de du går i klasse med enn for læreren. Selv om elevene sier at de ikke følger med på andre, viser presentasjonen av diskursen i de to klassene (kapittel 5.1) at elevene har god oversikt over hvem som er gode og mindre gode i kroppsøving. De har også oversikt over hvem som tar i og gjør en innsats og hvem som ikke gjør det. Dette tyder på at elevene er mer opptatt av at andre ser dem enn at de ser andre. Samtidig viser det at den panoptiske disiplineringen beskriver timene på en god måte. Teorien er nemlig opptatt av hvor bevisst hver enkelt er på at de selv blir overvåket. Det er dette og ikke muligheten alle har for å overvåke andre som er i fokus. (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a).

Selv om veiledningen til læreplanen sier at tester ikke skal brukes for å sette karakterer i kroppsøving (Midtgård et al., 2012), viser tidligere forskning at det gjøres av mange (Leknes, 2011). Jeg spør elevene hva de synes om å ha tester og framføringer. Det viser seg at klassene ikke har hatt så mange tester og framføringer. De har hatt en løpetest og danseframføring, og i klasse 1 har noen i tillegg hatt turnframføring. Jeg observerte klasse 1 både mens de hadde turnframføring og danseframføring. Turnframføringen ble ikke gjort foran alle, men en og en med læreren, mens de andre drev med aktiviteter rundt. Danseframføringen ble gjort i grupper. Ettersom danseframføringen ikke ble lagt opp til å være så veldig alvorlige, synes de fleste at det var greit

Jo, vi har hatt sånn danseting da, men det var jo bare litt tull på en måte, vi skull ikke ta det så alvorlig (Dina)

Ja, eh... ja, for liksom vi e jo... eh... han lærern han veit jo at vi ikke e så veldig profesjonell på en måte, liksom og alle skjønne jo at det. Det e jo ingen som e så veldig flink i dans og sånn, så det e jo liksom, det e jo veldig likt nivå på det da, så da går det jo liksom bedre (Cecilie)

Ja, det var morsomt, siden da var det liksom ikke bare du ikke sant?(Trine)

De fleste synes også måten som turnframføringen ble løst på gjorde den uproblematisk

Ja, sånn i tilfelle æ datt og sånn så kom alle te å flir av mæ å... (Trine)

For da bli det liksom ikke at alle står å ser på, også får du vist fram mens dæm andran hold på rundt da. For da bli det på en måte, da bli det ikke så skummelt for dæ, for da kan du tenk; ja da gjør æ det sånn som da æ dreiv på å øvd, i stedet for å bli skikkelig sånn; okey, hu står å ser på mæ og alle står å ser på mæ da. [...] mm... for det da bli det på en måte sånn at du hold på sånn som du gjord før, bare at hu ser litt mer på dæ enn ho ser på alle andre (Lene)

Næ... æ e ikke så veldig, liksom, bøyeelig og sånt da, hvis e kan si det sånn, men æ liksom, æ har ingenting i mot å må vis det fram til på en måte jentan, det hadde vært litt verre hvis guttan hadde vært der da // (Julie)

Eh... ja... æ syns det var liksom... det var liksom ikke farlig. [...] først trudde æ at vi skulle gjør for alle sammen liksom... [...] det lik æ ikke (Lone)

Selv om det virker som om Trine synes at framføringer er greit sier hun allikevel at kroppsøvingstimene kunne blitt bedre dersom de slapp å ha framføringer

At vi ikke treng å ha sånn framvisninga, foran klassen og sånt.[...] Nei, æ trur den her turngreia var det første da, men det e litt sånn nervepirrende da (Trine)

Jeg spør også om jentene synes det er greit med tester, Marie svarer følgende

Eh... ja når gang, men ikke alltid, men det e litt greit å sjekke kossen en egentlig ligg an på sånne løpetesta og sann da, men vi har ikke hatt no styrketesta (Marie)

De aller fleste av jentene syns altså at det er greit å ha tester og framføringer i kroppsøving. Dette stemmer ikke med tidligere forskning (Lippe, 1973; Rønninghaug, 2011). Grunnen til dette kan være at den tidligere forskningen har sett på testing som i stor grad fører til sammenligning og konkurranse. I følge Imsen (1991) fører stor grad av konkurranse til at det er vanskelig å unngå at elevene vurderer og rangerer hverandre med stor grad av nøyaktighet. Svarene fra intervjuene tyder på at det har betydning hvem som ser på når de har framføringer, og hvor alvorlig læreren og elevene mener det er. Dersom ingen av de andre elevene ser på virker det som om de aller fleste synes tester og framføringer er helt uproblematisk. Når guttene også skal se på eller alle skal se på en person virker det straks mye mer skremmende. I tillegg synes jentene det går greit så lenge det blir uttalt at det ikke er så alvorlig, spesielt når de framfører i grupper. Tanken på at alle skal stå og se på når du gjør noe feil eller ikke får det til er tydeligvis veldig skremmende. Dette stemmer med tidligere forskning som viser at de som mistrives oftere opplever følelser som skam, sjenanse og flauhet (Rønninghaug, 2011; Wabakken, 2010). Grunnen til dette er kanskje spesielt fordi elevene føler de skiller seg ut dersom de ikke får det til og dermed ikke fremstår som normale (Hagenes, 2009), noe som også kan gå ut over trivselen (Hjortbak et al., 2011).

Turnframføringen i klasse 1 er et eksempel på hvordan tester og framføringer kan gjennomføres uten at elevene synes det er alt for ubehagelig. Det er altså fullt mulig å teste elevene og samtidig ta vare på de som synes det er vanskelig og som har prestasjonsangst. I følge teorien om panoptisk disiplinering fører overvåkning, sanksjoner, prøver og tester, som er gjeldende i kroppsøvingen på grunn av karakterer, til et sterkt normaliseringstrykk fordi man til en hver tid står i fare for å bli sett (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a). Etersom lærerne

har fjernet noe av faren for å bli sett, ved å holde de andre elevene opptatt med andre ting, stemmer det godt overens med teorien at dette skal gjøre tester og framføringer mindre skremmende. En av grunnene til at klassene ikke har hatt så mange tester i kroppsøvingen, kan være den nye veiledningen til læreplanen, som sier at resultater av tester ikke skal brukes som et grunnlag for å sette karakterer i kroppsøving (Midtgård et al., 2012). Dette viser i så fall at lærerne forholder seg til anbefalingene fra utdanningsdirektoratet.

5.5 “Mens på barneskolen var det bare sånn; ja, hva har dokker lyst te å gjør i dag da?” - endringer i overgangen fra barneskole til ungdomsskole

Jeg spør elevene om kroppsøvingstimene har endret seg fra barneskolen til ungdomsskolen. De fleste mener det ikke har vært så mange endringer, men kommer allikevel på litt når jeg spør mer. Endringer som blir nevnt er klassen, hva de gjør i timene, innføring av karakterer, kroppsøvingslæreren, innføring av planer og mer planlagt undervisning, innføring av anmerkninger, hardere kroppsøving, mindre lek, mer aktivitet og mindre i ro. Andre typer aktiviteter eller undervisning er det som blir nevnt mest, og herunder også at aktivitetene varer i en periode, timene er mer alvorlig og det er mindre lek. Trine sier følgende

Siden her [på ungdomsskolen] var det sånn at vi skal ha litt sånn, litt sånn framvisninga og det e sånn at den her gymtimen ska vi dans, den her gymtimen ska vi hold på med kroppsøving og sånn. Vi har jo en plan innpå der, liksom på arealet våres da. Mens på barneskolen bare sånn “ja, hva har dokker lyst te å gjør i dag da?” så, så da kunne elevan på en måte lage en liste over ting dæm kunne gjør og hvis lærern på en måte “det der så bra ut” så kunne vi på en måte ha gymmen da. [...] // det va nån stykka som ville gjør det hele tida, og dæm fikk lov te det og dæm skulle bare ha turn, hele tida (Trine)

Også det at klassene er annerledes blir nevnt

Mm... æ veit ikke helt. Det e jo andre type folk da. Og det e jo kanskje litt bedre folk når det gjeld sånn... siden før så gikk æ i ei sånn sportsklasse på en måte og da var alle veldig flink, også tok dæm det litt alvorlig hvis vi tapt og sånt da, og det syns æ va litt teit når vi bare hadde gym, siden det har jo egentlig ikke nåkka å si, og no e det jo litt sånn da, men, men det e jo berre noen få (Dina)

Læreren blir også nevnt av flere, men dette kommer det mer om i kapittel 5.6.

Jeg spør også om jentene synes kroppsøving har blitt mer alvorlig etter at de begynte på ungdomsskolen. Noen mener ja

// [på barneskolen] va [vi] mer i ro liksom og, det vakke så farlig hvis man glemte av [gymtøy]. Ja, det va bare sånn at, ja da fikk man lov til å sitt liksom på benken å kos sæ liksom å, så, men no e det litt mer sånn, ja du får anmerkning hvis du glemme (Julie)

Ja, det e jo ikke like mye leik, men vi har sånn "tante..." liksom som oppvarming da, på ungdomsskolen så...// (Marie)

andre mener nei

Nei, egentlig ikke, folk leike sæ og har det morsomt i gymmen (Kine)

Æ likte det ikke så godt på barneskolen da, men æ like det no. Siden nå er det ikke like sånn konkurranse, hvis du skjønna, ikke at alle sammen bryr sæ ikke så mye om du æ dårlig eller ikke, men det var litt sånn på barneskolen da (Dina)

Jeg spør også elevene om de trivdes bedre i kroppsøving på barneskolen. De aller fleste sier det er bedre nå, blant annet fordi det er mer varierte aktiviteter og fordi de ikke står så mye i ro

Men æ syns, på det samtidig da at gym har blitt artigere på ungdomsskolen enn på barneskolen, siden på barneskolen sto vi jo ganske masse i ro da, så no, æ ønske ikke å gløym av [gymtøy] nå heller, siden æ syns det e artig fag da (Julie)

Men Lene er litt usikker

Mm.... det e litt vanskelig å si for det at når gang så har vi nokka som æ ikke syns er så morsomt og når andre ganga så har vi nokka som æ syns e morsomt, så det varierer litt da (Marie)

At overgangen fra barneskole til ungdomsskole fører med seg karakterer, flere planer og mindre lek betyr i følge teorien om panoptisk disiplinering at kroppen avtvinges sin naturlige rytme (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a), noe som ikke burde føre til bedre trivsel, snarere tvert i mot. Tidligere forskning sier også at overgangen fra barneskole til ungdomsskole fører til dårligere trivsel (Hansen, 2005; Johansen, 2002) og at trivsel synker med økende alder (Bengochea et al., 2010; Cairney et al., 2012; Prochaska et al., 2003). Funn fra intervjuene viser en helt annen tendens. Selv om overgangen fra barneskole til ungdomsskole medfører karakterer, mer planer og mindre lek, liker jentene kroppsøvingstimene bedre på ungdomsskolen enn de gjorde på barneskolen. Lippe (1973) har funnet det samme. Noe tidligere forskning har ikke funnet noen sammenheng mellom alder og trivsel i kroppsøving (Wold, 2008; Woods et al., 2012). Det kan være mange grunner til at min studie finner nettopp dette. Blant annet kan dette være fordi de fleste av elevene alt er glad i idrett og driver med idrett på fritiden, dermed liker de det når timene blir mer strukturerte og fører med seg

mer aktivitet og dermed ligner mer på treningene de har på fritiden. Dette stemmer i så fall med tidligere forskning, som sier at de som er fysisk aktive og driver med organisert idrett på fritiden trives bedre i kroppsøving enn de som ikke er det (Bengoechea et al., 2010; Prochaska et al., 2003; Rønninghaug, 2011). Grunnen til at for eksempel Dina trives bedre nå enn hun gjorde før, kan henge sammen med at man kan bli stigmatisert fra en gruppe, men være normal i en annen (Hagenes, 2009). Hun beskriver klassen sin på barneskolen som ei sportsgruppe, der det var viktig å prestere, mens ungdomsskoleklassen omtales som en klasse der dette ikke er så viktig. Ettersom hun beskriver seg selv som en som er dårlig i kroppsøving, passer hun dermed bedre inn i den nye klassen enn i den gamle. Dette fører til at hun trives bedre, ettersom stigmatisering er en barriere mot trivsel (Hjortbak et al., 2011). Intervjuene viser også at en del av elevene ikke mener at kroppsøvingstimene har blitt mer alvorlige. Dette kan være med på å forklare hvorfor de trives. Funnene stemmer dog med Foucaults utsagn om at makt ikke nødvendigvis er negativt (Markula & Pringle, 2006). Karakteristikkene fra panoptisk disiplinering; mer overvåkning, sanksjoner, tester, mer struktur osv. (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a), fører i dette tilfellet til at elevene trives bedre.

5.6 “Før så hadde vi en gymlærer som alle sammen synes var litt skummel...” - kroppsøvingslærerens betydning for trivselen

Jeg spør elevene hva de synes om læreren de har nå. Alle, fra begge klassene synes at læreren er flink. Mange sier også at læreren de har nå er mye bedre enn den de hadde på barneskolen

Før så hadde vi en gymlærer som alle sammen synes var litt skummel da, også hadd hu liksom favoritta og sånt da. Da va det litt sånn, fikk kanskje dæm bestemme litt og sånn da også, også va det sånn, det dæm synes var artig va kanskje det vi gjor heile tida. Også va det sånn at hvis dæm tok å tulla eller no sånn, så gikk det bra, men hvis andre gjord det, da ble det kjeft og... hu va ganske skummel. [...] // det e mye bedre lærer [nå]. Hu va liksom sånn, hu va mattelærern vårs også da, så når vi satt å gjorde matte og sånn, så vart vi redd når ho gikk forbi da. For ho gikk forbi og kikka og sånn, også fant hu feil også ropt ho det ut i hele klassen da. Også mått vi forklar det te alle og sånn, så det gikk itt an å si feil for hu (Dina)

Sitatet viser at spesielt en lærer som oppfattes som skummel og som forskjellsbehandler oppleves som vanskelige for elevene. Dina har også hatt en opplevelse der hun følte at læreren hang ut elevene foran resten av klassen, noe som gjør at elevene kan føle at de blir hengt ut som unormale. Tidligere forskning viser også at elever som ikke passer med lærerens norm kan føle seg ekskludert eller ekskludere seg selv (Amsterdam et al., 2012). Ettersom det

er viktig å være normal (Hagenes, 2009) vil dette påvirker trivselen (Hjortbak et al., 2011). Flere andre liker også ungdomsskolelæreren bedre enn barneskolelæreren. Kine forklarer det slik

Æ like han værtfall mye bedre enn den forrige lærern. [...] Hu var ikke akkurat dårlig, men hu var kanskje sånn... hu lot oss ikke slippe ut fra gymsalen før vi ble ferdig, så da kom vi ofte veldig seint ut i friminuttan og sånn // [...] Jo, han følge med mer på ka vi vil gjør enn den forrige lærern. Og han finn på ting som han trur vi like da, mot for den gamle lærern som bare “ja no ska dokke spring hundremeter 300 gang” (Kine)

Sitatet over viser at en opplevelse av medbestemmelse er noe elevene setter pris på. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning, som sier at opplevd medbestemmelse og autonomi påvirker trivselen i kroppsøving på en positiv måte (Bagøien et al., 2010; Jónsson, 1993; Næss, 2012; Wang & Liu, 2007). Det stemmer også med litteraturen som sier at dette spesielt gjelder for tenåringsjenter (Nielsen & Rudberg, 1989). Dermed bør læreren absolutt jobbe for at elevene skal ha en opplevelse av medbestemmelse i timene. Julie liker måten læreren organiserer timene på bedre nå enn før

// på barneskolen sto vi jo ganske masse i ro da. [...] ehm... det på en måte, barneskolen så va det litt mer sånn eh... lærern tok eh... bare hadd en gymtime liksom, og man føler liksom at lærern ser litt mer på dine... eh... hva du gjør da i gymtimen og hva du gjør utav timan. Men det e jo, å på en måte står man ikke like masse i ro, siden i alle fall lærern vårres e veldig på en måte sånn at, viss, det e ingen som ska stå i ro i løpet av en gymtime, ho finn alltid på no å gjør da (Julie)

Dette sitatet viser at det å føle seg sett av læreren i alle fall er noe Julie setter pris på. Videre liker hun også at læreren har fokus på at de ikke skal stå i ro i timene. Til sammen viser funnene fra intervjuene at hva læreren gjør og hvordan de organiserer undervisningen har stor betydning for elevene. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning (Amsterdam et al., 2012; Flagestad, 1996; Johansen, 2002; Jónsson, 1993; Lippe, 1973; Reppa, 2010; Rustad, 2010; Tessier et al., 2010). Noe av grunnen til at læreren har så mye å si for elevenes trivsel kan være at læreren i stor grad er med på å bestemme diskursen i timen. Uansett om elevene og læreren er uenig eller enig er det læreren som har det siste ordet når det kommer til hva som skal skje i timen. Diskursen kan i stor grad påvirke om elevene føler seg som en del av den (Aakvaag, 2008; Markula & Pringle, 2006) og dermed både timene og miljøet. Samtidig kan også læreren være delvis med på å bestemme hva som er normalt i klassen. Dersom læreren fokuserer mye på prestasjoner og resultater blir det viktigere å være god og prestere enn om læreren ikke fokuserer på dette. Ettersom det er viktig å være normal (Hagenes, 2009)

vil dette i stor grad påvirke elevenes trivsel. Tidligere forskning viser at lærerens norm påvirker elevenes trivsel, slik at de som ikke passer til normen føler seg ekskludert eller ekskluderer seg selv (Amsterdam et al., 2012). Samtidig viser også sitatene at elevene har en følelse av at lærerne lar dem være med å bestemme. Dermed sitter ikke læreren på all makt, men elevene kan også ha noe de skal ha sagt. Dette stemmer ikke med tidligere forskning på makt i kroppsøving som har funnet at læreren har pastoral makt, og dermed at alt bestemmes ovenfra og ned (McCuaig, 2012). Derimot stemmer det med forskning som sier at læreren ikke utfører makt på en simplistisk måte, men også påvirkes av skolen og elevene (Markula & Pringle, 2006). Tilsvarende sier Foucault at makt ikke er hierarkisk, men er noe som må settes i gang på individnivå (Fillingham, 1993; Foucault, 2002b). Timene fungerer bedre for både lærer og elever dersom elevene får være med å bestemme.

5.7 “Vi pleier jo å dusje en og en da, vi vil ikke dusje sammen liksom” - dusjing og skifting

Selv om dusjing og skifting ikke egentlig er en del av kroppsøvingstimen er det en konsekvens av dem. Fordi elevene har kroppsøving må de skifte til treningstøy før timene og dusje og skifte etter timene for ikke å gå svette tilbake til klasserommet. Jeg spør jentene hvordan de opplever dusjing og skifting, samt hvordan klassen oppfører seg i garderoben. Alle jentene sier at alle i klassen dusjer så godt som hver gang. Julie oppsummerer det slik

// alle te oss dæm dusje, med mindre vi liksom bare har hadd no sånn enkelte greia og bare dansa eller gått og alt sånn, da treng vi jo ikke dusj, men vi... ingen av oss som har problema med det, alle dusja da for... // (Julie)

Det viser seg at bortsett fra dette har de to klassene ganske forskjellige meninger om temaet. Klasse 1 beskriver dusjing som normalt eller som litt ekkelt, men ikke problematisk. Lene beskriver det slik

Næ, æ tenker ikke så mye på det på en måte for det e jo, alle e jo sammen, men vi står jo ikke å ser på hverandre, for du vil jo ikke at andre skal se på dæ og da ser du jo helst ikke på andre heller da, for da, det vi, vi driv jo å snakke mest, vi snakke mens vi skifte og da bli det sånn at vi ser på ansiktan da, og da tenker vi jo ikke på at vi driv å skifte og sånn. Så vi driv liksom bare å snakke og late som at det e på en måte helt normalt da, også skifte vi og dusje mens vi bare snakke. Og da går det jo over på en måte og da tenke vi ikke på det (Lene)

Klasse 1 har heller ikke noe spesielle regler i garderoben

// men det, æ veit om enkelte klassa som ikke gjør det [dusjer] i det hele tatt, ingen. Dæm har bare med sæ sånn vaskekluta og gjør det for seg selv liksom da, og skifte liksom på doen alein og sånn da, men våres klasse har ingen problema med det og heller ikke æ heller (Julie)

Ei annen av jentene i klasse 1 sier også at hun er klar over at det er andre klasser som gjør ting på en helt annen måte

// men alle i [parallell]klassen dæm på en måte; “æsj, dusjer dåkker i gymmen?” og vi bare sånn “ja, gjør ikke dokker?” og bare sånn “nei, æsj”. Så [parallell]klassen gjør ikke det da men (Trine)

I klasse 2 synes de fleste at å dusje og skifte sammen er litt ekkelt

// alle e jo litt redd for det til oss da // (Dina)
Det e litt ekkelt hvis alle sammen e der, men sammen med fem-seks går det bra // (Kine)

De har også organisert dusjingen etter klare regler

// vi tar å dusjer en og en, så vi liksom sier sånn “no vil æ dusje først” og sånn da. Og da e det når som tar også skifter liksom med håndduken over da, også e det når som går på do da, også bytter vi litt på å gå på doen og sånn (Dina)
Sånn at vi liksom har sånn tur, for eksempel sånn “æ vill a først” også ander og sånn, også dusjer vi veldig rask da, sånn at de andre ska rekk det og sånn // (Cecilie)
// men det e jo sånn atte venninna også dusje sammen da, sånn dusje i gruppa på en måte (Marie)

Ettersom det tar lang tid når alle dusjer en og en har de fått litt mer tid av læreren

Men vi har jo litt dårlig tia på oss, vi har jo tadd opp sånn at vi liksom, vi hadd ti minutter på å smink oss og dusj og kle på oss sånn, og da gikk vi jo litt over tida, også spurt vi om vi kunne få mer, og da fikk vi fem minutter mer da // (Dina)

Selv om de har klare regler og synes at dusjing og skifting sammen er litt ekkelt virker det som om det er god stemning i garderoben. Cecilie beskriver det slik

Nei, det e ganske god stemning, fordi det liksom, etter nesten hver gyntime så e det liksom sånn at vi syng og sånn liksom, veldig høyt. Så guttan som høre det i den andre garderoben. Så det ingen som e liksom sur eller redd eller noe sånn (Cecilie)

De fleste av jentene sier at de dusjet sammen på barneskolen, så jeg spør hvorfor de tror det har endret seg. Her blir flere ting nevnt, men det at de går i en ny klasse med folk de ikke kjenner fra før og puberteten framstår som de viktigste

Eh.. ja på barneskolen var det ikke like farlig når vi sku dusj da, men det e jo litt sånn annerledes når man byner på ungdomsskolen. Da går man jo med flere som man aldri har møtt før og sånn. Og da blir det litt rart hvis alle sammen da ska dusj sammen. Ja, så det e litt sånn forskjell da, på barneskolen dusja vi ikke en og en liksom. [...] eh... æ trur det e fordi at det e mange nye, åsså e det jo litt sånn, det kan vær litt ekkelt for jenta når gang åsså da når man byne på ungdomsskolen og sånn (Marie)

Selv om alle jentene dusjer etter kroppsøvingstimen er det tydelig at felles dusjing og skifting oppleves som litt ubehagelig for de fleste. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning (Flagestad, 1996; Holm, 2005; Johansen, 2002; Wabakken, 2010). Grunnene til at jentene ikke dusjer passer også godt med tidligere forskning. Både det at jentene ikke kjenner hverandre så godt (Flagestad, 1996) og at de er kommet i puberteten (Johansen, 2002) er funnet som faktorer som påvirker trivselen av andre. Det moderne samfunn er preget av et økende kroppsfokus og hvordan du ser ut har betydning for hvordan du blir oppfattet. For jenter i pubertetsalder, der kroppen er i endring, blir dette kropps fokuset ekstra vanskelig fordi kroppen plutselig ser annerledes ut. De opplever strenge normer for kvinnekroppen og dermed oppleves det å bli sett i kroppsøvingstimen og i garderoben som en beskuelse av kroppen. (Nielsen & Rudberg, 1989). I sammenheng med hvor viktig det er å bli oppfattet som normal og dermed frykten for å skille seg ut (Hagenes, 2009), vil derfor ikke elevene vise seg foran de andre. Andres gaze eller blikk virker normaliserende (Aakvaag, 2008; Foucault, 1991), men kroppen er som den er og derfor vanskelig å gjøre noe med. Det ser ut til at jentene i frykt for å avvike fra normalen prøver å unngå de andres blikk. Dette gjør de enten ved å "late som" at felles dusjing og skifting er normalt og heller fokusere på snakking, som klasse 1. Eller ved å dusje en og en eller sammen i små grupper, og dermed helt unngå de andres blikk, som klasse 2. Forskjellen på organiseringen i de to klassene kan skyldes mange forskjellige faktorer. Ettersom noen av jentene i klasse 1 synes at det å dusje og skifte sammen er helt normalt, kan det være disse som bestemmer hva som er normalen og dermed diskursen i klassen (Aakvaag, 2008; Foucault, 1991; Markula & Pringle, 2006). Dermed kan det være slik at de andre jentene later som det er normalt, fordi diskursen er at det er normalt å dusje og skifte sammen, og resten forholder seg til denne for ikke å skille seg ut. For klasse 2 er diskursen derimot at det er ekkelt å dusje sammen. Derfor organiserer jentene seg på en annen måte. Det er greit å dusje samme med dem man kjenner godt, men ikke med resten. Ettersom alle jentene dusjer og synes det fungerer greit så lenge de følger reglene, går ikke dusjing og skiftingen utover deres trivsel i kroppsøving, selv om tidligere forskning viser at dette kan skje (Wabakken, 2010). Stemningen beskrives også som god. Allikevel er dette en

problematikk det er viktig å være klar over og som det samtidig ikke er så veldig vanskelig å begrense. Tidligere forskning viser at enkle skillevegger eller forheng i dusjene minsker problemet betraktelig (Wabakken, 2010). Jeg vil anta at skillevegger ikke er en spesiell stor investering og derfor en billig pris å betale for å øke elevenes trivsel og minske ubehageligheter rundt dusjing og skifting.

5.8 Oppsummering av funn

I dette delkapitlet følger en oppsummering av hovedfunnene i oppgaven.

Selv om teorien om panoptisk disiplinering gir en forventning om at kroppsøvingstimene er preget av kontroll og overvåkning (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a), oppleves kroppsøving som et fag som er mer fritt og preget av mindre kontroll enn de fleste andre fag. Elevene liker faget og setter pris på at de får bevege seg, at det er noe annet enn andre fag og at de slipper å sitte i ro. Alle elevene liker også faget like bra eller bedre etter de begynte på ungdomsskolen, dette står i kontrast til både teorien; som gir en forventning om at mer disiplinering, i form av karakterer, planer osv., skal føre til dårligere trivsel (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a) og tidligere forskning; som i all hovedsak har funnet at elevene trives dårligere på ungdomsskolen enn på barneskolen (Hansen, 2005; Johansen, 2002). Dette kan være både fordi elevene er fysisk aktive på fritiden (Bengoechea et al., 2010; Prochaska et al., 2003; Rønninghaug, 2011) og fordi makt ikke nødvendigvis er negativt (Markula & Pringle, 2006).

Det å være normal, ikke skille seg ut og i alle fall ikke dumme seg ut ser ut til å være viktig for elevene. Å bli sett av andre kan oppleves som ubehagelig, fordi det er flaut om noen ser at du ikke får det til eller dummer deg ut. Dette stemmer godt med teorien om at det er svært fordelaktig å være normal (Hagenes, 2009) og at panoptisk disiplinering fører til et sterkt normaliseringstrykk (Foucault, 1999). Elevene liker ikke å bli sett eller å skille seg ut, og de fleste tenker litt på at de blir sett av de andre elevene underveis i kroppsøvingstimen. Samtidig mener de at de ikke følger så godt med på de andre selv, på tross av at de har god oversikt over hvor gode de andre elevene er og hvem som deltar og ikke deltar aktivt i kroppsøvingstimen. Den panoptiske disiplineringen fungerer slik at det er muligheten for å bli overvåket som er i fokus, framfor muligheten for å overvåke andre, som er like mye til stede (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a). Normaliseringstrykket og overvåkingen påvirker også hvilke aktiviteter elevene liker og ikke liker i kroppsøving. Aktiviteter preget av samarbeid og mye som skjer, som kanonball og elefantball, foretrekkes framfor mer individuelle aktiviteter

der det er lettere å se den enkelte og hvem som er gode og ikke gode, som turn og dans. Dette kan være fordi det er lettere å gjemme seg bort i samarbeidsaktiviteter, og derfor ikke like stor risiko for å bli sett dersom du ikke gjør det så bra. Det samme gjelder også for tester og framføringer; så lenge alvorlighetsgraden, prestasjonspresset og antall som kan se på begrenses oppleves framføringer som helt ok. Dersom alle skal se på og diskursen er at det er viktig å få det til, opplever elevene det som mye mer ubehagelig. Samtidig fungerer også normaliseringspresset slik at man verken skal skille seg ut som veldig gode eller veldig dårlig (Hagenes, 2009). Selv om de får gode karakterer vegrer jentene seg og bruker litt tid på å innrømme at de faktisk er gode i kroppsøving.

Karakterer fører til mer overvåkning og fungerer derfor disiplinerende og regulerende (Aakvaag, 2008; Foucault, 2002a) ved at elevene øker innsatsen for å få bedre karakterer. Samtidig oppleves det å få karakterer stort sett som noe positivt av jentene, fordi det fører til tilbakemeldinger og en bedre oversikt over hvordan de ligger an i faget. Dette henger antagelig sammen med at jentene er flinke i kroppsøving, og dermed er karakterene en bekreftelse på at det de gjør er bra og riktig (Imsen, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette ville antagelig ha blitt oppfattet på en annen måte av elever som ikke er like gode. Læreren er også viktig for elevene. Dette vises blant annet ved at en del av elevene sier at grunnen til at de trives bedre i kroppsøving nå, enn de gjorde før, er fordi de har en bedre lærer. Hvordan læreren organiserer timene har mye å si for elevene. Samtidig er også læreren med på å bestemme diskursen i timen. Ved å sette mye fokus på prestasjoner og resultater blir dette raskt en viktig del av diskursen i klassen, noe som kan påvirke om elevene føler seg som en del av diskursen og dermed om de trives. Jentene foretrekker lærere som tar hensyn til deres ønsker og dermed lar dem få være med å bestemme diskursen i timene.

Overvåkingen og normaliseringstrykket ser ut til å påvirke elevene ekstra mye i garderoben. Ettersom kroppen er som den er og det er veldig viktig å framstå som normal (Hagenes, 2009), har jentene funnet skjuleteknikker for å ikke bli sett. Den ene klassen skifter og dusjer sammen, men de er opptatt av å ikke se på hverandre og later bare som om det er normalt. Den andre klassen dusjer en og en eller i små grupper etter strengt organiserte regler.

6. Avslutning

Oppsummeringen i forrige kapittel viser de viktigste funnene som er gjort i denne oppgaven. I dette kapitlet vil jeg basert på disse funnene forsøke å besvare problemstillingen og samtidig gjøre noen siste refleksjoner rundt funnene. Tilslutt følger også en del om hva som kan være interessant å se nærmere på i videre forskning på feltet.

6.1 Avsluttende diskusjon

Gjennom funn fra intervjuer, tidligere forskning og teori om disiplinering, overvåking og normalisering har jeg forsøkt å belyse temaet i problemstillingen

Hvordan opplever ungdomsskolejenter disiplinering, overvåkning og kontroll i kroppsøvingstimene?

Funnene i oppgaven viser at kroppsøvingen til en viss grad preges av kontroll, overvåkning og sanksjoner; i form av karakterer og anmerkninger, planer og struktur. Samtidige ses kroppsøving på som et fag med mye mer frihet og mindre kontroll enn andre fag på ungdomsskolen. Det at overgangen fra barneskole til ungdomsskole fører til mer disiplinering i kroppsøvingstimene ses også på som en fordel av de fleste jentene. Selv om dette kanskje ikke stemmer helt med forventningen, passer det godt med Foucaults utsagn om at makt ikke bare er negativt (Markula & Pringle, 2006). Dette viser at mer kontroll og overvåkning kan være positivt, bare det organiseres på riktig måte. Samtidig er det definitivt viktig for jentene å oppfattes som normale og ikke dumme seg ut. I tillegg bekrefter mine funn delvis kritikken om at Foucault har et i overkant pessimistisk syn på moderniteten og at han har glemt aktørene i sin beskrivelse av panoptisk disiplinering og biomakt (Aakvaag, 2008). Med lærere og elever som aktører, samhandler de og gjør timene mindre preget av kontroll og overvåkning, selv om den panoptiske disiplineringen har ført dette med seg. Dette fører igjen til gode opplevelser for flere.

Når det kommer til jentenes opplevelser i kroppsøving generelt, er det slik at jentene trives godt både med faget, lærerne, endringene som har skjedd siden barneskolen og klassene. Overvåkning og normaliseringspresset, spesielt i garderoben, oppleves som vanskelig for en del, og aktiviteter, tester og framføringer preget av dette er heller ikke særlig godt likt. Allikevel sier alle jentene at de liker kroppsøving. Dette på tross av at tidligere forskning har

funnet at antall elever som mistrives i kroppsøving eller som faller fra øker (Leknes, 2011). Det er flere faktorer som kan forklare dette. Blant annet kan det forklares av at elevene som ikke trives så godt i kroppsøving, heller ikke vil snakke om det. To av jentene som ble valgt ut til å intervjues av læreren i klasse 2 takket nei. I følge læreren var dette elever som ikke trives så godt i kroppsøving. En annen faktor som kan forklare mine funn er at lærerne og skolen gjør noe riktig i kroppsøvingen som gjør at elevene trives. Jentene i begge klasser sitter med en opplevelse av at lærerne tar hensyn til deres ønsker når de planlegger kroppsøvingstimen. I tillegg viser for eksempel turnframføringen, der elevene kun framførte for læreren og ikke foran alle, at læreren har et bevist forhold til at elevene ikke liker å bli sett av alle. Både denne oppgaven og tidligere forskning viser at det er mulig å gjøre grep i kroppsøvingstimene som gjør at elevene trives bedre (Dahle, 2005; Nordli, 2006; Rustad, 2010). Det at overgangen fra barneskole til ungdomsskole gjør at jentene trives bedre i kroppsøving viser dette. Selv om timen blir mer strukturerte og kontrollert med innføring av karakterer, planer og strengere krav (Kunnskapsdepartementet, 01.08.12) gjør resten av organiseringen at elevene allikevel trives. Dette viser også at makt kan oppleves som positivt (Markula & Pringle, 2006).

Dersom statens mål med kroppsøvingen er å øke elevenes fysiske aktivitetsnivå og dermed bedre befolkningens fysiske form og helsetilstand, er det viktig at gode opplevelser og dermed trivsel er i fokus. Funnene i oppgaven viser at elevene trives når de får være med på å prege det som skjer i kroppsøvingstimene, når de slipper å prestere alene foran alle, når de gjøre aktiviteter de liker, når det ikke er så viktig å prestere og når de får tilbakemeldinger på det de gjør. I tillegg er det viktig å gi elevene nok tid til å organisere dusjingen og skiftingen som de vil, slik at dette slipper å være en faktor som påvirker trivselen i kroppsøving på en negativ måte. Problemene i garderoben kan også løses, eller i alle fall begrenses betraktelig, ved å sette inn skillevegger eller dusjforheng i dusjene (Wabakken, 2010). Alle disse faktorene bekrefter også at trivsel er et sammensatt fenomen som påvirkes av mange forskjellige faktorer og også av forskjellige faktorer fra situasjon til situasjon og fra person til person (Hallum, 1984). Dette er det spesielt viktig at lærerne og de som skal planlegge kroppsøvingen tar hensyn til. Det kan være vanskelig å tilfredsstille alle på en gang, men med fokus på variasjon, medbestemmelse, rettferdighet og nedtoning av fokuset på prestasjoner, er det i alle fall mulig å treffe flere av elevene. Det er samtidig viktig å være klar over at alle informantene i denne oppgaven trives i kroppsøving og at det derfor er vanskelig å si noe om hva som skal til for å få de som mistrives til å trives. Allikevel gir funnene en pekepinn på hva som er viktig å fokusere på. Dette vises spesielt ved at en av informantene ikke likte

kroppsøving på barneskolen, men trives i kroppsøvingstimene på ungdomsskolen. Det at det ikke er så viktig å prestere og at fokuset på det å vinne er tonet ned, har vært med på å øke hennes trivsel.

6.2 Videre forskning

Min største interesse når det kommer til kroppsøvingfaget er å finne ut hva som skal til for å få elevene som mistrives i kroppsøving til å trives med faget. Selv om denne oppgaven i noe grad kan være med å svare på dette spørsmålet er det mye som gjenstår her. Tidligere forskning viser at de elevene som trives godt med idrett og fysisk aktivitet i utgangspunktet også er de elevene som trives best i kroppsøving (Bengoechea et al., 2010; Prochaska et al., 2003; Rønninghaug, 2011). For å få de elevene som ikke trives til å trives, må det tas andre hensyn enn det som må tas for å få de elevene som allerede trives til å trives enda bedre. For å finne ut av dette må man snakke med elevene som mistrives. Dette er noe som i liten grad er gjort, da tidligere forskning på mistrivsel i kroppsøving stort sett har snakket med eldre eller tidligere elever som ser tilbake på faktorer som fikk dem til å begynne å mistrives. Dette er selvfølgelig verdifullt, men det er ikke like lett å huske hvordan timene virkelig var mange år senere. Samtidig viser min oppgave at det ikke er så lett å få snakke med elevene som mistrives. Det virker som om det å snakke om noe man ikke trives så godt med, og som man kanskje heller ikke er god i, skremmer dem bort fra å bli intervjuet. En strategi må derfor legges for å nå akkurat disse elevene.

Min erfaring er at det er nyttig å bruke maktteori for å se på trivsel og opplevelser i kroppsøving. Det aller meste av tidligere forskning bruker trivselsteori eller teorier som lett kan kobles til trivsel. Å bruke annen type teori eller sosiologisk teori gir en ny måte å se feltet på og åpner for nye typer funn.

Jonskås (2010) har vist at det er lite norsk forskning på trivsel i kroppsøving som er på høyere nivå enn master- og hovedfagsnivå. Dette er synd da masteroppgaver har lett for å bli glemt og kun bli brukt av andre studenter. Forskning på høyere nivå hadde derfor vært en fordel for å få mer gjennomslagskraft når det kommer til endringer som kan forbedre kroppsøvingfaget.

7. Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Amsterdam, N. van, Knoppers, A., Claringbould, I., & Jongmans, M. (2012). "It's just the way it is..." or not? How physical education teachers categorise and normalise differences. *Gender and Education*, 24(7), 783-798.
- Augestad, P. (2000). Den rene kropp i det rene rom. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 17(1), 53-65.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen - Om kunnskap og makt i kroppsøvfingsfaget*. Bø: Høgskolen i Telemark, HiT.
- Backe-Hansen, E. (2009). *Forskning på bestemte grupper - Barn*. Hentet 06.04 2013 fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Bagøien, T. E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). Self-Determined motivation in Physical Education and its links to motivation for leisure-time Physical Activity, Physical Activity and Well-Being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 407-432.
- Bengoechea, E. G., Sabiston, C. M., Ahmed, R., & Farnoush, M. (2010). Exploring Links to Unorganized and Organized Physical Activity During Adolescence: The Role of Gender, Socioeconomic Status, Weight Status, and Enjoyment of Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 7-16.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(26), 1-8.
- Cole, C. L., Giardina, M. D., & Andrews, D. L. (2004). Michel Foucault: Studies of Power and Sport. I Giulianotti, R. (Red.), *Sport and Modern Social Theorists*. New York: Palgrave Macmillan.
- Csikszentmihalyi, M., & Jackson, S. A. (2000). *Flow och idrott (svensk oversettelse)* (Berggren, B. & R. Fölsch, oversetter). Jönköping: Brain Books.
- Dahle, S. (2005). *Ungdommen og kroppsøvfingsfaget i moderne tid - en kvantitativ og kvalitativ analyse*. Masteroppgave i Kroppsøvfingsmetodikk. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving. Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Fillingham, L. A. (1993). *Foucault for beginners*. New York: Writers and Readers.
- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvfingsfaget: en undersøkelse av trivselen i kroppsøvfingsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova, 724 C.F.R. § 3 (22.08.2012).
- FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova, 724 C.F.R. § 3 (23.06.2006).
- Foucault, M. (1991). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder* (Engelstad, F. & E. Falkum, oversetter 2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie 1 Viljen til viten* (Schaaning, E., oversetter). Oslo: EXIL.

- Foucault, M. (2002a). *Overvåging og straf - fængslets fødsel* (Jacobsen, M. C., oversetter). Frederiksberg, Danmark: Det lille forlag.
- Foucault, M. (2002b). *Power* (Vol. 3). London: Penguin books.
- Fry, M. D., & Gano-Overway, L. A. (2010). Exploring the Contribution of the Caring Climate to the Youth Sport Experience. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(3), 294-304.
- Gao, Z. (2009). Students' Motivation, Engagement, Satisfaction, and Cardiorespiratory Fitness in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(S1), 102-115.
- Grey, S., Sproule, J., & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15(1), 65-89.
- Grønmo, L. S., Onstad, T., & Pedersen, I. F. (2010). *Matematikk i motvind - TIMSS Advanced 2008 i videregående skole*. Hentet 14.03 2013 fra <http://www.timss.no/rapporter%202008/Matematikk%20i%20motvind.pdf>
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* Masteroppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hallum, H. (1984). *Trivsel og mistrivsel i kroppsøvingsundervisningen - En empirisk belysning av hendelser i kroppsøvingsundervisningen som elever i videregående skole opplever er knyttet til trivsel og mistrivsel*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Hansen, K. (2005). *"Bare når jeg må" Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Hashim, H., Grove, J. R., & Whipp, P. (2008). Validating the Youth Sport and Enjoyment Construct in High School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 183-194.
- Heede, D. (2002). *Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault* (2. utg.). København: Museum Tusulanums forlag. København Universitet.
- Helsedirektoratet. (2011). *Anbefalinger*. Hentet 19.01 2012 fra <http://www.helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger/Sider/default.aspx>
- Hjortbak, B. R., Bangshaab, J., Johansen, J. S., & Lund, H. (2011). *Udfordringer til rehabilitering i Danmark*. Aarhus: Rehabiliteringsforum Danmark.
- Holm, E. J. (2005). *Fysisk skole - aktiv læring; en undersøkelse foretatt av foreldre om fysisk aktivitet i grunnskolen i Ullensaker*. Hentet 22.04 2013 fra http://fug.imaker.no/data/f/0/28/59/9_2401_0/KFURapport_fysisk_aktivitet_31_08_05.pdf
- Imsen, G. (1991). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, V. F. (2002). *"Gym er det faget jeg hater mest" - En kvalitativ undersøkelse om hvorfor noen jenter utvikler en negativ instilling til kroppsøvfingsfaget* Hovedfagsoppgave i helsefag. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvfingsfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo: Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges Idrettshøgskole.
- Jónsson, T. (1993). *Mistrivsel i kroppsøving - en undersøkelse blant 9.- og 10.klassinger ved grunnskolen i Reykjavik - Island*. Hovedoppgave. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jowett, S., & Lavallee, D. (2007). *Social Psychology in Sport*. Loughborough University: Human Kinetics.
- Kirk, D. (1994). Physical Education and Regimes of the Body. *Journal of Sociology*, 30(2), 165-177.

- Kunnskapsdepartementet. (01.08.12). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 31.10 2012 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (Anderssen, T. M. & J. Rygge, oversetter). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (Anderssen, T. M. & J. Rygge, oversetter 2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larneby, M. (2012). *Skolämnet för kroppsövning: En maktanalys av lärarkårens fackliga tidskrift 1961-2012*. Hentet 29.11 2012 fra <http://idrottsforum.org/larneby121120/>
- Larsen, B. I. (15.02.2012). *Nøkkeltall for helsesektoren 2011*. Hentet 29.10 2012 fra <http://presenter.qbrick.com/viewpresentation.aspx?presentationGuid=92c1787f-171d-4aa8-89d2-81b47a55600e>
- Leknes, B. O. (2011). *Gym uten glede*. Hentet 29.10 2012 fra <http://www.forskning.no/artikler/2011/november/303893>
- Lippe, G., von der. (1973). *Kroppsøving i ungdomsskolen - En sosialpedagogisk undersøkelse fra våren 1972 av elevers mening om undervisningen i faget*. Hovedfagsoppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Markula, P., & Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise: power, knowledge and transforming the self*. New York: Routledge.
- McCuaig, L. A. (2012). Dangerous Carers: Pastoral power and the caring teacher of contemporary Australian schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 44(8), 862-877.
- Midtgård, F., Ronæs, M. A., Husby, A., & Larsen, K. B. (2012). *Rundskriv Udir - 08-2012 - Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter - Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordli, T. (2006). *Frispill i kroppsøving. Elevopplevelser av frispillaktivitet i videregående skole*. Hovedfagsoppgave i idrettspedagogikk. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- NSD. (2012). *Barnehage og skole*. Hentet 16.04 2013 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- Næss, H. S. (2012). *Running with Dewey - An alternative running program in 2.year High School Physical Education*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Prochaska, J. J., Sallis, J. F., Slymen, D. J., & McKenzie, T. L. (2003). A Lognitudal Study of Children's Enjoyment of Physical Education. *Pediatric Exercise Science*, 15(2), 170-178.
- Reppa, G. P. (2010). The enjoyment of teaching programs (creative and non-creative one) in physical education The case of 4th and 6th grade Greek elementary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2212-2216.
- Roksvåg, C. (2005). *Er vår begrensning vårt største potensial?* Masteroppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rustad, M. C. (2010). *"Det viser seg at mange ting er jo gøy!" En kvalitativ analyse av 8 elevers erfaringer med kroppsøvingfaget - sett i lys av selvbestemmelsesteorien*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Rønninghaug, M. (2011). *Prestasjonskrav eller treningsglede? Kroppsøvingfaget i den videregående skole*. Masteroppgave i sosialt arbeid. Bodø: Universitetet i Nordland.

- Sandvik, G. (2007). *Kjønnsdelt og kjønnsblanda kroppsøving - en studie om aktivitetsnivå og trivsel i kroppsøvingsfaget*. Masteroppgave i kroppsøving, idrett og friluftsliv. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Scanlan, & Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. I Roberts, G. (Red.), *Motivation in sport and exercise* (s. 199-215).ampaign, IL: Human Kinetics.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(4), 375-391.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano A.S.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tuhus, P. T. (2010). En av tre har høyere utdanning. *Samfunnsspeilet*, 24(5), 26-32.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (26.11.2012). *Rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen*. utdanningsdirektoratet.no: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet 24.10 2010 fra <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=998762>
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 215-233.
- Viciano, J., Cervello, E. M., & Ramirez-Lechuga, J. (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude toward physical education lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 105(1), 67-82.
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg - Om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter*. Masteroppgave i kroppsøving, idrett og friluftsliv. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Wang, C. K. J., & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2), 145-164.
- Webb, L., McCaughy, N., & MacDonald, D. (2010). Surveillance as a technique of power in physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 207-222.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt* (Bolstad, K., oversetter). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wold, S. (2008). *Trivsel i kroppsøving - en studie av ungdomsskoleelevers trivsel i kroppsøvingsundervisningen*. Masteroppgave. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim: NTNU.
- Woods, C. B., Tannehill, D., & Walsh, J. (2012). An examination of the relationship between enjoyment, physical education, physical activity and health in Irish adolescents. *Irish Educational Studies*, 31(3), 263-280.
- Öhman, M. (2010). Analysing the direction of socialisation from a power perspective. *Sport, Education and Society*, 15(4), 393-409.

VEDLEGG 1: Svarbrev fra 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

Ingar Mehus
Institutt for sosiologi og statsvitenskap
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.11.2012

Vår ref:31968 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

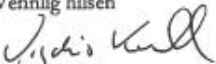
31968	<i>Mistrivsel i kroppøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingar Mehus</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Dunker Furuly</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Camilla Dunker Furuly, Elgesetergate 27, 7030 TRONDHEIM

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 lynne.svare@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel: +47-77 64 43 36 redmaa@svu.it.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31968

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Dette betyr at hverken navn på skole eller enkeltpersoner kan fremkomme på lydopptak. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

VEDLEGG 2: Informasjonsbrev til foresatte

Til foreldre/foresatte ved ████████ skole

Trondheim, 16.11.2012

Undersøkelse om elevers opplevelser i kroppsøving

I forbindelse med min masterstudie i idrettsvitenskap på NTNU Dragvoll, ønsker jeg å intervjuere elever i 8.klasse om deres opplevelser i kroppsøving. I tillegg vil jeg også observere noen av elevenes kroppsøvingstimer for å få et innblikk i hva som skjer i timene. Jeg vil undersøke hvilke opplevelser elevene har i kroppsøvingstimene og er spesielt interessert i opplevelser i forbindelse med overgangen fra barneskole til ungdomsskole og alle endringene som skjer i denne perioden. Kroppsøving og fysisk aktivitet er et veldig aktuelt tema også i media om dagen. Fokuset på kroppsøving er viktig, men det krever forskning og innblikk i elevenes opplevelser for å kunne si noe om hvordan kroppsøvingstimene egentlig oppleves for elevene.

For å få gjennomført undersøkelsene trenger jeg hjelp fra elever. Noen av elevene i klassen vil bli kontaktet med forespørsel om de vil la seg intervjuere. Intervjuene vil ha en varighet på mellom 15 og 45 minutter. Jeg ønsker også å bruke båndopptaker når jeg intervjuer elevene. Dette for at jeg skal få med meg alt de sier og for at intervjuene skal få bedre flyt. De elevene som blir valgt ut til å være med på intervjuer vil få en informasjonslapp med hjem der foresatte må gi sin tillatelse til at elevene blir intervjuet. Observasjonen vil kun gå ut på at jeg er "flue på veggen" i 4-6 kroppsøvingstimer. Både skolen og elevene vil selvfølgelig bli anonymisert i masteroppgaven.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Dersom du/dere har spørsmål om prosjektet kan du gjerne ta kontakt med meg på mail eller mobil.

Med vennlig hilsen

Camilla Dunker Furuly (Mail: furuly@stud.ntnu.no, tlf: 95803692)

Veileder: Ingar Mehus (førsteamanuensis, NTNU Dragvoll kan kontaktes på mail:

ingar.mehus@svt.ntnu.no eller tlf: 73591619)

VEDLEGG 3: Samtykkeskjema til foresatte

Til foreldre/foresatte ved [REDACTED] skole

Trondheim, 26.11.2012

Undersøkelse om elevers opplevelser i kroppsøving

Elevene som har med seg denne samtykkeerklæringen hjem er valgt ut til å bli intervjuet i forbindelse med en undersøkelse om elevers opplevelse i kroppsøving. Elevene har selv meldt seg frivillig til å være med på dette. Undersøkelsen gjennomføres i forbindelse med min masterstudie i idrettsvitenskap på NTNU Dragvoll. Jeg vil undersøke hvilke opplevelser elevene har i kroppsøvingstimene og er spesielt interessert i opplevelser i forbindelse med overgangen fra barneskole til ungdomsskole og alle endringene som skjer i denne perioden. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Intervjuene vil ha en varighet på mellom 15 og 45 minutter. Jeg ønsker også å bruke båndopptaker når jeg intervjuer elevene. Dette for at jeg skal få med meg alt de sier og for at intervjuene skal få bedre flyt. Både skolen og elevene vil selvfølgelig bli anonymisert i masteroppgaven. Alle båndopptak vil bli slettet så fort intervjuene er gjort om til tekst, samtidig vil også elevene anonymiseres ved bruk av oppdiktete navn. Ingen personopplysninger vil bli lagret. Deltakelse i prosjektet er frivillig og deltakere kan trekke seg fra prosjektet så lenge studien pågår uten å oppgi grunn. Foresatte har også rett til å se intervjuguiden på forhånd dersom dette er ønskelig.

For å kunne intervjuer elevene trenger jeg tillatelse fra foresatte.

Dersom du/dere tillater at eleven deltar i undersøkelsen er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen (se neste side).

Dersom du/dere har spørsmål om prosjektet kan du gjerne ta kontakt med meg på mail eller mobil.

Med vennlig hilsen

Camilla Dunker Furuly (Mail: furuly@stud.ntnu.no, tlf: 95803692)

Veileder: Ingar Mehus (førsteamanuensis, NTNU Dragvoll kan kontaktes på mail:

ingar.mehus@svt.ntnu.no eller tlf: 73591619)

RETURSLIPP LEVERES TIL MASTERSTUDENTEN (CAMILLA) I
KROPPSØVINGSTIMEN MANDAG 10.12

Samtykkeerklæring:

Elevens navn: _____

Jeg/vi tillater at eleven blir intervjuet i forbindelse med prosjektet elevens opplevelser i kroppsøving, og at intervjuet tas opp med båndopptaker

Signatur (foresatt) _____

VEDLEGG 4: Observasjonsguide

Observasjon av 4-6 kroppsøvingstimer.

Målet med observasjonen er å få et innblikk i hva som skjer i kroppsøvingstimene. Dette for å ha noe å relaterer elevenes fortellinger til og for å faktisk kunne si noe om hva som foregår. Generelt skal observasjonen være en beskrivelse av hva som foregår i timene. Akkurat hva den kommer til å inneholde er litt vanskelig å si på forhånd, men målet er at den skal beskrive hendelser som gir et bilde av selve timen. Observasjonsguiden inneholder derfor punkter som kan inkluderes i observasjonen dersom dette føles viktig.

Fakta:

- Dato og klokkeslett
- Sted (gjerne litt beskrivelse)
- Klasse
- Fravær/skulk/tilskuere

Beskrivelse av aktiviteter:

- Beskrivelse av hvilke aktiviteter som foregår i kroppsøvingstimene og karakteristikk ved disse
 - Samarbeid?
 - Laginndeling?
 - Presentasjon og igangsetting?
 - Tid per aktivitet?
 - Annet?

Diskurs:

- Hvordan oppfører elevene seg?
 - Hva gjør elevene når de kommer inn i gymsalen? (spiller/leker, setter seg)
 - Hvordan er stemningen i gruppen og hvilke holdninger har elevene? (Er det noen spesielle utrop/kommentarer som “Åh nei, ikke nå igjen”, “Sukk”, “Yes” e.l.)

- Er det noen som spesielt ser ut til å trives, mistrives, lure seg unna, delta aktivt osv.?
- Hvordan oppfører læreren seg?
 - Kommunikasjon med elevene?
 - Deltar i timen/sitter på scenen?

Normal eller avviker:

- Er det noen som skiller seg spesielt ut?
 - På hvilken måte?
 - Prøver de å skjule det?

Overvåkning og gaze

- Hvem blir sett og hvem ser? (Ser læreren alle? Hvem blir evt. sett/ikke sett? Ser elevene hverandre?)
- Er det noen som ser ut til å reagere spesielt på dette?

Spesielle hendelser:

- Skjer det noen spesielt i løpet av timene?

VEDLEGG 5: Intervjuguide

Innledning

Intervju med 8 åttendeklasseelever.

I hovedsak er målet at intervjuene skal foregå uten at jeg legger så mange føringer på hva som skal bli sagt. Informanten forteller om sine opplevelser i kroppsøving, jeg stiller utdypings- og oppfølgingsspørsmål og spørsmål om ting som ikke kommer av seg selv. Intervjuguiden er derfor kun en slags huskeliste over temaer som bør diskuteres, en hjelp til oppfølgingsspørsmål og spørsmål som kan stilles dersom informanten ikke er spesielt snakkesalig og trenger mye hjelp på veien.

Formål: jeg holder på med en undersøkelse der jeg vil finne ut hvordan dere elever opplever kroppsøvingstimene og om det skjer store endringer i kroppsøving i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. For å finne ut av dette har jeg valgt å intervjuere elever, deriblant deg.

Praksis: Hvis det er greit for deg vil jeg gjerne ta opp intervjuet på lydbånd, slik at jeg slipper å skrive ned alt vi sier og får bedre tid til å konsentrere meg om det vi snakker om. Lydbåndet vil kun bli hørt på av meg etterpå og slettet når jeg er ferdig med oppgaven min.

Anonymitet: Alt du sier blir anonymisert og det er ingen; verken lærere, foreldre eller andre elever som får vite hva du sier. Du kommer til å være helt anonym.

Annet: Hvis det er noe du synes er vanskelig eller noe du ikke skjønner underveis i intervjuet er det bare å stille spørsmål. Det er viktig at du svarer helt ærlig og at du sier det du mener. Hvis det er noe du ikke vil svare på er det helt i orden.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Selve intervjuet

Når jeg sier gym. Hva tenker du da?

Forhold til kroppsøving

Fortell om ditt forhold til gym. Hvordan du liker faget? Hva du liker og ikke liker? Kom også gjerne med konkrete eksempler fra gymtimer.

- Hva synes du om/trives du i gymtimene (i forhold til andre fag/ i forhold til barneskolen)?
- Hva er det som gjør at du trives/mistrives i gym?
- Hva liker du med gym?
- Hva liker du ikke med gym?
- Er det noen spesielle aktiviteter der du trives veldig godt eller mistrives?
 - hvorfor liker du/liket du ikke disse aktivitetene?
- (Til klasse 1) Jeg har jo sett på en del av gymtimene deres
 - I den første timen hadde dere turn, likte du den timen?
 - Hva med dansinga som dere har hatt i de andre timene?
- Kan du komme med noen konkrete eksempler på episoder der du trivdes spesielt godt og der du mistrivdes i gym?
- Hva med læreren? Liker du gymlæreren og måten hun gjennomfører undervisningen?

Diskurs:

Hvordan vil du beskrive klassens holdninger til gym?

- De fleste liker/synes det er helt ok/misliker det?
 - Hvem er det som liker/misliker gym?
- Alle er veldig aktive/innaktive i timen?
 - Hvem er aktive og hvem er innaktive?

Prestasjoner

Kan du fortelle om dine ferdigheter i gym? Synes du at du er flink? Hvordan er du sammenlignet med de andre i klassen?

- Synes du at du er flink i gym (evt. får du en god karakter)?
 - Hva er du flink i og hva er du ikke flink i?

- I forhold til de andre i klassen (er du flinkere/like flink som eller dårligere enn de andre)?
- Hva gjør dette med ditt forhold til gym (liker det bedre, lite motivert, prestasjonsangst)
 - Tror du det er det at du (ikke) er flink i gym som gjør at du (ikke) liker gym?
- Gjør du noe spesielt for at de andre ikke skal se deg i aktiviteter der du er dårlig og for å vise deg fram i aktiviteter der du er god?
- Hva synes du om å få karakter i gym?
 - Blir mer motivert/er mer aktiv?
 - Innsats er nå blitt en del av karakteren i gym, hva synes du om det?

Overvåkning og gaze

Føler du at du blir sett av lærerne og av de andre i klassen i gymtimene? Hva synes du om det?

- Føler du at du blir sett i gymtimene (av læreren, av de andre elevene)?
 - Føler du at de andre ser på deg? Følger med på hva du gjør? Overvåker deg?
 - Hvem er det som ser på deg?
- Hva synes du om det? (er det positivt eller negativt, liker du at andre ser hva du gjør, prøver du å unngå å bli sett)?
- Gjør dette at du har mer eller mindre lyst til å prestere/delta i gymtimen?
- (Til klasse 1): Når dere hadde turnframføring var det kun læreren som så på dere. Synes du at det var en god løsning eller ville du heller ha framført foran alle?
- (Til klasse 1): Når dere skulle lage egen dans i grupper framførte dere dansen foran alle. Hva synes du om det?

Garderoben

Kan du fortelle om hvordan dere oppfører dere i garderoben før og etter gymtimene?

- Dusjer du og de andre etter gymen?
 - Hvis nei; hvorfor ikke?
 - Gjør dette at du er mindre aktiv i timene?
- Har dere noen spesielle regler som alle i garderoben følger?
- Hvordan er stemningen i garderoben?

Endringer i kroppsøving

Kan du fortelle om hvordan du opplever overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen når det kommer til gym? Har det skjedd noen endringer? Hva synes du om disse endringene?

Kom gjerne med konkrete eksempler.

- Synes du det er stor forskjell på gym på ungdomsskolen og barneskolen?
- Hvilke endringer har skjedd i overgangen fra barneskole til ungdomsskole?
 - Er dette endringer til det bedre eller verre?
 - Flere endringer?

(gjenta begge spørsmålene til de ikke kommer på flere endringer)

Forandringer

Hvis du kunne få valgt helt selv, hvordan ville du at gymtimene skulle vært?

- Hvorfor akkurat disse aktivitetene/akkurat slik?
- Er det noe i gymtimene som kunne vært gjort annerledes for at du skal trives (enda bedre?)

Avslutning

Er det noe du ønsker å tilføye eller noe du lurer på?

- Er det noe du synes jeg burde spurt om som jeg ikke spurte om?
- Var det noen spørsmål som du synes var vanskelige, unødvendige eller dumme?

Takk for at du stilte til intervju ☺