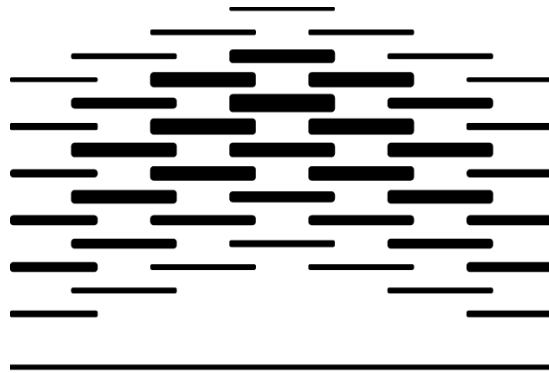


TOPPIDRETT PÅ VIDEREGÅENDE SKOLE



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

«På hvilken måte bidrar toppidrettslinjer på videregående skole til å skape en arena som fremmer elevenes erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende?»

**Masteroppgave i grunnskolelærutdanning
med fordypning i idrett, friluftsliv og kroppsøving**

Carl-Emil Marstrander Askildsen

Mai, 2012

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet ved Høgskolen i Oslo og Akershus, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Studieretningen er Grunnskoledidaktikk med fordypning i idrett, friluftsliv og kroppsøving. Studiet retter seg inn mot toppidrettstilbudet elever kan velge som en del av programfaget Idrettsfag på videregående skoler. Dette på bakgrunn av den økende debatten i samfunnet rundt dette tilbudet, nedfelte mål i læreplanen, ambisjoner og visjoner fremmet av Olympiatoppen, samt min egen bakgrunn som idrettsutøver. Fokuset er spesielt rettet mot elevenes erfaringer av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende. Problemstillingen for dette studiet er: *«På hvilken måte bidrar toppidrettslinjer på videregående skole til å skape en arena som fremmer elevenes erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende?»*

Den teoretiske plattformen er forankret i fenomenologisk litteratur og tradisjon. En forståelse av elevenes livsverden står sentralt, sammen med elevenes erfaring av og med kroppen som erfarings- og erkjennelsesmedium. Videre er det trukket inn mer psykologiske teorier og begreper fra *self-determination theory* og *subjective well-being*. Dette er gjort for lettere og mer presist å operasjonalisere det litt flyktige fenomenologiske perspektiv, samt hente inn begreper som kan brukes opp mot undersøkelse og diskusjon.

Studiet er av kvalitativ art. Det er gjennomført livsverdensintervju av totalt 10 elever. Den kjønnsmessige fordeling blant utvalget er på henholdsvis seks gutter og fire jenter. Hele utvalget er hentet fra 3. klasse ved samme videregående skole, lokalisert på Østlandet.

Analysen av det innsamlede datamaterialet resulterte i seks kategorier som vokste frem som bærende enheter for å belyse min problemstilling. I oppsummeringen ble nøkkelbegrep trukket ut fra hver kategori for ytterligere å sile ut essensen i resultatet. De seks meningsbærende kategoriene med der tilhørende nøkkelbegrep er:

Forholdet mellom skole, klubb og det private (Nøkkelbegrep: Tilrettelegging og oppfølging). Forholdet mellom skole, klubb og det private viser seg som solid med velfungerende rutiner. Det største hinderet for elevenes erfaring av helhet og sammenheng kan synes å være den lange reiseveien noen elever har til skolen.

Ulike arenaer på skolen (Nøkkelbegrep: Kroppslig engasjement). De ulike arenaene på skolen, som klasserommet, idrettshallene og naturen, viser seg å være av avgjørende

betydning for elevenes erfaringer med undervisningen. Arenaer som åpner opp for kroppslig engasjement favoriseres og erfares mest sammenhengende og helhetlig, da spesielt naturen. Her erfarer elevene et unikt samspill mellom deres kroppslige engasjement og hverdagslige utfordringer.

Fagsammensetning og lærerkvalifikasjoner (Nøkkelbegrep: Pedagogisk takt). Det viser seg at å forene topp- og breddeidrett samt akademisk kunnskap med idrettslige prestasjoner, er en utfordring som skolen i mindre grad lykkes med. Samarbeid og sammenheng mellom fag og sfærer på skolen erfares som manglende og lærerens rolle og påvirkning på elevenes erfaringer varierer fra det gode til det mindre gode. Det gjennomgående er at takten mellom partene på skolen er for dårlig og at takten mellom krav og forutsetninger må bedres.

Å bli sett og hørt (Nøkkelbegrep: Samhold og anerkjennelse). Samhold seiler opp som den mest avgjørende faktoren for elevenes erfaring av sammenheng og helhet i skolehverdagen. Dette virker solid og ivaretatt, og er noe elevene alltid kan vende seg mot for å gjenvinne nettopp denne erfaringen med hverdagen. Å bli anerkjent for det en gjør fremstår også som viktig. Dette er med på å øke selvtillit og motivasjon samt forsterker båndene mellom lærer - elev og elev - elev.

Gode prestasjoner skaper flyt i hverdagen (Nøkkelbegrep: Flyt i hverdagen). Det å oppleve gode prestasjoner i hverdagen, spesielt i sin spesialidrett, gir elevene glede, lykke, mening og motivasjon. Dette gir igjen en flyt i hverdagen. Det er nettopp dette som står frem som så viktig, å erfare en varig positiv flyt, der krav samsvarer med ferdigheter. Flyt samt erfaringer med det å prestere synes gjensidig avhengig av hverandre.

Den refleksive og rasjonelle eleven (Nøkkelbegrep: Rasjonell refleksjon). Her kommer det frem hvor betydningsfulle elevenes ureflekterte erfaringer faktisk er, da de danner bakteppet for deres refleksivitet. En ser elever som mot slutten av videregående skole reflekterer mer aktivt over egen situasjon og eget liv. Videre ser en viktigheten av vel-reflekterte, helhetlige, sammenhengende og trygge valg. Valg som gjøres på bakgrunn av deres tidligere erfarte verden. Desto mer meningsfull, sammenhengende og helhetlig denne verdenen er, desto mer vel-reflekterte og *riktige* valg kan det synes som elevene har forutsetninger til å ta.

Forord

En stor takk rettes til min veileder, Knut Løndal. Du oser av kunnskap og rutine, noe det har vært en ære for meg som student å høste erfaringer fra.

Videre rettes en takk til studiets rekrutteringsskole for velvillig samarbeid, samt til dens informanter for gode samtaler.

Høgskolen i Oslo, mai 2012

Carl-Emil Marstrander Askildsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord.....	III
Innholdsfortegnelse	V
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.1.1 Didaktisk begrunnelse	3
1.2 Tidligere forskning	5
1.3 Toppidrettsbegrepet.....	6
1.4 Historisk tilbakeblikk på kroppsøving og (topp)idrett i skolen.....	7
1.5 Hva inneholder hverdagen for elever på en toppidrettslinje	10
1.6 Gangen videre i oppgaven.....	13
2.0 Teoretiske perspektiver	15
2.1 Fenomenologisk perspektiv.....	15
2.2 Livsverden	17
2.3 Livsverdens fire eksistensialer	18
2.3.1 Levd rom	19
2.3.2 Levd kropp	19
2.3.3 Levd tid	19
2.3.4 Levde relasjoner og intersubjektivitet	19
2.4 Homelike being-in-the-world	20
2.5 Psykologiske teorier kombinert med kroppslig inspirerte perspektiver?	21
2.5.1 Hva er self-determination theory?	22
2.5.2 Hvordan å anvende self-determination theory på subjective well-being?	23
2.6 Hvordan å operasjonalisere fenomenologiske perspektiv gjennom SDT og SV?.....	24
2.6.1 Idrettselevenenes indre motivasjon og intensjonalitet	25

2.6.2 Betydningen av aktivitet og flyt i hverdagen for følelsen av velvære, helhet og sammenheng.....	27
2.6.3 Betydningen av innlæring av ferdigheter for følelsen av velvære, helhet og sammenheng.....	29
3.0 Metodekapittel.....	31
3.1 Fenomenologisk perspektiv i forskning – en kvalitativ livsverdenstilnærming.....	31
3.2 Humanvitenskapelig kvalitativ metode.....	32
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	33
3.4 To horisonter møtes gjennom taktfull dialog.....	34
3.5 Generaliserbarhet.....	35
3.6 Utvalg og utvelgelse.....	35
3.7 Intervjuprosessen.....	36
3.8 Transkripsjon.....	38
3.9 Intervjuanalyse.....	39
3.9.1 Jeg dannet meg et helhetsinntrykk.....	39
3.9.2 Jeg identifiserte meningsbærende enheter.....	40
3.9.3 Jeg kondenserte innholdet.....	41
3.9.4 Jeg sammenfattet betydningen av analysen.....	41
3.10 Reliabilitet og validitet.....	41
3.11 Etikk.....	43
4.0 Resultat og diskusjon.....	45
4.1 Bakgrunnsinformasjon på skole og informanter.....	45
4.2 Kategori 1 - Forholdet mellom skole, klubb og det private.....	47
4.3 Kategori 2 - Ulike arenaer på skolen.....	50
4.3.1 Tidsaspektet ved de ulike arenaene.....	55
4.4 Kategori 3 - Fagsammensetning og lærerkvalifikasjoner.....	57
4.4.1 Aktivitetslære.....	57
4.4.2 Idrett og studiespesialisering – to røde tråder.....	61

4.4.3 Lærerens rolle og kvalifikasjoner	70
4.5 Kategori 4 - Å bli sett og hørt	73
4.5.1 Tilbakemeldinger og oppfølging	73
4.5.2 Samholdet mellom medelevene	77
4.6 Kategori 5 - Gode prestasjoner skaper flyt i hverdagen	80
4.6.1 Det å være i flytsonen.....	80
4.6.2 Det å prestere.....	85
4.7 Kategori 6 - Den refleksive og rasjonelle eleven	88
5.0 Oppsummering	93
5.1 Videre forskning.....	98
Litteraturliste.....	99
Vedleggsliste.....	105

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i grunnskolelærutdanning med fordypning i idrett, friluftsliv og kroppsøving skrevet ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Innledningen har til hensikt å gi leseren et innblikk i de faglige og personlige begrunnelser og interesser som ligger til grunn for studiets tema. Ut i fra dette presiseres problemstillingen det er jobbet ut i fra. Videre vil det bli gitt en innføring i nærliggende temaer til denne problemstillingen.

Jeg har valgt å rette fokuset inn mot toppidrett på videregående skoler. Toppidrettens posisjon i samfunnet har i senere tid vært et mye debattert tema i ulike medier samt blant fagpersoner innenfor både idrett og skole. Det er i hovedsak fire betydningsfulle arenaer i samfunnet som er med å påvirke toppidrettens posisjon i skolen. Disse fire er de sentrale myndigheter som styringsorgan, skolene lokalt som det utøvende organ, samt Olympiatoppen og media som de påvirkende organ. For å begynne med det siste, media, har det den senere tiden vært stor interesse for nettopp kombinasjonen toppidrett og skole. Det har gått varmt på ulike forum for idrett når debatten om toppidrettens form, formål og utbytte i skolen står på agendaen.

Eksempler er overskrifter som «*til topps med eller uten NTG*», «*skigymnas kan slå begge veger*», «*skigymnasene tapper klubbmiljøene*» og «*skigymnasene fremmer toppidretten*» (Scheve, 2011).

Perioden i livet der en begynner på videregående skole er en viktig periode i ungdoms liv. Den er svært avgjørende for egen personlighetsutvikling, utdanningsvalg, sosiale nettverk samt satsning på idrett for de som velger dette (Sisjord & Sørensen, 2011). Spørsmålet er da om toppidrett på videregående skole gir et tilbud som kan fremme utvikling innenfor alle livets sfærer. Jeg skal unnlate å foregripe begivenhetenes gang i denne oppgaven, og vil la spørsmålet henge i luften. Men for all del, ta det med deg i den videre lesningen, forhåpentligvis vil masteroppgaven min gi et svar på dette spørsmålet. La oss i stedet for gå videre til den andre av de to påvirkende organ, Olympiatoppen.

Olympiatoppen uttaler på sine nettsider viktigheten av at utøvere har flere bein å stå på. Olympiatoppen, med Thor Ole Rimejorden i spissen, utviklet på 1980-tallet begrepet *helhetsmennesket* eller *24-timers utøveren* (Olympiatoppen, u.å.(b)). I dette begrepet ligger det at:

Toppidrettsutviklingen blir mer og mer spesifikk. Utøvere bombarderes med spisskompetanse innen en rekke felter, og det å ivareta helheten hos hver enkelt

er avgjørende for å lykkes. Begrepet 'utøveren i sentrum' skisserer de helhetlige krav som stilles og som må beherskes. I denne helheten ligger også å tilrettelegge for utvikling på andre arenaer enn idretten – studier, verneplikt, karriereutvikling, jobbmulighet og familie/samfunnsliv. Det er viktig at utøverne utvikles som hele mennesker – ikke ensidig innen det fysiske elementet (Olympiatoppen, u.å.(b), avsnitt 6).

Det samme fokuset på å utvikle mennesker som har flere bein å stå på, finner en også igjen i den generelle delen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006. Der står det blant annet at *«opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldig mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu»* (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2006 (a), s. 14).

Det hele koker ned til at både Olympiatoppen, sentrale myndigheter og skoler ser seg nødt til å balansere doble formål. De må balansere akademisk kunnskap med idrettslige kompetanser og prestasjoner. På den ene siden av vektskålen tynger viktigheten av tilrettelagt trening og restitusjon for å bli best i verden. På den andre siden finner en viktigheten av akademisk kunnskap og forståelse for å ha flere bein å stå på samt *«kvalifisere til produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt* (Udir, 2006 (a), s. 3). Det kan med trygghet sies at det er en formidabel oppgave skolevesenet har blitt tildelt.

Jeg har selv erfart denne hverdagen på videregående skole, med idretten som drar i den ene armen og akademiske fag i den andre. Jeg har selv erfart ulike aspekter ved dette tilbudet, både på godt og vondt, både prestasjonsfremmende og prestasjonshemmende for det akademiske og det idrettslige. Nettopp derfor fattet jeg interesse for dette området i utdanningsløpet.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av den økende debatten i samfunnet generelt, nedfelte mål i læreplanen, ambisjoner og visjoner fremmet av Olympiatoppen, samt min egen bakgrunn som idrettsutøver, har jeg altså valgt å rette fokus i dette studiet inn mot toppidrett på videregående skoler. Da spesielt med fokus på elevenes erfaringer av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende, en arena som skal gi elevene en forståelig og forutsigbar flyt i hverdagen.

Jeg håper denne vinklingen vil frembringe kunnskap som kan kaste lys over hvordan situasjonen faktisk er. Jeg vil også mot slutten, direkte eller indirekte, peke på pedagogiske og didaktiske grep som kan gjøres for å sikre at balansen mellom disse doble formålene med utdanninga finner en likevekt, eller i hvert fall et hensiktsmessig forhold. Dette området mener jeg seiler opp som et høyaktuelt tema innenfor kombinasjonen idrett og skole, og fortjener å bli viet mer oppmerksomhet.

Problemstillingen for dette studiet er:

På hvilken måte bidrar toppidrettslinjer på videregående skole til å skape en arena som fremmer elevenes erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende?

Et spørsmål som aktualiseres gjennom denne problemstillingen er hvorfor jeg har valgt nettopp begrepene helhet og sammenheng, samt hvorfor jeg mener dette er så viktig for elevers skolehverdag. Hvilke didaktiske begrunnelser ligger til grunn for at nettopp helhet og sammenheng er viktig å fremme, etablere og ivareta?

1.1.1 Didaktisk begrunnelse

Det er flere vinklinger til min didaktiske begrunnelse for viktigheten av å undersøke elevenes erfaring av skolehverdagen som nettopp sammenhengende og helhetlig. For det første er det relevant å se til forskning som er gjort på lærerutdanninger både nasjonalt og internasjonalt. Det er tross alt her personene som skal ivareta elevenes skolehverdag utdannes. St.meld. nr. 8 (2008-2009) «*Læreren, rollen og utdanning*», viser til internasjonal forskning gjort av Hammerness (2006), som viser at «*mange lærerutdanninger sliter med mangel på helhet og sammenheng i programmene og at det er et innebygget spenningsforhold mellom teori og praksis, akademi og profesjon*» (s. 65). Dette mener jeg er en klar bekymringsmelding. Hvordan skal lærerne ta vare på sammenhengen og helheten når de selv ikke erfarer den gjennom studietiden?

Videre peker St.meld. nr. 31 (2007-2008) «*Kvalitet i skolen*» på at:

Norske elever presterer under gjennomsnittet i OECD-landene [land involvert i 'Organisation for Economic Cooperation and Development'] og er svakest i Norden i sentrale ferdigheter og fag som lesing, regning og naturfag ... prestasjonen til norske 15 åringer har vært fallende i alle disse fagene siden 2000 ... dette dokumentert gjennom internasjonale undersøkelser av elevenes kunnskapsnivå (s. 6).

Denne utviklingen har i stor grad ført til at de epistemologiske fagene i skolen, kunnskapsfagene som matte og naturfag, veies tyngst (PISA, u.å.). Dette fordi denne kunnskapen er lett målbar og sammenlignbar. Dette er fag som tradisjonelt sett er forankret i naturvitenskapens kartesianske dualisme, der skillet mellom kropp og sjel er vel etablert og akseptert. Noe undervisningsmetodene også bærer preg av den dag i dag. Sitt ned, sitt stille og bruk hodet. Denne utviklingen mener jeg ytterligere drar opp linjer som er med på å forringe sammenhengen og helheten i skolen. En beveger seg bort fra å trekke paralleller mellom fag som tradisjonelt sett utfordrer forskjellige ferdigheter, som kognitive og kroppslige. Som Leder (1998) skriver, er denne filosofien vel etablert, vanskelig å se alternativer til og enda vanskeligere å utfordre: «*It is no easy matter to challenge Cartesianism; this position is by now so firmly entrenched in our culture that it is difficult to think outside of its parameters*» (s. 122).

Det er nettopp dette jeg mener en er nødt til, skal en klare å nærme seg Kunnskapsløftets mål om «å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Udir, 2006 (a), s. 3). Politikere, ansvarlige for utdanninger, lærere, ja alle som på en eller annen måte er involvert i det norske utdanningssystemet, bør tenke utenfor den kartesianske dualismens parameter. Erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse er alle utfordringer som krever involvering. Da involvering av hele menneskekroppen, som er en psykofysisk enhet som erfarer verden som helhetlig (Rasmussen, 1996). En erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse eller deltagelse kan godt beskrives i både kognitive / objektive og kroppslige termer. Det kan også være nødvendig i noen innlæringsituasjoner å skille de. Men der og da, i selve erfaringen, i sentrum av erkjennelse, opplevelse, innlevelse og utfoldelse fremtrer våre kropper som helhetlige. Det skilles ikke mellom kognitive og kroppslige erfaringer. Det er nettopp denne helheten jeg mener er så viktig å ta vare på, fremme og utvikle ytterligere innenfor skolesystemet. Når litteratur av blant annet Rasmussen (1996), Zahavi (2010), Bengtsson (1988) og Merleau-Ponty (1994; 2002) viser til at mennesker erfarer verden som en sammenhengende og helhetlig sfære, blir det desto viktigere å legge opp undervisning deretter. Legge opp undervisning på en måte som gir elevene forutsetningen for å erfare nettopp dette, så de ikke selv må prøve å nøste sammen løse og frynsete tråder. Ikke at det er helt unødvendig. Det er selvfølgelig en del av lærings- og dannelsesprosessen å se slike koblinger samt lære seg å se sammenhenger og likheter. En må tross alt gå nye veier for å erfare nytt. Men like fullt må en legge til rette i skolesystemet slik at disse relevansene

mellom for eksempel ulike fag blir synlige og tilgjengelige. Da er det også, som sagt tidligere, bekymrende at ikke fremtidige lærere ser denne helheten og sammenhengen. Som Kunnskapsløftets generelle del om det allmenndannende mennesket presiserer: «*For å gi overblikk og sammenheng er det ... viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik at relevansen av fagene for hverandre trer frem og mer **helhetlig** forståelse utvikles*» [min uthevning] (Udir, 2006 (a), s. 14).

Med det håper jeg at jeg har gjort det tydelig hvorfor begrepene helhet og sammenheng er så viktige for dagens unge å erfare i skolen. Samt hvorfor viktigheten av denne tilretteleggingen faktisk er et didaktisk spørsmål og utfordring. Begrepene vil forøvrig bli presisert ytterligere i teorikapittelet (kapittel 2.0), der de også settes i sammenheng med det teoretiske fundament oppgaven er bygd på.

1.2 Tidligere forskning

Det er siden idretten fikk innpass i skolen (som vil bli grundig presentert i kapittel 1.4) blitt gjort mye forskning på idrett og toppidrett på ulike nivå av skolesystemet. Da denne oppgaven har fokus på toppen av idretten, vil tidligere forskning på dette området vektlegges.

Et av de første studiene på feltet ble gjort av Tore Jan Killi i 1988. Denne hovedfagsoppgaven fra Norges Idrettshøgskole (NIH) har tittelen «*En teoretisk belysning og en empirisk undersøkelse av hvordan lovende idrettsutøvere i videregående skolealder opplever kombinasjonen skolegang og satsning på toppidrett*» (Killi, 1988). Det må her tilføyes at toppidrett ikke på dette tidspunktet var et selvstendig fag i skolen. Studiet viser derimot at det allerede på denne tiden var debatt rundt hvorvidt elever skulle få tid på skolen til å bedrive sin spesialidrett (ibid.). Ellers er det opp igjennom årene gjennomført ulike forskningsprosjekter på toppidrett og skole. Jeg vil nevne noen som jeg finner interessante og som har bidratt med relevant kunnskap også for min oppgave.

Torstein Michael Dynna (2011) ser i sin masteroppgave fra NIH på idrettsfagets utvikling mellom politisk styring og markedets behov. Svein Andersen og Dag Vidar Hanstad (2011) ser i en rapport fra NIH på toppidrettsutøveres liv under og etter karrieren med fokus på utdanning og yrkesvalg. Anders E. Elverum (2010) har i sin masteroppgave ved NIH undersøkt hva som kjennetegner elevene, hvordan de trives samt hvilke utbytte de har av idrettslinjer. Ellers har Mari K. Sisjord og Marit Sørensen (2011) publisert en delrapport ved

NIH fra en pågående studie av skigymnas i Norge, der de ser spesielt på psykososiale og kulturelle aspekter ved det å gjennomføre videregående utdanning ved et skigymnas. Et av de mer omfattende studiene gjort på toppidrett generelt, finner en som et fellesprosjekt mellom Høgskolen i Telemark og Telemarksforskning – Bø. Resultatet er ført i pennen av Pål Augestad og Nils Asle Bergsgard og har tittelen «*Toppidrettens formel*». Boken har gitt et omfattende innblikk i toppidrettens mange sider, og har gitt perspektiver på alt fra utøvernes hverdag til mer organisasjonel virksomhet (Augestad & Bergsgard, 2007).

Den tidligere forskning som jeg har funnet, har derimot ikke gitt meg et kvalitativt innblikk i det området av elevenes livsverden jeg er ute etter. Det er, så vidt jeg kan forstå, gjort lite eller ingen kvalitativ forskning på elevenes erfaringer av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende forankret i fenomenologisk livsverdensteori. Dette fokuset sett spesielt opp mot de mål, visjoner og krav som finnes i lovverk, hos Olympiatoppen samt på skolene, vil gi studiet en vinkling som forhåpentligvis kan frembringe ny kunnskap på akkurat dette området.

1.3 Toppidrettsbegrepet

Toppidrett er et vidt begrep som favner om alt fra landets mest meritterte utøvere til våre unge talenter. I så måte vil en definisjon av ordet i liten grad dekke alt og alle. I dag brukes ordet toppidrett i en skog av sammenhenger. Det største spriket finner en kanskje mellom toppidrett forstått som langrennseliten sitt nivå representert ved Petter Northug Jr. og toppidrett forstått som et programfag under studieretning Idrettsfag på videregående skole. Så hvordan blir toppidrett definert og brukt i denne oppgaven?

Olympiatoppen definerer toppidrett som «*trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse*» (Olympiatoppen, u.å.(a), avsnitt 1). Prestasjoner på internasjonalt toppnivå forstås her som det segmentet av utøvere som kan kjempe om topp seks plasseringer i internasjonale mesterskap (Augestad & Bergsgard, 2007). Toppidrett forstått på denne måten dreier seg om prestasjoner nær yttergrensen av hva mennesker i dag kan oppnå. Veien dit er lang og viser i seg selv at en og samme definisjon på alt og alle ville vært misvisende. Olympiatoppen har selv tatt initiativ til å utvikle begreper og definisjoner som bedre skal favne de unge utøverne som fortsatt er på veien mot å bli toppidrettsutøvere. I Olympiatoppens definisjon av det de kaller morgendagens utøvere heter det at:

«morgendagens utøvere er de som på varierende alders- og prestasjonsnivåer driver omfattende kvalitetsutvikling gjennom en langsiktig progresjonsplan som normalt vil føre fram til internasjonalt toppidrettsnivå» (Olympiatoppen, u.å.(b), avsnitt 2). Når denne oppgaven nettopp har fokus på elever på videregående skole som er, eller ønsker å bli morgendagens utøvere, finner jeg denne definisjonen mer relevant og treffende for denne oppgavens omtale av toppidrett. I læreplan for Toppidrett, i Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006, finner en også mer nyanserte definisjoner av toppidrett. Der heter det at *«gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få mulighet til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Opplæringen skal gi utfordring, spenning, glede og mestring, og kan bidra til utvikling av den enkeltes selvtillit»* (Udir, 2006 (b), s. 15).

I denne oppgaven vil den gjennomgående forståelsen av toppidrett være tuftet på morgendagens utøvere samt læreplanens definisjoner og forklaringer. Dette fordi oppgavens utvalg består av unge utøvere som jobber for å oppnå den *gjeveste* definisjonen av begrepet, nemlig definisjonen av de beste av de beste. Det gjøres oppmerksom på at det i det kommende kapittelet om idrettens utvikling i skolen (1.4) blir ytterligere redegjort for forståelsen av begrepet toppidrett, da spesielt sett i lys av idrett og toppidrett i skolen.

1.4 Historisk tilbakeblikk på kroppsøving og (topp)idrett i skolen

Toppidrettens posisjon i skolesystemet slik vi kjenner det fra i dag er et resultat av en meget lang historisk utvikling. For å kunne gi en redegjørelse for toppidrettens posisjon i skolesystemet, vil det være hensiktsmessig å reise langt tilbake i tid for å se hvordan idrett generelt fikk innpass i skolesystemet. En må hele 6000 år tilbake i tid for å finne den spede begynnelsen til kroppsøving, da i ordets videste forstand.

Utøvelse av kroppslig arbeid og øvelser har vært utøvd langt tilbake i historien. En finner skrifter som avdekker kroppsøvelser helt tilbake til 4000 år f.Kr. Øvelsene på denne tiden var som oftest forankret i religiøse eller krigerske handlinger (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Grekerne sees på som foregangsmenn, og da foregangs**menn** med trykk på menn, med tanke på kroppslig utfoldelse. Unge menn skulle gjennom ulike kroppslige øvelser forberedes til krig. Men i oldtidens Hellas hadde også fysisk utfoldelse en mer underholdende verdi. De olympiske leker ble arrangert i perioden 776 f.Kr. – 394 e.Kr. og skapte en arena der fysiske øvelser fikk en større underholdningsverdi enn krigersk verdi (Finley & Pleket, 1976). Tar en

et stort hopp frem til slutten av 1700-tallet, nærmer en seg kroppsøving som fag i skolen. Grunnen til det store tidsgapet finner vi i forbudet mot de olympiske leker, innført av kristne romere, som varte helt frem til 1800-tallet. Dette førte til en variabel utbredelse av slik kroppsutfoldelse (ibid.).

I Europa på 1700- og 1800-tallet var England og Tyskland foregangsland hva gjaldt fysisk oppdragelse. Tyskeren Johann Friedrich Guts Muths (1759-1839) regnes som grunnleggeren av den moderne kroppsøvingen i skolen (Synnestvedt, 1994). Ser en til Norge, kom den første skoleloven, Lov om Allmueskolen, i 1739. Denne skoleloven slo fast at fysisk aktivitet var syndig. Dette la en demper på utbredelsen av fysisk aktivitet også utenfor skolen. Utover 1800-tallet vokste det frem en debatt rundt hvorvidt kroppsøving skulle bli et fag i den norske skolen eller ikke. Argumentene for kroppsøving i skolen var blant annet urolighetene i Europa generelt samt løsrivelsen fra Danmark i 1814. Alt pekte mot at Norge trengte et solid forsvar bestående av fysisk sterke menn (Synnestvedt, 1994). Skolen ble av forkjemperne sett på som en passende arena for å forberede det mannlige kjønn til tjeneste i landets forsvarsrekker (ibid.).

Lov om Almuskolevæsenet i Kjøbstæderne av 1848 var første skolelov der Kroppsøving eksplisitt var med som fag. Tilsvarende lov for folkeskolen på landet kom i 1860 (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I perioden fra midten av 1800-tallet og fremover mot 1900-tallet preges kroppsøvingundervisningen av øvelser rettet mot å styrke landets fremtidige forsvar og å forberede guttene til verneplikt. Det skal ta nærmere 90 år før Kroppsøving blir innført som obligatorisk fag for alle elever i folkeskolen. Fra valgfritt, og da kun for gutter, i 1848 til obligatorisk i 1936, har det gjennomgått mange epoker som har vært med å utvikle dets formål og omfang (ibid.). Denne oppgavens rammer legger begrensninger hva gjelder et dypdykk i denne utviklingen, men interesserte lesere henvises til overnevnte kilder for litteratur. Videre vil utviklingen til faget med tanke på toppidrett bli presentert. Jeg vil begynne med en kort innføring til toppidrettens fremvekst generelt for å tydeligere aktualisere dens inntog i skoleverket.

På 1970-tallet befant Norge seg i en bølgedal hva gjaldt gode resultater i de siste store internasjonale mesterskapene. Dette skapte grobunn for debatt rundt toppidrettens vilkår og fremtidige organisering. Sentrale aktører fra Norges Olympiske komité (NOK) og Norges Idrettsforbund (NIF) (den gang adskilt) engasjerte seg i prosessen med å etablere et eget sentralt og koordinerende organ for toppidrett i Norge (Hanstad, 2002). Samarbeidsprosjektet

Prosjekt-88 (P-88), senere videreført under navnet *Olympiatoppen*, ble opprettet med en overordnet målsetning om å jobbe for en nivåheving av norsk toppidrett, slik at flere norske toppidrettsutøvere kunne hevde seg i toppen. Det fundamentale i den nye satsningen og i P-88 var fokuset på det helhetlige mennesket – både det fysiologiske, psykologiske og intellektuelle (ibid.). Ut i fra dette ser en at den nye satsningen åpnet for skolen som en viktig arena for toppidrettsutøvere, en intellektuell arena. Allerede på 1970-tallet, i tråd med bølgedalen Norsk idrett befant seg i, tok flere videregående skoler initiativ til lokale ordninger for elever som ønsket å kombinere vanlig skolegang med satsning på idrett (Killi, 1988). Av særforbundene var skiforbundet tidlig ute med å etablere kontakt med videregående skoler, der deres utøvere kunne få tilrettelagt undervisningen til trening og konkurranser. Studieretningen Idrettsfag ble derimot først etablert som skoletilbud på videregående ved innføring av Lov om Videregående Opplæring av 1976. Intensjonen med studieretningen var i følge komitéen: «å tjene det særlige formålet å spre kunnskap om kroppsøving og idrett, og å stimulere interessen for fysisk virksomhet av dette slaget i vårt samfunn generelt» (Killi, 1988, s. 11). I Lov om Videregående Opplæring av 1976 ble det for studieretningen videre lagt vekt på: «at elevene skulle tilegne seg eit heilskapssyn på samanhengen individ, idrett og samfunn» (ibid. s.11). Til tross for den økende satsningen på idrett og fysisk aktivitet i skolen, samt NIF og særforbundenes egne avtaler med skoler, skulle det gå lengre tid før toppidrett fikk plass i skolesystemet. Fra midten av 1970-tallet og fremover var det kun lokale ordninger der ulike særforbund og enkeltskoler dannet toppidrettsutøveres mulighet til skolegang kombinert med (topp)idrett. Topp må her settes i parentes fordi toppidrett enda ikke hadde en plass i opplæringslova og i gjeldene læreplaner, det var derimot idrett generelt og i videre forstand som hadde fått fotfeste gjennom Lov om Videregående Opplæring av 1976 (Killi, 1988). Idrettsfaget ble nemlig fra starten av legitimert direkte gjennom to hovedkanaler. Den ene kanalen var som politisk medium knyttet til helseperspektivet og hvordan skolesystemet ved å implementere idrett i videregående opplæring skulle bidra til å kompensere for en mer stillesittende og automatisert hverdag (Kårhus, 2001). Den andre kanalen var gjennom mulighetene faget hadde til å utdanne idrettsinstruktører til ulike organisasjoner (Kirke og Undervisningsdepartementet, 1969). Kårhus (2001) peker videre på at det var tradisjonelle allmenne fag kombinert med teoretisk og praktisk innrettete idrettsfag som skulle gi generell studiekompetanse, ikke en utvidet tid til trening og dyrking av toppidrettsutøveren. En må helt frem til Reform 94 for å finne den læreplanen som eksplisitt åpnet for toppidrett gjennom idrettsfag på videregående. Reform 94 presenterte 13 grunnkurs, hvorav Idrettsfag var et av disse. Etter år med trykk fra idretten ble det i læreplanen for Idrettsfag lagt vekt på at

«studieretningen både skulle være et tilbud til dem som ønsket å kombinere utdanning med toppidrett og en generell idrettsfaglig utdanning» (Dyna, 2011, s. 15). Her kan en se en klar parallell til P-88 som for alvor begynte å tale toppidrettens sak i samfunnet mot slutten 1980-tallet og utover 1990-tallet (Hanstad, 2002).

For å finne Toppidrett som selvstendig valgfritt programfag i den videregående skolen, må en derimot helt frem til 2006. Først i forskrift fra Utdanningsdirektoratet datert 16. januar 2006, med hjemmel i opplæringslova § 3-4, ble læreplan for valgfritt programfag Toppidrett under studieretning Idrettsfag fastsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006 (Udir, 2006 (b), s. 15). Her ble det eksplisitt nedfelt at «*unge idrettsutøvere som ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, skal gis muligheter til det. Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt*» (ibid. s. 15).

Utviklingen taler for seg selv og vitner om en lang prosess på langt nær fri for hindringer og motstand. Den dag i dag er toppidretten vel etablert i det norske skolesystemet. Utallige skoler tilbyr toppidrett innenfor ulike idretter på videregående skoler. Norges Toppidrettsgymnas (NTG) har til og med innført egne ungdomsskoler med generell fokus på idrett og spesiell fokus på elevenes spesialidrett (Norges Toppidrettsgymnas, u.å.). En ser altså at toppidretten brer om seg og finner grobunn i flere og flere deler av samfunnet.

1.5 Hva inneholder hverdagen for elever på en toppidrettslinje

Som det foregående kapittel har redegjort for, er toppidrett i dag et etablert alternativ for våre unge og lovende idrettsutøvere. Fortsettelsen på redegjørelsen for toppidrettslinjenes fremvekst vil derfor være dens oppbygning. Skolen der dette studiets utvalg ble rekruttert, er en videregående skole som tilbyr elevene utdanningsprogrammet Idrettsfag, og da med programfag Toppidrett. Et slikt videregående skoleløp er tilrettelagt og tilpasset elever som ønsker å satse for fullt på sin spesialidrett. Dette fokuset og formålet med skolehverdagen får konsekvenser for hvor mange timer en kan ha i fag utenom idrett på skolen. Det skal nevnes at Utdanningsdirektoratet til en hver tid fastsetter minimum timetall i alle fag i grunnopplæringen. En finner de nyeste bestemmelser i vedlegg 1 til rundskriv datert 24.06.2011. Her skisseres tydelig bestemmelser rundt timefordeling for utdanningsprogrammet Idrettsfag (Udir, 2011). Som tabell 1 (s. 12) viser er timetall for de vanlige studiespesialiserende fagene, i Kunnskapsløftet kalt fellesfag, tildelt timetall i henhold

til de retningslinjer som er skissert for minste timetall i de ulike fag per uke. Det samme er idrettsfagene som følger retningslinjene for timetall i programfaget Idrettsfag (ibid.). Den største forskjellen mellom idrettselevne og elever ved videregående skole med studiespesialiserende utdanningsprogram (bedre kjent som allmennfag), er fagene som følger med det programfaget de velger. Har de valgt utdanningsprogrammet Idrettsfag med Toppidrett, forhindrer dette de i å velge andre programfag som realfag, språk, samfunnsfag og økonomi, formgivningsfag samt musikk, dans og drama. Den fagkombinasjonen elevene får, gir dem etter fullført videregående skole det som kalles generell studiekompetanse. Dette gir elevene det faglige grunnlaget de trenger for å søke opptak til universiteter og høyskoler.

Videre vil jeg gi en kort presentasjon av de ulike idrettsfagene, da de i større grad enn de studiespesialiserende er ukjente for folk flest. Ser en på faget Toppidrett, som er faget der elevene trener på sin spesialidrett, er faget tildelt fem timer per uke gjennom alle tre skoleårene. I disse timene har elevene undervisning kun med elever som bedriver samme idrett som en selv. De har også en egen trener / lærer som har ansvar for dem. Hva Kunnskapsløftet sier om dette faget er grundig presentert tidligere, men en kort oppsummering er som følger: «Unge idrettsutøvere som ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, skal gis muligheter til det. Gjennom programfaget toppidrett, skal ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt» (Udir, 2006 (b), s.15). Faget Aktivitetslære er også tildelt fem timer i uka gjennom alle tre skoleårene.

Kunnskapsløftet gir faget følgende formål:

Opplæringen i programfaget skal gi bred erfaring knyttet til allsidig kroppsbruk og praktisk idrettslig aktivitet der ferdighetsutvikling er sentralt. Kompetansen i aktivitetslære skal være nær knyttet til faget treningslære. Elevene skal oppnå samlet kompetanse gjennom praktisk erfaring med, ferdigheter i og kunnskap om ulike aktiviteter og treningsformer i miljøkategoriene sal/hall, barmark, vann og snø/is (Udir, 2006 (b), s. 3).

Som en ser av utdraget fra Kunnskapsløftet, skal Aktivitetslære knyttes tett opp mot faget Treningslære. Treningslære skal gi elevene «kunnskap om hvordan kroppen er bygd opp og fungerer, hvordan kosthold og livsstil spiller inn på vår funksjonsevne, og betydningen av god treningsplanlegging med tanke på egen ferdighetsutvikling eller ferdighetsutvikling og helsefremmende aktivitet hos andre» (Udir, 2006 (b), s. 7). Dette er, som en ser av tabellen på neste side, det teoretiske idrettsfaget som er viet mest tid og som også følger elevene gjennom alle tre skoleårene. De to siste teoretiske idrettsfagene er Idrett og samfunn og

Treningsledelse. Begge fagene begynner i 2. klasse og har et begrenset timetall. I korte trekk er fagenes formål henholdsvis å «gi innsikt i idrettens historiske utvikling ... gi forståelse for sammenhenger mellom ulike former for idrettslig aktivitet og samfunnet omkring» samt «gi forutsetninger for å planlegge, lede og vurdere idrettsaktivitet for grupper eller enkeltindivider med ulike forutsetninger» (Udir, 2006 (b), s. 10; ibid. s. 12).

Oversikt over fag og timetall per uke for rekrutteringsskolen:

Fag	1. klasse	2. klasse	3. klasse
Religion	0	0	3
Norsk	4	4	6
Matematikk	5	3	0
Naturfag	5	0	0
Engelsk	5	0	0
2. fremmedspråk	4	4	0
Samfunnsfag	0	3	0
Geografi	0	2	0
Historie	0	2	4
Kroppsøving	0	0	0
Idrettsfagene			
❖ Toppidrett 1,2,3	5	5	5
❖ Aktivitetslære 1,2,3	5	5	5
❖ Treningslære 1,2	2	3	5
❖ Idrett og samfunn	0	2	3
❖ Treningsledelse	0	2	4
Idrettsfag totalt	12	17	22
Samlet timetall per uke	35	35	35

Tabell 1: Oversikt fag og timetall (Hentet fra rekrutteringsskolens hjemmeside).

1.6 Gangen videre i oppgaven

Så langt har rammene for studiet blitt skissert med det mål å gi leseren innblikk i den kunnskap og litteratur som ligger til grunn. Videre vil jeg i kapittel 2.0, som omhandler oppgavens teoretiske plattform, legge frem relevant teori i forhold til elevenes erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende. Kapitlet begynner med en innføring til fenomenologien generelt samt til livsverdensbegrepet spesielt. Livsverdensperspektivet sees på som essensielt i denne oppgavens forsøkt på å forstå elevenes subjektive erfaringer av hverdagen som toppidrettsutøver i videregående skole. Videre gjør teorikapitlet en vending inn mot mer psykologiske teorier relatert menneskers subjektive velvære i hverdagen. Dette gjøres med det mål og kombinere håndgripelige psykologiske teorier med fenomenologiens mer flyktige livsverdensperspektiv. Det vil i denne sammenheng etterstrebtes å holde de to perspektivene samlet og forent. Jeg ønsker ikke to separate perspektiver som kan underbygge forskjellige resultater. De to perspektivene vil bli brukt for å understøtte hverandre i min jakt på problemstillingens mulige svar.

Videre går oppgaven over i en, bokstavelig talt, mer metodisk fase i kapittel 3.0. Her redegjøres det for metodiske valg og vinklinger jeg fant nødvendige å gjøre for å innhente mest mulig relevant og håndterlig data. Kapitlet kan sies å tjene den viktige oppgaven som revisor for mitt arbeid. Det er et mål at leseren etter kapitlet kan gå løs på resultat og diskusjonsdelen med viten om at resultatene er frembrakt på en valid, reliabel og etisk korrekt måte.

Neste kapittel i rekken, kapittel 4.0, legger frem resultatene fra studiet samtidig som interessante funn fortløpende diskuteres opp mot teori presentert i kapittel 2.0 samt opp mot tidligere forskning. Kapitlet er bygd opp og strukturert rundt de meningsbærende kategoriene som vokste frem gjennom analysen av datamaterialet.

Avslutningsvis følger kapittel 5.0, som oppsummerer oppgavens funn, prøver å gi et svar på den presenterte problemstillingen samt peker på temaer og områder for videre forskning.

Så, da gjenstår det bare å si, god lesning!

2.0 Teoretiske perspektiver

Det foregående kapittelet er ment å belyse, aktualisere og klargjøre, men også å motivere både leser og skribent til videre undersøkelse. Spørsmålet som trer frem som essensielt i det kommende kapittel om teoretiske perspektiver er: *hva trenger jeg av teori for å belyse og besvare min problemstilling?* Jeg trenger i korte trekk et rasjonale for valg av den teorien jeg har valgt. Rasjonale finner jeg delvis gjennom mitt ønske om å forstå idrettselevers erfaringer i og med livet som helhetlig og sammenhengende. Videre gjennom hvordan disse elevene er knyttet til verden, den skolehverdag de lever i samt til andre mennesker. Erfaring, helhet og sammenheng er således sentrale ord i denne oppgaven. Dette er områder fenomenologien har sett mye på. I så måte vil et fenomenologisk perspektiv med en livsverdenstilnærming være et passende *point of departure*. Så må det helt sikkert noen mellomlandinger til, ja kanskje også noen nye passasjerer på, for og mot slutten kunne etablere et teoretisk fundament som er solid nok.

2.1 Fenomenologisk perspektiv

La oss begynne med å *gå tilbake til tingene selv* (Bengtsson, 2006).

Fenomenologi har vært en av de dominerende filosofiske retningene i det 20. århundre (Zahavi, 2010). Betydningsfulle filosofer som Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), Emmanuel Lévinas (1906-1995), Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og mange flere har hatt tilknytning til denne retningen (ibid.). Husserl betraktes ofte som fenomenologiens grunnlegger. Det var også Husserl som formulerte det som i senere tid har seilt opp som fenomenologiens slagord: *å gå tilbake til tingene selv*. Denne frasen finner vi allerede i et av Husserls tidligste verker «*Logische Untersuchungen*» fra 1901 (Bengtsson, 2006, s. 15). Fra Husserls slagord forstår en kravet om at en som fenomenolog ikke skal fortape seg i teoretiske konstruksjoner og objektiverende teoridannelser (Zahavi, 2010). Fenomenologien tar avstand fra naturvitenskapens forsøk på å redusere alt til observerbare gjenstander (ibid.). Verden skal, ut i fra et fenomenologisk synspunkt, erfares gjennom subjektets prerefleksive persepsjon. Ikke alt kan forklares og observeres gjennom objektivisering og konstruksjoner. Som Åse Strandbu (2006) så treffende beskriver det: «*Fenomenologien fungerer som en påminnelse om alt vi kan uten å nødvendigvis kunne redegjøre for at vi kan*» (s. 36).

Gjennom det 20. århundre ser en at fenomenologien stadig viser seg på nye måter etter hvilke filosof en studerer. Husserl utarbeidet i stor grad sin fenomenologiske teori rundt forståelsen av menneskers transcendentale bevissthet (Bengtsson, 2006). Husserl forklarer sin forståelse av bevissthet slik: «*Firstly, it suggests that, for us, the world can never be anything other than the world of our conscious experience. We can never know if there is a world beyond our conscious experience*» (Crossley, 1996, s. 2). Med begrepet *transcendental bevissthet* mener Husserl, som det også kommer tydelig frem av sitatet over, at ens bevissthet rekker utover seg selv og ut i den verden en lever i. Verden kan ikke fremstå som noe annet en det vår bevissthet kan fange opp og erfare (Bengtsson, 2006). Følger en Husserls videre utvikling innenfor den transcendentale bevissthet, fører dette en til det Husserl kaller *epocheen*. I korte trekk handler denne fenomenologiske metoden om å holde tilbake alle påstander om eksistens. At en setter eksistensen i parentes. Nettopp dette fører oss videre i fenomenologiens utvikling. Den såkalte eksistensfilosofien vokste etter hvert frem som en reaksjon og kritikk til Husserls transcendentale bevissthet og epocheen (ibid.). Kjente foregangsmenn innenfor den eksistensfilosofiske fenomenologien var blant annet Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty (Zahavi, 2010). Eksistensfilosofene bedyret viktigheten av eksistensens betydning for subjektet. De mente det ikke bare var nok å vite hva noe eller noen er. Det var også viktig at noe eller noen faktisk fantes, at det eller de eksisterte: «*Om vi vil yte virkeligheten rettferdighet, kan vi ikke skille essens (hva-het) og eksistens (at-het) fra hverandre- tvert om må de holdes sammen i den opprinnelige enheten som de danner*». (Bengtsson, 2006, s. 18).

Videre vil jeg flytte fokus over til begrepet livsverden. Et sentralt begrep innenfor fenomenologisk filosofi som går igjen i mange fenomenologers repertoar. Husserl var en av de første til å føre begrepet i pennen rundt 1916-1917 i manuskriptet «*Lebenswelt-Wissenschaft-Philosophie*» (Bengtsson, 2006). Det ble senere adoptert og utviklet av Heidegger og Merleau-Ponty. Sistnevnte vil bli viet størst plass i det følgende da hans fokus på kroppssubjektet står sentralt, noe som også er spesielt relevant for idrettsaktivitet som så til de grader er en kroppslig aktivitet. Da denne oppgaven nettopp har fokus på elevenes subjektive erfaringer med idrett vil en dypere gjennomgang av begrepet være på sin plass.

2.2 Livsverden

Livsverden har fått en viktig rolle i utviklingen av fenomenologisk teori. Max van Manen (1990) skriver i «*Researching lived experiences*»:

Phenomenology is the study of lifeworld – the world as we immediately experience it pre-reflectively rather than as we conceptualize, categorize or reflect on it. Phenomenology aims at gaining a deeper understanding of the nature or meaning of our everyday experiences (s. 9).

Vi ser her at livsverden er en førvitenskapelig og førrefleksiv verden som går foran, eller forutsettes av vitenskap og refleksjon. Videre kan livsverden forstås som den verden vi allerede lever i sammen med andre mennesker, og som vi kan stå i et kommunikativt forhold til (Bengtsson, 2006). Heideggers forståelse av livsverden finner vi i det han omtaler som *in-der-welt-sein* (Løndal, 2010). På norsk er det i fenomenologisk litteratur vanlig å bruke begrepet *væren-i-verden* om Heideggers forståelse og videreføring av Husserls livsverden. Akkurat som livsverden, er *væren-i-verden* en levd verden som like mye påvirker som påvirkes av det liv som den er forbundet med. Begrepet representerer en udelelig helhet. Derav kan en forstå bindestrekene som blir brukt mellom ordene, som markerer denne opprinnelige helhetlige enheten som aldri kan skilles (Bengtsson, 2006). Kroppssubjektet i Heideggers *væren-i-verden* kaller han *dasein*, som kan oversettes til tilværelse. Retter vi oppmerksomheten mot Merleau-Pontys livsverdensbegrep, finner vi et nesten identisk begrep med Heideggers *væren-i-verden*, nemlig *væren-til-verden* (ibid.). Forskjellen ligger i ordvalget, som igjen symboliserer Merleau-Ponty sitt fokus på kroppslighet og det sansende subjekt (ibid.). Denne kroppsligheten finner en ikke i Heideggers begrep. Heidegger har derimot viet døden større oppmerksomhet, som det som strukturerer tilværelsen i tid (ibid.). Kroppssubjektet til Merleau-Ponty er en sammenflettet helhet han refererer til som *levd kropp*. Begrepet *levd kropp* står frem som svært viktig i Merleau-Ponty sin livsverdensfenomenologi. For å forstå kroppens betydning for ens livsverden bedre, kan en se nærmere på Merleau-Ponty (2002) sin beskrivelse av kroppen: «*The body is the vehicle of being in the world, and having a body is, for a living creature, to be intervolved in a definite environment, to identify oneself with certain projects and be continually committed to them*» (s. 94). Den levde kroppen forener, som vi ser, kropp og sjel og danner ens tilgang til verden. Kroppen er således mediet for møte med alt og alle (Bengtsson, 2006). Kroppen blir gitt en meget sentral rolle i Merleau-Ponty (2002) sin fenomenologi og i hans *væren-til-verden*: «*I am not in front of my body, I am in it, or rather I am it*» (s. 173). En snakker altså ikke om en

utelukkende objektiv kropp, heller om en kropp mettet med levde erfaringer, en *habit-body* (ibid. s. 95).

2.3 Livsverdens fire eksistensialer

Livsverdensbegrepet i fenomenologien fremstår i mange sammenhenger som et meget komplekst begrep det er vanskelig å sette fingeren på hva egentlig er og omfatter. Kanskje fordi ens livsverden, som det fremgår av foregående kapittel, nettopp er pre-refleksiv og førvitenskapelig. Det er den verden vi lever våre liv i og som vi tar for gitt. Den er rett og slett vanskelig å formidle med ord: «*The basic thing about our lifeworld ... are preverbal and therefore hard to describe*» (van Manen, 1990, s. 18). Så hvordan klare å fange kompleksiteten i ens livsverden? En livsverdenstilnærming i en studie krever at forskeren «*studerer verden i sin fulle konkretisering*» (Bengtsson, 2006, s. 38). van Manen (1990) kan være til stor hjelp når en skal begynne å undersøke noens livsverden. van Manen (1990) presenterer i boken «*Researching lived experience: four fundamental existential themes which probably pervade the lifeworld of all human beings, regardless of their historical, cultural or social situatedness*» (s. 101). Disse fire eksistensialene, som kan sies å høre med til den eksistensiale plattform alle erfarer verden fra, er levd rom, levd kropp, levd tid og levde relasjoner eller intersubjektivitet (van Manen, 1990). I fenomenologisk livsverdensforskning kan disse fire eksistensialene fungere som en metode for å dele opp, og som Bengtsson (2006) så treffende skriver: «*yte livsverdenen rettferdighet*» (s. 39). En skal derimot være bevisst at disse fire eksistensialene kan differensieres og skilles mellom for kortere perioder i et forskningsprosjekt. Da for å få en mer inngående forståelse i deler av ens livsverden. Men når konklusjoner og slutninger skal trekkes, kan eksistensialene aldri separeres, de må sees i sammenheng for og best mulig kunne fange den kompleksiteten en livsverden skjuler:

These four existentials of lived body, lived space, lived time and lived relations to the other can be differentiated but not separated. They all form an intricate unity which we call the lifeworld – our lived world. But in a research study we can temporarily study the existentials in their differentiated aspects (van Manen, 1990, s. 105).

Videre følger en innføring i de fire eksistensialene.

2.3.1 Levd rom

«*In a general sense, lived space is the existential theme that refers us to the world or landscape in which human beings move and find themselves at home*» (van Manen, 1990, s. 102). En kan således ikke si at vår kropp er i rommet, den bebor rettere sagt rommet (Merleau-Ponty, 1994). «*We become the space we are in*» (van Manen, 1990, s. 102). Med det siste sitatet kan vi forstå at rommet vi er i påvirker oss og former oss. En stor hall kan gjøre at vi føler oss små. Et lite rom kan gjøre at vi føler oss innestengt. Sofaen hjemme i stua kan gjøre at vi føler oss trygge, der kan vi være den vi faktisk er (ibid.). «*So it appears that lived space is a category for inquiring into the ways we experience the affairs of our day to day existence*» (van Manen, 1990, s. 103).

2.3.2 Levd kropp

«*Lived body refers to the phenomenological fact that we are always bodily in the world*» (van Manen, 1990, s. 103). Som kroppssubjekter er vi både seende og synlige. Vi opplever oss selv som subjekter samtidig som vi selv kan bli iaktatt som objekter. I møtet med andre mennesker møter vi først og fremst denne andre gjennom hans eller hennes kropp. Kroppene våre forteller ubevisst noe om oss selv samtidig som den også bevisst og / eller ubevisst kan skjule hemmeligheter (ibid.). Levd kropp refererer også til subjekters individuelle møte med verden, og hvordan en erfarer verden gjennom ens kropp. Hvordan kroppen fungerer som erkjennelsesmediet for møte og erfaring med verden (Merleau-Ponty, 2002).

2.3.3 Levd tid

«*Lived time is subjective time as opposed to clock time or objective time. Lived time is the time that appears to speed up when we enjoy ourselves, or slow down when we feel bored*» (van Manen, 1990, s. 104). Våre liv går langs et kontinuum fra fødsel til død. Denne tidslinjen påvirker oss. Tidens tann former oss. Det en har erfart tidligere i livet fester seg ved en som minner, glemte erfaringer og opplevelser som på en eller annen måte merker en og påvirker ens valg senere i livet. Levd tid omhandler vår tidsmessige måte å være i verden på. Unge mennesker orienterer seg mot en åpen og optimistisk fremtid mens eldre mennesker minnes dagene som har gått (ibid.)

2.3.4 Levde relasjoner og intersubjektivitet

«*Lived other is the lived relation we maintain with others in the interpersonal space that we share with them*» (van Manen, 1990, s. 104). Levd relasjonalitet oppleves som noe mellommenneskelig som ligger i en prerefleksivt og danner bakteppet for all samhandling

med andre subjekter. Vi vil alltid danne oss et kroppslig bilde av andre mennesker, til og med når vi aldri har møtt dem. Våre erfaringer som ligger nedfelt i vår kropp danner ubevisste relasjoner med alle mennesker (ibid.).

Når nå livsverdensbegrepet i fenomenologisk tradisjon er presentert vil det være passende å bevege seg over mot teorier og perspektiver som tar for seg ulike tilstander i ens livsverden. Skal jeg nærme meg håndterbare begreper som kan kaste lys over elevens følelse av sammenheng og helhet i skolehverdagen, må jeg nødvendigvis gå grundigere til verks for å avdekke mulige årsaker til hvorfor hverdagen kan erfares som nettopp helhetlig og sammenhengende eller ufullstendig og usammenhengende. I den forbindelse ser jeg det som passende å trekke inn Fredrik Svenaeus (2000) sin forståelse og bruk av Heideggers *being-in-the-world*. Her finner en perspektiver og tolkninger som er meget interessante hva gjelder menneskers erfaringer av og med hverdagen.

2.4 Homelike being-in-the-world

Begrepet *being-in-the-world* er, som beskrevet tidligere, Heideggers væren-i-verden. Svenaeus (2000) tar utgangspunkt i dette begrepet når han i «*The hermeneutics of medicine and the phenomenology of health*» skriver om forståelsen av helse. Jeg velger å trekke inn Svenaeus sitt begrep fordi jeg mener det kan forstås bredere enn kun helse. I begrepet mener jeg det ligger en generell forståelse av ens allmenntilstand og tilfredshet med tilværelsen. Dette vil jeg belyse i det følgende.

Svenaeus (2000) skriver: «*Health is to be understood as a being at home that keeps the not being at home in the world from becoming apparent*» (s. 93). God helse er en følelse av en hjemmevant væren-i-verden. Om dårlig helse skriver Svenaeus (2000): «*What breaks down in illness are the meanings patterns of being-in-the-world*» (s. 115). I så måte kan en forstå at dårlig helse er et resultat av en livsverden (væren-i-verden) som ikke er fullstendig meningsfull. En livsverden som ikke gir en følelse av helhet og sammenheng. Ser vi til fenomenologen Merleau-Ponty finner vi en lignende forståelse. Merleau-Ponty (2002) slår fast at sykdom påvirker den sammenhengende helheten som mennesker erfarer (Løndal, 2010): «*It is this intentional arc which brings about the unity of the senses, of intelligence, of sensibility and modality. And it is this which goes limp in illness*» (Merleau-Ponty, 2002, s. 157). Merleau-Ponty viser her til at det er helheten i vår livsverden, helheten mellom alle aspekter relatert til våre liv, som *goes limp* når en blir syk.

Forståelsen av sykdom i forhold til følelsen av helhet og sammenheng i ens livsverden, altså følelsen av å ha en *homelike being-in-the-world* mener jeg en kan overføre til andre faser i livet også. Eller sagt på en annen måte: jeg mener det ikke bare er sykdom og dårlig helse som kan få en til å føle en ikke-hjemmevant vøren-i-verden. Dette gir umiddelbar relevans for mitt mål om å undersøke toppidrettselevs følelse av helhet og sammenheng i skolehverdagen. Alle faser i livet, også skolegang, byr på belastninger og impulser som kan få ens livsverden til å *go limp*. Det er ikke urimelig å trekke paralleller til et mer folkelig begrep som generelt velvære med seg selv og andre i hverdagen. Spørsmålet er bare hvordan man på en ryddig, oversiktlig og presis måte, kan finne faktorer som avdekker situasjoner der ens livsverden *goes limp*? Samt hvordan finne begreper som tydelig viser at helsebegrepet til Svenaeus (2000) kan forstås videre? I korte trekk trenger jeg mer håndgripelige begrep og redskap for ytterligere å operasjonalisere det litt flyktige fenomenologiske perspektiv.

2.5 Psykologiske teorier kombinert med kroppslig inspirerte perspektiver?

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan og hvorfor jeg trekker inn teorier som opprinnelig er forankret i mer psykologiske og kognitive tradisjoner for å operasjonalisere fenomenologisk forståelse av erfaring, sammenheng og helhet i idrettselevs hverdag. Dette gjøres med det mål å fokusere på deler av helheten for lettere å kunne danne meg et bilde av helheten i et fenomenologisk perspektiv. Jeg vil være tro mot fenomenologisk livsverdensperspektiv ved å samle trådene igjen når mer generelle slutninger skal trekkes i diskusjonsdelen, for som van Manen (1990) presiserer: ens livsverden «*can be differentiated but not separated*» (s. 105).

Jeg vil begynne med å henvise til en studie gjort av Fattore, Mason og Watson (2007). Studiet ble gjennomført som et kvalitativt og fenomenologisk forankret prosjekt, hvor 126 barn fra Australia mellom åtte og femten år utgjorde utvalget. Studiets mål var å identifisere dimensjoner og kategorier rundt barns egen forståelse av begrepet velvære. Gjennom studiet ble det vist at deres resultat, som bestod av mer fenomenologiske dimensjoner relatert til barnas levde erfaringer, godt lot seg komplimentere med eksisterende og etablerte perspektiver fra mer psykologiske teorier som *self-determination theory* (SDT) (Fattore, Mason, & Watson, 2007). Dette er for meg meget interessant i forbindelse med min jakt etter et mer håndgripelig redskap for å operasjonalisere det fenomenologiske perspektivet. At studien til Fattore med kolleger (2007) viste at fenomenologiske dimensjoner kan forenes med

mer psykologiske teorier fra SDT hva gjelder undersøkelsen av ens velvære, gir meg den koblingen jeg trenger for og selv kunne anvende og forene disse to områdene. Både fenomenologisk livsverdensperspektiv og teorier rundt nettopp SDT og menneskers subjektive velvære (SV) er teorier som tilbyr begrep som passer godt inn i en studie av elevers erfaring av skolehverdagen som sammenhengende og helhetlig. Det foregående har gitt en kort redegjørelse for hvorfor SDT og SV kan brukes som en mulig innfallsvinkel til en fenomenologisk forståelse av helhet og sammenheng i hverdagen. Nå gjenstår spørsmålet om hvordan, som de kommende kapitler vil ta for seg.

2.5.1 Hva er self-determination theory?

SDT er en teori som vektlegger viktigheten av menneskets utviklede indre ressurser for personlig utvikling, følelsesmessig regulering samt prosesser som fremmer optimal utvikling og god helse (Ryan & Deci, 2000). Det er i all hovedsak de indre prosessene som vektlegges og kan sees på som psykologiske behov som igjen er grunnleggende for menneskets indre motivasjon, drivkraft, nysgjerrighet og bevegelser. Ryan og Deci (2000) peker på tre indre psykologiske behov som fremtrer som essensielle for nettopp å fremme indre motivasjon, indre drivkraft, nysgjerrighet, bevegelse, optimal utvikling og god helse. Disse indre behovene kan sees på som universelle og medfødte, sammenlignet med mer variable og innlærte. De tre indre behovene Ryan og Deci (2000) trekker frem er *autonomy* (autonomi), *competence* (kompetanse) og *relatedness* (tilknytning). Spørsmålet blir da hva disse tre psykologiske behovene innebærer?

Autonomi refererer til viktigheten av selvbestemmelse og medbestemmelse i hverdagen:

«Autonomy refers to ... the organismic desire to self-organize experience and behavior and to have activity be concordant with one's integrated sense of self» (Ryan & Deci, 2000, s. 231).

Kompetanse refererer til viktigheten av å føle mestring i hverdagslige gjøremål. Sist men ikke minst, tilknytning, som dreier seg om viktigheten av å bli forstått og respektert av signifikante andre: *«Relatedness refers to the desire to feel connected to others – to love and care, and to be loved and cared for»* (Ryan & Deci, 2000, s. 231). Så kommer da den viktige linken mellom SDT og SV. Disse tre behovene knyttes nemlig direkte opp mot SV.

2.5.2 Hvordan å anvende self-determination theory på subjective well-being?

Satisfaction of autonomy, competence and relatedness needs are linked directly to well-being ... daily fluctuations in satisfaction of the three needs independently predicted daily fluctuations in well-being ... it was on days when autonomy and competence were experienced that participants reported having a 'god day' (Ryan & Deci, 2000, s. 243,244).

En ser altså at tilfredsstillelse av disse tre behovene direkte påvirker ens følelse av velvære og ens følelse av å ha en *god dag*. Videre knytter Ryan og Deci (2000) viktigheten av å få tilfredsstilt disse behovene direkte opp mot helse, da spesielt psykisk helse: «*experienced satisfaction of these three needs was directly related to psychological health and well-being*» (ibid. s. 244).

Før vi går videre kan det nå være til hjelp å roe ned for å se nøyere på hva subjektivt velvære faktisk er, samt dens utvikling:

Psychological well-being is about lives going well. It is the combination of feeling good and functioning effectively. Sustainable well-being does not require individuals to feel good all the time; the experience of painful emotions is a normal part of life, and being able to manage these negative or painful emotions is essential for long-term well-being. Psychological well-being is, however, compromised when negative emotions are extreme or very long lasting and interfere with a person's ability to function in his or her daily life (Huppert, 2009, s. 137).

Subjektivt velvære er således ikke en statisk tilstand mennesker kan oppnå, men heller en sinnstilstand som befinner seg langs et kontinuum mellom dårlig og godt subjektivt velvære. Teori på SV er opptatt av hvorfor mennesker erfarer livene sine som positive både når det gjelder kognitive vurderinger og følelsesmessige reaksjoner (Diener, 1984). I 1967 presenterte Warner Wilson et av de første studiene på SV. Dette studiet presenterte en demografisk karakteristikk av et subjekt som føler velvære (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Karakteristikken tegnet et bilde av en person som var velutdannet, hadde en godt betalt jobb, var tilsynelatende problemfri, religiøs i sin tro, gift, hadde høy selvtillit, høy arbeidsmoral og var intelligent. Senere forskning på området har derimot vært mer interessert i å forstå prosessene som fører til denne karakteristikken av lykke og velvære (ibid.). Litteraturen viser flere ganger at begrepene SV og lykke brukes om hverandre om samme tilstand. SV er det å være lykkelig og visa versa: «*Happiness is ... a global assessment of a person's quality of life according to his own chosen criteria ... the harmonious satisfaction of one's desires and goals*» (Diener, 1984, s. 543).

Det foregående har vist at SDT og SV godt avdekker komponenter som sier noe om ens velvære i hverdagen. Det har også gitt oss begreper som er presise og relevante i forhold til en mer fenomenologisk forståelse av ens livsverden, nemlig begrepene autonomi, kompetanse og tilknytning. Veien videre vil nå bli å flette sammen det fenomenologiske perspektivet med disse nye psykologiske teoriene.

2.6 Hvordan å operasjonalisere fenomenologiske perspektiv gjennom SDT og SV?

Etter den foregående innføringen i SDT og SV passer det nå å gi en kort redegjørelse for hvordan disse teoriene sees i sammenheng med fenomenologisk livsverdensforståelse av elevenes sammenheng og helhet i hverdagen. Forskning presentert i Ryan og Deci (2000) relaterer til ansatte ved en arbeidsplass viser blant annet at *«employees' reports of satisfaction of their needs for autonomy, competence and relatedness in the workplace were related to self-esteem and general health»* (s. 244). Videre påpeker de at *«we subsequently showed that the experienced satisfaction of these three needs was directly related to psychological health and well-being»* (s. 244). Det interessante i disse funnene er at menneskers tilfredsstillelse av de indre behovene kompetanse, autonomi og tilknytning ble knyttet direkte til personenes generelle helse. Det kan synes som om at en tilfredsstillelse av de indre behovene var en forutsetning for god helse og videre ens velvære i hverdagen. Ser en dette i sammenheng med Svenaeus (2000) sitt begrep *homelike being-in-the-world*, som igjen er tuftet på Heideggers livsverdensbegrep *being-in-the-world*, er likheten til forståelsen av helsebegrepet slående. Svenaeus viser til at dårlig helse kan forklares gjennom at meningsstrukturen i ens livsverden bryter sammen, eller som Merleau-Ponty (2002) billedliggjør det: ens livsverden *goes limp*. Her mener jeg Ryan og Deci (2000) sin forskning rundt SDT og SV kommer inn med mer håndfaste begreper for hvordan å operasjonalisere og forstå dette bruddet i meningsstrukturene i ens livsverden. En forringet eller manglende tilfredsstillelse av de tre indre behovene kan føre til et brudd, som igjen fører til at ens hverdag *goes limp*. Ryan og Deci (2000) oppsummerer det hele på en fin måte: *«We expect to observe optimal development and well-being under facilitating conditions that support need satisfaction, and to observe degradation or ill-being under conditions that thwart basic need satisfaction»* (s. 229).

Videre følger andre sammenfletninger som ytterligere kan hjelpe til med å belyse relevansen mellom det fenomenologiske perspektivet og de psykologiske komponentene.

2.6.1 Idrettselevenenes indre motivasjon og intensjonalitet

Ryan og Deci (2000) viser til at de to indre behovene autonomi og kompetanse er helt grunnleggende for å oppleve at noe gjøres ut av indre motivasjon. At noe gjøres utelukkende som et resultat av et ønske om å delta i noe interessant, nyskapende og passende for en selv. Definisjonen av indre motivert aktivitet kan i korte trekk sies å være aktiviteter som individer finner interessante å ta del i til tross for at de ikke fører til og / eller tilbyr dette individet en operasjonell og klart fremtredende konsekvens (Ryan & Deci, 2000). Videre viser studiene til Ryan og Deci at slike opplevelser igjen assosieres med bedre læringsklima, prestasjoner og generelt velvære:

Intrinsic motivation will be facilitated by conditions that conduce toward psychological need satisfaction, whereas undermining of intrinsic motivation will result when conditions tend to thwart need satisfaction ... various studies confirmed that intrinsic motivation is associated with better learning, performance and well-being (Ryan & Deci, 2000, s. 233).

Det interessante er da at mennesker vil bli interessert i aktiviteter som tilfredsstillende de to indre behovene autonomi og kompetanse. Disse to indre behovene er på mange måter forutsetninger for å oppleve deltagelse i en aktivitet som indre motivert. Det er også vært å merke seg at indre motiverte handlinger ikke nødvendigvis er avhengig av en tilfredsstillende av disse to behovene, men for at den initierte indre motiverte handlingen skal vedvare kreves det at disse to behovene blir tilfredsstillende:

Intrinsically motivated activities are not necessarily directed at satisfaction of these needs per se ... Intrinsically motivated behaviors are those that are freely engaged out of interest without the necessity of separable consequences, and, to be maintained, they require satisfaction of the needs for autonomy and competence (Ryan & Deci, 2000, s. 233).

En annen viktig faktor for å oppleve at en aktivitet drives av indre motivasjon er graden av positiv feedback en blir gitt. Dette er også meget relevant i forhold til mine informanter hvis hverdag tross alt er preget av trening og skole, som fordrer kontinuerlig feedback for å føre til forbedring og prestasjoner.

Events such as positive feedback that signify effectance provide satisfaction of the need for competence, thus enhancing intrinsic motivation, whereas events such as negative feedback that convey ineffectance tend to thwart the need for

competence and thus undermine intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000, s. 234).

Det jeg i det foregående presenterte i et psykologisk teoretisk lys som elevers indre motivasjon for å ta del i en aktivitet, kan sees i direkte sammenheng med det fenomenologisk forankrede begrepet intensjonalitet. Det er nettopp dette indre motivasjon henspeler, at en handler intensjonalt og er rettet mot noe som gir en mening. Merleau-Ponty beskriver intensjonalitet som «*at tanken eller bevidstheden har et indhold og er rettet mod noget*» (Rasmussen, 1996, s. 49). En er således intensjonalt knyttet til *noget* i verden: «*Attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to become the world ... phenomenology calls this inseparable connection to the world the principle of intentionality*» (van Manen, 1990, s. 5).

Idrettselevens intensjonalitet er, forstått gjennom det foregående, deres rettethet mot gjenstander i verden. Der gjenstander forstås som alt fra gjenstander i ordets rette forstand (for eksempel en håndball) til medmennesker og aktiviteter. Zahavi (2010) viser videre til at ens erfaring med gjenstandene i verden ikke blir meningsfull før man tar bort deres karakter som gjenstander, det vil si før man fjerner sin forhåndsoppfattelse av gjenstanden, og gjør den åpen for individuell tolkning. Slik forstått erfarer ikke idrettselevne mening i en situasjon før de tillater seg å erfare og tolke gjenstandene i situasjonen subjektivt, uten å legge sin forkunnskap til grunn. Intensjonalitet handler da i stor grad om hvilke erfaringer og tolkninger som driver idrettselevne til å erfare situasjoner forskjellig med ulik mening. Eller sagt på en annen måte: «*It is a being in relationship to that which is other: other people, other things, an environment*» (Leder, 1998, s. 123).

Kroppens rolle i disse prosessene trekkes av Merleau-Ponty (1994) frem som essensiell: «*det at besidde en krop betyder for et levende væsen at slutte sig til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige forehavender og uafbrudt engagere sig deri*» (s. 20). Å være intensjonalt rettet mot noe i fenomenologisk tradisjon kan av dette forstås å være kroppslig engasjert i dette *noe*. Merleau-Ponty beskriver altså menneskets kroppslighet som grunnlaget for våre meningsfulle relasjoner til verden. Kan dette være med å forklare hvorfor idretten erfares mer meningsfull enn skoleundervisning, hvis så er tilfelle? Kan det være med å forklare hvorfor noen aktiviteter og situasjoner umiddelbart fremstår som meningsfulle og drevet av indre motivasjon mens andre aldri blir viet ens kroppslige engasjement, ei heller ens oppmerksomhet? Kan det like fullt være med å forklare behovet for tilfredsstilt

autonomi og kompetanse er nødvendig for å erfare indre motivasjon og også intensjonelle handlinger? Dette er spørsmål som er relevante å hente frem igjen i diskusjonsdelen.

2.6.2 Betydningen av aktivitet og flyt i hverdagen for følelsen av velvære, helhet og sammenheng

Idrett og aktivitet er en stor og viktig del av toppidrettslever sin hverdag. Således vil det være av interessant karakter å undersøke nærmere hva nettopp aktivitet har å si for utviklingen og følelsen av velvære, samt da også elevenes følelse av sammenheng og helhet i hverdagen. I denne sammenheng vil også optimale utfordringer i aktiviteten samt innlæring av aktiviteten bli bragt på banen som relevant.

Aktivitetsteorier har spilt en betydelig rolle i å avdekke faktorer som fører til velvære. Tanken om at fysisk aktivitet kan fremme SV kan spores helt tilbake til Aristoteles (384-322 f.Kr.). *«He maintained that happiness comes about through virtuous activity, that is, from activity that is performed well. According to Aristotle's theory, there are certain human abilities and happiness arises when these are performed in an excellent manner»* (Diener, 1984, s. 564). SV kan altså bli et biprodukt når en aktivitet blir utført bra. Altså når innlæringen av ferdigheten har vært god og utfordringen ved aktiviteten erfares som passende, ja til og med optimal. Spørsmålet som da fremtrer som relevant er hvordan og hvorfor aktivitet kan gi oss en følelse av velvære i hverdagen.

Svaret er mangesidig, men jeg vil vektlegge den allerede presenterte psykologiske teorien rundt SDT og SV som knytter parallellen mellom aktivitet og velvære opp mot begrepet *flow*. Jeg vil videre sette dette begrepet inn i en mer fenomenologisk forståelse av generell flyt i hverdagen. I neste kapittel vil det bli aktuelt å trekke inn fenomenologisk perspektiv rundt *skill acquisition* og hvordan denne prosessen kan fremme velvære, sammenheng og helhet i hverdagen. Sistnevnte teori er i all hovedsak hentet fra Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus.

La oss begynne med og vende tilbake til Aristoteles, som delvis svarer på spørsmålet ved å fastslå at lykke og velvære utspringer fra aktiviteter som utføres bra. Men hva karakteriserer en aktivitet som utføres bra? *«Perhaps the most explicit formulation about subjective wellbeing is the theory of flow»* (Diener, 1984, s. 564). Det er nettopp med begrepet *flow* at en bedre kan forstå hvordan aktivitet kan gi en så uhemmet følelse av lykke og velvære. Med enkle ord kan *flow* forstås som *«the way you feel during an exhilarating sport event – a great game or swim, a fabulous downhill race – similar to how you feel when you are reading a gripping novel»* (Csikszentmihalyi & Jackson, 1999, s. 15). Omfattende intervjuer av

idrettsutøvere gjort av Csikszentmihalyi og Jackson (1999) har ført til en mer spisset definisjon. Denne definisjonen av flow tar utgangspunkt i begrepene *focus* (fokus) og *enjoyment* (glede). De skriver følgende om flow forstått gjennom å vektlegge fokuset i øvelsen: «*flow is a state of consciousness where one becomes totally absorbed in what one is doing, to the exclusion of all other thoughts and emotions*» (Csikszentmihalyi & Jackson, 1999, s. 5). Forstått gjennom viktigheten av glede i en øvelse skriver de: «*flow is a harmonious experience where mind and body are working together effortlessly, leaving the person feeling that something special has just occurred*» (ibid. s. 5).

Den foregående teorien om begrepet flow samt betydningen av optimale utfordringer i idrett er i stor grad knyttet til spesifikke idrettssituasjoner. I det følgende vil det være interessant å se på hvordan dette begrepet i fenomenologisk litteratur omhandler en mer varig og helhetlig forståelse av flyt i hverdagen.

«*When everyday coping is going well one experiences something like what athletes call flow, or playing out of their heads*» (Dreyfus, 1996, s. 6). Som Dreyfus her antyder har en beveget seg fra den mere spesifikke idrettssituasjonen til en mer hverdagslig *everyday coping*. En har beveget seg fra den spesifikke situasjonsrelaterte flyten til den mer generelle flyten i hverdagen og i livet. Flow begrepet er gjennom blant annet Dreyfus tatt inn i varmen som et fenomenologisk begrep relatert ens håndtering av hverdagslige utfordringer, som for eksempel skole og idrett. Dreyfus (1996) peker på at også Merleau-Ponty gir flow begrepet en mer altomfattende betydning: «*According to Merleau-Ponty, in everyday, absorbed, skillful coping, acting is experienced as a steady flow of skillful activity in response to one's sense of the situation*» (Dreyfus, 1996, s. 6). Ser en til den franske filosofen og den tidlige fenomenologen Henri Bergson (1859-1941) finner en også begrepet flow brukt som en mer generell beskrivelse av flyten i menneskers liv. Bergson er blant annet kjent for å argumentere mot den rådende rasjonalismen som reduserte alt til statiske objekter kjent kun gjennom deres intellekt. I kontrast til dette synet presenterte Bergson det han kalte *the irreducible flux of becoming*. I dette begrepet la Bergson vekt på det han kalte *la durée* eller *duration*, på norsk forstått som *varighet*. Dette kan forstås som menneskers konstante jag etter å erfare et varig, flytende og meningsfullt liv. Et liv på jakt etter å bli noe varig. Dette noe vil selvfølgelig være forskjellig fra person til person (Bergson, 1990; Kolstad, 2004). Ser en til idrettselever kan *the flux of becoming* for eksempel være deres konstante jag etter å bli toppidrettsutøvere. Elevene søker en varig flyt i hverdagen, rettet mot det å bli best i sin idrett. Et eksempel på Bergson's mer generelle forståelse av varighet av flyt i hverdagen finner en i hans beskrivelse av flyt

som en symfoni. Akkurat som en symfoni, kan ikke flyten i våre liv deles opp og forstås stykkevis. Den er derimot helhetlig, kreativ og ikke-rasjonell (ikke til å forveksle med irrasjonell). Således kommer det frem at ens flyt i hverdagen, eller ens *flux of becoming*, påvirkes av helheten av erfaringene med hverdagen. Idrettslever er avhengig av at hverdagen med alle dens impulser og erfaringer oppleves helhetlig, som en symfoni, for at de skal oppleve denne varige *irreducible flux of becoming* (ibid.).

2.6.3 Betydningen av innlæring av ferdigheter for følelsen av velvære, helhet og sammenheng

Det vil mot slutten av dette teorikapitlet være interessant å snu seg mot Dreyfus brødrenes teori rundt innlæring av ferdigheter. Som antydnet i forrige kapittel, kan dette tjene som ytterligere teoretisk grunnlag for å si noe om hvordan og hvorfor aktivitet og innlæring av ferdigheter kan påvirke ens erfaring av velvære og mestring i hverdagen. Men kanskje enda mer kan den være med å belyse hvordan idrettslever erfarer deres væren-i-verden som sammenhengende og helhetlig gjennom deres ferdighetsnivå.

I korte trekk skisserer brødrene Dreyfus en modell som viser de kognitive kapasiteter og strategier som benyttes i en prosess for innlæring av nye ferdigheter. Brødrenes teori og modell kan sies å være direkte tuftet på Heideggers arbeid rundt *skillful coping* (Weidemann Eriksen, 2011). Modellen tar oss fra *novice*, som er det første stadiet for innlæring, via *advanced beginner*, *competent* og *proficint* til status som *expert*. Prosessen fra nybegynner til ekspert handler i stor grad om å gå fra refleksjon og kognisjon rundt enhver handling og bevegelse til å som ekspert handle intuitivt og prerefleksivt på bakgrunn av tidligere kroppslig sedimenterte erfaringer:

When we finally become expert, our everyday way of dealing with things and people switches over from the planning and goal directedness of the first four stages to what is normally experienced as a spontaneous response to the demands of the whole situation (Dreyfus, 2002, s. 413).

En ser av sitatet over at en ekspert i brødrene Dreyfus sin teori er en person som responderer til utfordringer spontant, uten behov for refleksjon rundt hva situasjonen faktisk krever. En har da oppnådd en tilstand av *absorbed coping*, som er forståelsen av menneskelig ekspertise (Weidemann Eriksen, 2011). En tilstand der en mestrer utfordringer på bakgrunn av tidligere absorberte erfaringer som i en ny sammenheng trer frem og styrer en så og si prerefleksivt (ibid.). Dreyfus (1996) siterer Aron Gurwitsch, en student av Husserl, som beskriver

menneskelig ekspertise på følgende måte: «*We find ourselves in a situation and are interwoven with it, encompassed by it, indeed just absorbed into it*» (Dreyfus, 1996, s. 7).

Av det foregående kan en trekke slutningen at innlæring av ferdigheter må følge et slags system, der utfordringene som blir gitt blir gitt i riktig rekkefølge, med riktig progresjon og med riktig veiledning. Prøver en å avansere for fort på stigen fra nybegynner til ekspert blir oppgaven for omfattende og derav uoverkommelig for vedkommende. Det må være en likevekt mellom krav som stilles for og mestre samt vedkommendes forutsetninger. Først da kan en oppleve å bli tilfredsstilt hva gjelder å mestre oppgaven: «*Satisfaction is defined by the sense of equilibrium experienced when an organism is able to cope successfully with its environment*» (Dreyfus, 1996, s. 11).

Martin Heidegger blir av brødrene Dreyfus omtalt som den første filosof som så «*skillful coping as the basis of our understanding of the world and ourselves*», skriver Weidemann Eriksen (2011, s.11). Videre skriver Weidemann Eriksen (2011) i sin doktorgradsavhandling at ens ferdigheter har å gjøre med ens evne til å hankses med ens livsverden på en hensiktsmessig måte. Ut i fra dette er det ikke urimelig å antyde at innlæring av ferdigheter samt det altoppslukende målet til idrettsutøvere om å oppnå ekspertferdigheter innenfor sin idrett, er av avgjørende betydning for deres væren-i-verden og derav også deres erfaring av hverdagen som helhetlig og sammenhengende. For, som brødrene Dreyfus så passende spør: «*How do we utilize our experiences to ease our being-in-the-world?* » (Weidemann Eriksen, 2011, s. 9).

3.0 Metodekapittel

Problemstillingen i denne oppgaven samt det teoretiske perspektivet den vil bli belyst ut i fra legger klare føringer for innsamling og analyse av data. Mitt fokus ligger på elevenes erfaringer av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende. Innsamling av data vil ta sikte på å undersøke elevenes livsverden, og analysen vil se den i sammenheng med den teoretiske plattformen som er presentert tidligere. Den metodiske delen av oppgaven, da spesielt den mellommenneskelige relasjonen i intervjuprosessen samt behandling av data, kan sies å være forankret i en hermeneutisk tradisjon, mens det generelle livs- og menneskesynet i oppgaven holder et mer rent fenomenologisk preg. Ut i fra dette vil det i det følgende bli redegjort for metodiske valg, vinklinger og vurderinger.

3.1 Fenomenologisk perspektiv i forskning – en kvalitativ livsverdenstilnærming

«*What first of all characterizes phenomenological research is that it always begins with the life world. This is the world of the natural attitude of everyday life which Husserl described as the original, pre-reflective, pre-theoretical attitude*» (van Manen, 1990, s. 7). En fenomenologisk forskningstilnærming med livsverden som utgangspunkt er således ikke på jakt etter data i kvantitativ forstand, men heller en blottleggelse av menneskers latente mening samt deres umiddelbare og kroppslige tilstedeværelse i verden (Rasmussen, 1996). Dette perspektivet har i løpet av de siste 20 årene vokst fram som en betydelig forskningstradisjon innen humanvitenskapelig forskning (Bengtsson, 2006). Det som kan sies å kjennetegne et slikt perspektiv, er forskningens mål om å studere verden i sin fulle konkresjon. Eller som Rasmussen (1996) skriver: «*Fænomenologien har til hensikt at fremdrage og sætte ord på de grundlæggende og meningsfulde strukturer i den før-refleksive livsverden*» (s. 153).

Det er klart at jeg, innenfor denne oppgavens rammer, ikke får tid eller plass til å *sætte ord på* toppidrettslevenes fullstendige livsverden i sin fulle konkresjon. Jeg må nødvendigvis tematisere hensiktsmessige utsnitt og avgrensninger ut i fra min problemstilling.

Forskningsprosjekter må som regel se seg nødt til å behandle avgrensede områder av virkeligheten og av informantens livsverden (Bengtsson, 2006). Skal jeg klare å yte den delen av informantens komplekse livsverden som jeg tar for meg rettferdighet, er metodevalget helt avgjørende for utfallet. Min kvalitative livsverdenstilnærming må derfor styres av en åpenhet

overfor livsverdenens kompleksitet og dens mangfold av ulike egenskaper, betydninger, dimensjoner, verdier, kulturer og religioner som kan virke inn (Bengtsson, 2006). Som Spradley (1979) så passende formulerer det må informanten bli min lærer, og gjennom det hjelpe meg å forstå:

I want to understand the world from your point of view. I want to know what you know in the way you know it. I want to understand the meaning of your experience, to walk in your shoes, to feel things as you feel them, to explain things as you explain them (s. 34).

Så er det de som hevder at livsverden ikke kan gjøres til gjenstand for forskning, nettopp fordi den utgjør forutsetningen for all vitenskap og refleksjon (Habermas, 2006). Bengtsson (2006) argumenterer derimot med at livsverden ikke er noe utilgjengelig og abstrakt, det er vårt daglige liv, våre møter med andre og vårt forhold til samfunnet generelt. Det er derfor ingen hindring i å undersøke ens livsverden. Som forsker må en derimot være bevisst at en aldri kan plassere seg helt på utsiden, være helt nøytral uten påvirkningskraft. Forskerens utfordring ligger i at en som forsker selv tar del i informantens livsverden og visa versa. Hvilke implikasjoner dette kan få for utfallet er viktig å reflektere over.

3.2 Humanvitenskapelig kvalitativ metode

«Human science studies persons or beings that have consciousness and that act purposefully in and on the world by creating objects of meaning that are expressions of how human beings exist in the world» (van Manen, 1990, s. 4). Humanvitenskapen omhandler i så måte alt relatert til menneskers bevissthet og meningsstrukturer samt deres eksistens i verden. *«Human science is the curriculum of being and becoming»* (ibid. s. 7). Det er vårt medium for forståelse av verden og spesielt mennesker i verden. Hvilke metode som her brukes for nettopp og forstå, kan variere. I det følgende vil jeg fokusere på den kvalitative metoden, da den i størst grad yter min oppgave sin problemstilling rettferdighet.

Den kvalitative metoden har som hovedformål å komme nært inn på den personen som en undersøker. Gjennom denne metoden ønsker en å innhente mye informasjon om et begrenset antall personer eller informanter (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2009). Hvordan å innhente denne informasjonen kan gjøres på flere måter. Alternativer er observasjon, fokusgrupper, diskursanalyser og intervjuer (ibid.) Filosofen Sokrates (ca. 470-399 f.Kr.) brukte eksempelvis dialog for å tilegne seg filosofisk kunnskap, og den greske historikeren

Thukydides intervjuet deltagerne i Peloponneskrigen for å skrive krigshistorien. Begge deler fant sted rundt 400 år f.Kr. (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette forteller at samtale er en eldgammel metode for å tilegne seg kunnskap på. Det er også denne metoden, nemlig samtale eller intervju, som jeg vil ta nærmere for meg.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Om du vil vite hvordan mennesker opplever noe, hvorfor ikke spørre dem?» (Bengtsson, 2006, s. 43). Nettopp dette er det det kvalitative forskningsintervjuet søker å gjøre. Forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Ser en på det engelske ordet for intervju, *interview*, finner en ett ord satt sammen av to, nemlig *inter* og *view*. *Inter* betyr mellom (Store Norske Leksikon, u.å.(a)) og *view* kan oversettes til synspunkter eller flere sider av samme sak (Store Norske Leksikon, u.å.(b)). En ser således at et intervju fører til synspunkter og flere sider av en sak som oppstår mellom deltakerne i prosessen. Intervjuet konstruerer kunnskap i samspill og interaksjon mellom intervjuer og intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009). Ut i fra hvilken kunnskap en faktisk søker, må en som forsker strukturere intervjuet. Et kvalitativt forskningsintervju kan være mer eller mindre tilrettelagt på forhånd. Jeg ønsker å bli introdusert til elevenes livsverden på skolen og i idrett. Jeg ønsker best mulig å forstå deres skolehverdag. Dette er et komplekst felt som fordrer en viss struktur i intervjuet, men som samtidig må åpne for å la elevene dele erfaringene sine med meg. Mitt kvalitative intervju (se forøvrig vedlegg 1 for intervjuguide) vil derfor bære preg av et semi-strukturert oppsett der overordnede temaer og spørsmål danner grunnlag for samtalen. Det vil være rom for oppfølgende spørsmål og kommentarer for bedre å fange kompleksiteten i elevenes skolehverdag (Johannessen et al., 2009). Eksempler på spørsmålsformuleringer vil være «*kan du fortelle litt om...*», «*hvordan opplever du...*», «*kan du beskrive...*». Dette åpner opp for elevens intuitive svar uten at jeg som intervjuer legger klare føringer. En slik struktur krever at intervjuer kontinuerlig foretar valg rundt oppfølging og utdyping samt relevant og ikke relevant informasjon. Som intervjuer er en selv forskningsinstrumentet. Dette krever inngående kunnskap om tema og en evne til å strukturere og styre svar etter som intervjuet forløper. Samtidig må en være vennlig, følsom og åpen for ikke å legge skjulte restriksjoner og tilbakeholdenhet på informanten (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4 To horisonter møtes gjennom taktfull dialog

Å begynne der det forrige kapittel sluttet vil være en god start. Som forsker i en intervjuprosess må en sette opp en bro mellom ens egen livsverden og informantens livsverden for bedre å kunne få tilgang til informantens verden, samt for å unngå nettopp tilbakeholdenhet og restriksjoner. Så hvordan kan dette gjøres, forankret i en hermeneutisk tradisjon?

Hans-Georg Gadamer's hermeneutikk kan her fungere som rettesnor og verktøy. Intervju som metode fordrer dialog mellom de involverte og det er nettopp i dialogen Gadamer ser mulighetene for grensesprengende læring og formidling av kunnskap (Løvlie & Steinsholt, 2004). Gadamer sammenligner dialogen med lek. I leken kan en glemme seg selv og åpne opp for nye inntrykk. Leken kan føre oss mot nye forståelser, inntrykk og horisonter (Steinsholt, 2010). Nettopp det samme mener Gadamer kan skje i en dialog. Gjennom dialogen kan forskerens og informantens livsverden *smelte* sammen. Dette gjennom å legge til side sin førforståelse og la seg *fange* av ny kunnskap og nye perspektiver i dialogen. Forskeren får således en ny horisont som igjen kan gi nye spørsmål å stille (Bengtsson, 2006). Dette krever imidlertid taktfullhet. Et begrep hentet fra van Manen (1993), som også Øyvind Standal (2010) omtaler som helt sentralt i spesielt pedagogiske sammenhenger. Begrepet takt har to betydninger i van Manens litteratur. Det å være i takt, som et orkester, samt det å være i (kon)takt med andre mennesker. Sistnevnte forstått som taktilt og kinestetisk i (kon)takt. Som pedagog i en dialog vil takt bety «å finne rytmen til den andre, spele på den og improvisere saman med den andre» (Standal, 2010, s. 87). Eller som van Manen (1993) formulerer det: «å se en situasjon som krever fintfølelse, å forstå hva det er vi ser, å fornemme betydningen av situasjonen, å vite hva vi skal gjøre, og hvordan, og å gjøre det riktig» (s. 132). Det sentrale med dialogen og takten i samtalen ligger i at:

Takt ikke er noe som er etablert ein gong for alle. Den må heile tida haldast ved like, og dette kan berre gjerast ved å vere i berøring med den lærande sin levde erfaring, slik desse viser seg i det pedagogiske møtet [min uthevning] (Standal, 2010, s. 96).

En må som forsker etablere en fri, søkende og leken dialog som bygger på en taktfullhet der en er observant de situasjoner som krever fintfølelse samt de situasjoner som leder til relevant informasjon. Dette kan kun oppnås ved og hele tiden være i kontakt med informantens livsverden og levde erfaringer. Først da kan vi virkelig forstå informantens væren-i-verden:

*As we research the possible meaning structures of our **lived experiences**, we come to a fuller grasp of what it means to be in the world as a man, a woman, a child, taking into account the sociocultural and the historical traditions that have given meaning to our ways of being in the world [min uthevning] (van Manen, 1990, s. 12).*

3.5 Generaliserbarhet

Er studiet kun av lokal interesse eller kan det også overføres til andre informanter og situasjoner? Dette er spørsmålet om generalisering av resultatet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det skal bemerkes at dette studiet har et begrenset utvalg. Dette begrunnes i studiets livsverdenstilnærming der fokuset ligger på nettopp dette begrensede utvalgets individuelle og subjektive erfaringer. Det vil derfor gi et for snevert resultat til å trekke generaliserende slutninger om alle toppidretts elever i Norge sine erfaringer med skolehverdagen. Dette har heller aldri vært mitt mål og intensjon. Jeg har nettopp ønsket å se på et begrenset antall, for om mulig å forstå deres livsverden. Jeg tror at denne innfallsvinkelen kan frembringe kunnskap og innsikt som har overføringsverdi, og dermed kan være med å kaste lys over hverdagen til elever som går på toppidrettslinjer av samme karakter. Dette begrunner jeg gjennom min fenomenologiske tilnærming til problemstillingen. Det jeg gjør i denne oppgaven er, som fenomenologien også presiserer, å undersøke og avdekke essenser i elevenes levde erfaringer (Bengtsson, 2006). Essensene i elevenes livsverden avdekker nettopp det vesentlige, karakteristiske og *vanligste* hos elevene, noe som nok gjør seg gjeldende ved andre skoler av samme art også.

3.6 Utvalg og utvelgelse

Dette studiet er forankret i en fenomenologisk tradisjon der jeg vil ha fokus på enkeltindividers komplekse livsverden. Denne vinklingen legger i seg selv føringer hva gjelder utvalg og utvelgelse. Jeg har på forhånd bestemt meg for hvilken målgruppe dette studiet skal rettes mot for å innhente den nødvendige dataen. Metoden for utvelgelse av informanter vil således bli en strategisk utvelgelse (Johannessen et al., 2009). Videre fordrer oppgavens vinkling og fokus et begrenset antall informanter samt arenaer for informanter. Det er disse få individenes personlige erfaringer som er i sentrum. Jeg ønsker å forstå deres hverdag slik de lever den. Som sagt tidligere, vil ikke muligheten for å generalisere på bakgrunn av mine funn bli vektlagt. Det vil derfor kun bli rekruttert informanter fra én skole.

Inklusjonskriteriene for mine informanter vil være at de går i 3. klasse på den utvalgte videregående skolen. De må ha gått alle sine tre år ved denne skolen og hele tiden fulgt toppidrettsløpet, altså Idrettsfag med Toppidrett som valgfritt programfag. Både menn og kvinner er aktuelle informanter, og det vil etterstrebes likevekt hva gjelder kjønn. Jeg vil vektlegge og rekruttere et utvalg med mangfold og kompleksitet hva gjelder forskjell i spesialidrett og kjønn. Potensielle informanter vil informeres muntlig samt få utdelt skriv som redegjør for studiets formål og fremgangsmåte (se vedlegg 2 og 3 for informasjonsskriv til henholdsvis elever og skoleledelse). Som en retningsgivende størrelsesorden ble utvalgsstørrelsen satt til mellom 6 og 10 informanter. Her var jeg åpen for at det kunne bli forandringer alt etter som hvor god metningen på den informasjonen jeg fikk faktisk ble. Det vil ikke alltid være mulig å definere eller avgrense utgangspopulasjonen på forhånd. Avgjørelsen om hvorvidt det en har hentet inn av data er tilstrekkelig må tas på bakgrunn av om «*vårt materiale inneholder tilstrekkelig rike data til at problemstillingen kan belyses fra ulike sider. Et magert eller skjevt materiale gir begrenset tilgang til det feltet som forskeren vil se på*» (Malterud, 2011, s. 56).

Det faktiske antallet informanter i min studie endte på 10 elever fra 3. klasse på videregående skole, hvorav seks gutter og fire jenter fra idrettene langrenn, orientering, turn, svømming, sykling og håndball. Forskjellen i antall av hvert kjønn forklares delvis gjennom en skjev fordeling mellom gutter og jenter i klassene. Det forklares videre ved at det var en skjev fordeling blant de som faktisk gav sitt samtykke til å delta på undersøkelsen. Grunnen til at jeg falt til ro med denne fordelingen var at jeg etter intervju og påbegynt analyse mente at metningen og informasjonsrikdommen i det innsamlede materialet var tilstrekkelig til å belyse og besvare min problemstilling.

3.7 Intervjuprosessen

Jeg vil i det følgende redegjøre for hvordan selve intervjuprosessen ble gjennomført.

Mitt første skritt i prosessene relatert til datainnsamling var et møte med skoleledelsen. Jeg informerte her om studiets formål og metodiske fremgangsmåte. Skoleledelsen stilte seg positive og gav meg tillatelse til å ta all videre kommunikasjon med faglærerne for mitt aktuelle utvalg. Jeg var så inne i klassen og fortalte elevene om meg selv, min studie samt ønsket om å få intervjuet et begrenset utvalg av de som var tilstede. Jeg delte samtidig ut informasjonsskrivet som mer utfyllende redegjorde for studiets art, formål og fremgangsmåte

(vedlegg 2 og 3). Det tok så et par dager før jeg hadde fått samtykke fra det antallet informanter jeg ville starte med å intervjuer. Det videre arbeidet besto hovedsakelig i å avtale tidspunkt og sted for intervjuet.

Intervjuene ble avtalt med to dagers mellomrom, men grunnet hensynet jeg måtte ta til undervisning, trening samt ledig tid i timeplanen, var det noen dager jeg gjennomførte flere intervjuer. Jeg hadde fra starten av som mål å gjennomføre intervjuene i skoletid på skolen, men uten å ta ut elevene av for mange timer eller treninger. Fleksible lærere muliggjorde å avholde samtlige intervju i skoletid på et av skolens grupperom. Det å kunne benytte skolens grupperom hadde vært et ønske fra min side nettopp for å være på informantenes arena, der de forhåpentligvis følte seg trygge og hjemme, noe jeg finner støtte i gjennom blant annet Kvale og Brinkmann (2009). Totalt intervjuet jeg 10 informanter, seks gutter og fire jenter. Jeg etterstrebet å transkribere ferdig hvert enkelt intervju før jeg skulle ha det neste. Jeg hadde satt meg som mål å klare dette nettopp for å ha intervjuet jeg skulle transkribere friskt i minne. Dette ville gjøre det lettere for meg å huske spesielle gestikuleringer, stemninger og andre situasjoner som sa mer enn ord. Perioden jeg holdt på med datainnsamling ble på cirka to uker.

Selve intervjuprosessen begynte med at jeg presenterte meg selv og begrunnet kjapt min interesse for det området jeg ønsket å studere. Jeg informerte så om de rettighetene de hadde som informant hva gjaldt konfidensialitet og muligheten til å trekke seg når som helst. Deretter forklarte jeg kjapt intervjuets videre gang med at jeg ville begynne med noen generelle bakgrunns spørsmål for deretter å gå mer inn på informantens subjektive erfaringer med skolehverdagen. Jeg bedyret at alle svar var gode svar, og at det var nettopp *dine* opplevelser og erfaringer jeg ønsket å høre mer om. Deretter skrudde jeg på båndopptakeren og begynte intervjuet. Under intervjuet følte jeg stort sett at samtalen fløt bra. Informantene var tydelig engasjerte i egen hverdag og gjorde det lett for meg å stille oppfølgende spørsmål. Jeg skal imidlertid ikke legge skjul på at det, til tross for flere prøveintervjuer, ble lettere og lettere å *frigjøre* seg fra intervjuguiden etter som jeg hadde gjennomført flere intervjuer. Jeg erfarte at jeg ble flinkere til å la samtalen flyte fritt, og kun styre den i riktig retning hvis informanten beveget seg for langt utenfor mitt interesseområde.

Etter endt intervju spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å tilføye samt hvordan de syntes intervjuet hadde gått. Jeg skrudde så av båndopptakeren. Helt til slutt forklarte jeg at jeg i etterkant av intervjuet ville skrive ned intervjuet mer eller mindre ordrett, og at de ville

få muligheten til å lese gjennom for å sikre at jeg gjengav dem riktig, samt at jeg ikke hadde misforstått deres uttalelser. Det skal tilføyes at dette ikke førte til noen endringer i det opprinnelige transkriberte materialet.

3.8 Transkripsjon

«All forskning bygger på fortolkning av representasjoner av den virkeligheten vi ønsker å studere» (Malterud, 2011, s. 75). Når forskeren er i nærkontakt med disse representasjonene av virkeligheten setter han eller hun igjen spor som på ulike måter kan påvirke meningen i teksten. Dette er en problemstilling som blir høyaktuell i transkripsjonsarbeidet. Så hvorfor og hvordan transkribere?

For det første vil transkripsjonen gjøre om innsamlet data fra muntlig til skriftlig form. For det andre vil transkripsjon omformulere virkeligheten til mer tilgjengelig og håndterbart materiale som strukturerer intervjuene slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). En må imidlertid som forsker være bevisst at tekst aldri kan bli noe annet en tekst. Et transkribert intervju kan aldri bli selve virkeligheten (Malterud, 2011). Som forsker må en derfor etterstrebe å gjenskape virkeligheten på en hensiktsmessig måte, slik at ikke essensielle data går tapt i prosessen.

Det første en som forsker må ta stilling til er om intervjuene skal transkriberes personlig, eller settes bort til andre. For meg var det av avgjørende karakter å få transkribert intervjuene selv. Som intervjuer satt jeg på erfaringer som kunne oppklare uklarerheter samt hadde stor betydning for meningen i teksten. Malterud (2011) vektlegger også viktigheten av at forskeren selv gjør dette arbeidet. Hun peker på viktigheten av at forskeren er et mellomledd mellom tale og tekst. Dette gjør at forskeren gjenopplever erfaringer fra feltarbeidet samt gjør seg kjent i materialet fra en ny side. Det kan også frembringe spørsmål som kan brukes mer eksplisitt i analysefasen.

Det andre en som forsker må ta stilling til er i hvor stor grad transkriberingen skal være ordrett med nøyaktige gjengivelser av pauser, intonasjoner, følelser som latter og oppgitthet samt andre gestikuleringer. En så detaljert transkripsjon åpner for omfattende analyser av mer språklige fenomener, mens en enklere transkripsjon som i større grad *redigerer* teksten under transkriberingen kan være mer hensiktsmessig i kvalitative studier som søker å avdekke større meningsstrukturer (Malterud, 2011). I min studie er transkripsjonen gjort tilnærmet ordrett.

Det er likevel foretatt en fortløpende redigering og meningsfortolkning underveis da jeg mener dette vil være gunstig for å trekke ut resultater som kan belyse min problemstilling. Jeg har også tatt med gestikuleringer og andre ikkeverbale hendelser som jeg fant essensielle for flyten og sammenhengen i informantenes svar. En annen årsak til at ikke språklige detaljer er vektlagt i dette studiets transkripsjon, er av hensyn til informanten, som blir gitt muligheten til å lese gjennom det ferdig transkriberte intervjuet. Det vil være lettere for informanten å sette seg inn i intervjuet når det er gjengitt mer sammenhengende.

Når så transkripsjonen er unnagjort og rådataen er klar, begynner prosessen med å analysere.

3.9 Intervjuanalyse

«Analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet» (Malterud, 2011, s. 91). I min studie bygges denne broen mellom rådata og resultat i grove trekk gjennom Malterud (2011) sin analysemodell, *systematisk tekstkondensering*. Denne modellen er en firefasers modell basert på Amedeo Giorgi sin fenomenologiske analysemodell. Giorgi (2009) peker på at formålet med den fenomenologiske analysen, som Malterud (2011) baserer sin systematiske tekstkondensering på, er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt. En skal altså lete etter essenser og vesentlige kjennetegn ved de fenomenene en studerer (Giorgi, 2009).

Videre vil jeg, med bakgrunn i Malterud (2011) sin modell, gi leseren et innblikk i det analysearbeidet jeg har gjort.

3.9.1 Jeg dannet meg et helhetsinntrykk

Analyseprosessen begynte med en gjennomlesning av det transkriberte materialet. Dette for å gi et overordnet og helhetlig innblikk i materialet. Malterud (2011) peker i denne fasen på viktigheten av å aktivt motstå all form for systematisering. Jeg leste derfor først igjennom alle transkriberte intervju, for så å sette med ned for å prøve å liste opp foreløpige kategorier jeg skimtet i teksten, som kunne fortelle noe om problemstillingen. Etter at dette arbeidet var gjort, satt jeg igjen med hele 25 mulige kategorier. For bedre å få frem de mest presise kategoriene, måtte jeg nå begynne å raffinere de jeg allerede hadde. Jeg måtte identifisere de meningsbærende enhetene.

3.9.2 Jeg identifiserte meningsbærende enheter

I denne fasen står dekontekstualisering i sentrum. Teksten skal brytes ned og systematiseres i avgrensede kategorier. Jeg skulle bevege meg fra mange, ustrukturerte og i flere tilfeller upresise temaer til færre, systematiserte og presise temaer rettet direkte inn mot min problemstilling. Jeg begynte med en raffinering av de allerede eksisterende kategoriene. Hvilke kunne slås sammen? Hvilke kunne forkastes? Kanskje skulle nye med? Malterud (2011) vektlegger i denne fasen koding av meningsbærende enheter i teksten. «*Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Viktigheten av empiridrevet koding fremheves i flere bøker om analyse av kvalitativ data (Kvale & Brinkmann, 2009; Giorgi, 2009; Malterud, 2011). Med empiridrevet koding menes at kodingen ikke skal styres av teoretiske perspektiver skissert på forhånd. Forskeren begynner analyseprosessen uten koder og utvikler dem underveis ved å lese materialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan sees i sammenheng med viktigheten av å tilsidesette ens forforståelse rundt forskningsfeltet. En må som forsker begynne analyseprosessen med blanke ark, være åpen for de inntrykk materialet kan gi, for så å trekke paralleller og se likheter og ulikheter mellom informantene. Malterud (2011) skriver at en forsker må ha «*et reflektert forhold til vår egen innflytelse på materialet, slik at vi mest mulig lojalt kan gjenfortelle deltakernes erfaringer og meningsinnhold uten å legge våre egne tolkninger som fasit*» (s. 97).

Min analyseprosess fortsatte med at jeg gav de kategoriene jeg hadde kommet frem til en unik fargekode som jeg igjen merket av tekstavsnitt i de transkriberte intervjuene med. Underveis i denne prosessen dukket det opp nye kategorier og temaer som måtte tildeles en ny unik kode.

Når alle transkriberte intervju var foreløpig kodet, opprettet jeg ulike Excel ark for hver kategori. Deretter klippet jeg ut kodet tekst og limte det inn under tilhørende kategori. På denne måten satt jeg igjen med ett Excel ark for hver kategori, der tekstavsnitt fra de ulike intervjuene var samlet og systematisert etter informantenes pseudonym. Det må her legges til at jeg gikk flere runder med de kategorier og tekstavsnitt jeg hadde kommet frem til. Kategorier ble oppløst, slått sammen, tatt bort og opprettet. Tekstavsnitt ble flyttet fra den ene til den andre. Slik holdt jeg på helt til jeg følte at kategorier med dertil hørende tekstinhold var relevant og presist.

3.9.3 Jeg kondenserte innholdet

I denne fasen peker Malterud (2011) på at en skal abstrahere og kondensere det materialet en allerede har valgt ut. Med å abstrahere og kondensere menes henholdsvis å sammenfatte og fortette det materialet en har. Jeg foretok denne prosessen ved å forkorte intervjupersonenes uttalelser til kortere og mer presise uttalelser, eller abstrakt. Lange setninger ble forkortet slik at den umiddelbare meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2011). Jeg beholdt den opprinnelige teksten, men skrev den abstraherte teksten ned ved siden av det opprinnelige. Dette gav meg korte og presise tekstavsnitt som gjorde det enklere å se meningen i informantenes svar.

Etter dette formulerte jeg et kondensat som representerte den aktuelle kategorien. *«Dette er altså ikke et sitat, men en tekst som til sammen bærer i seg summen av innhold fra de meningsbærende enhetene under denne subgruppen»* (Malterud, 2011, s. 107).

3.9.4 Jeg sammenfattet betydningen av analysen

Etter de tre foregående fasene, eller skrivingene som det kan kalles, satt jeg igjen med strukturerte, kategoriserte og presise tekstavsnitt som belyste min problemstilling på ulike måter. Dette materialet utgjorde mitt analysegrunnlag, og det er på bakgrunn av dette jeg formulerte min formidlingstekst, som du i dette øyeblikk faktisk leser!

Hva denne analysedelen har bunnet ut i, vil du som leser kunne se i kapitlene som omhandler resultat og diskusjon (kapittel 4).

3.10 Reliabilitet og validitet

Så er det på tide å ta opp spørsmålet om hvorvidt oppgaven kan sies å fremstille troverdige og valide resultater basert på tilsvarende forarbeid og etterarbeid. Jeg valgte å legge dette kapitlet mot slutten av metodedelens da dette tross alt er spørsmål som gjennomsyrrer alt av metodisk arbeid. La oss begynne med oppgavens troverdighet, eller reliabilitet.

«Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre ... hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Innenfor en kvantitativ studie vil resultatets reliabilitet vektlegges som svært viktig. Vil en annen forsker på et senere tidspunkt finne de samme svarene som tidligere studier har funnet? Innenfor kvalitativ forskning og da kvalitative livsverdensintervju vil det derimot være en utfordring og ofte umulig å duplisere tidligere forskning (Johannessen et al.,

2009). Så hvordan kan jeg på best mulig måte sikre og formidle reliabiliteten i denne oppgaven?

For det første vil en inngående casebeskrivelse gi leseren innsikt i oppgavens hensikt og formål, samt den veien som er valgt for å oppnå et resultat (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne oppgaven fungerer den innledende delen som en operasjonalisering av studiets problemstilling. Her legges rammene for studiet. Videre setter teorikapittelet problemstillingene i en kontekst etterfulgt av metodedelene som går i dybden hva gjelder metodiske valg og begrunnelser, praktisk feltarbeid og behandling av data samt resultater. Til slutt følger resultater og diskusjon knyttet opp mot teori.

For det andre vil intervjuguiden (se vedlegg 1) spille inn på oppgavens reliabilitet. Spørsmålene i min intervjuguide er formulert slik at de ikke skal lede informant i den ene eller andre retningen. De skal invitere til intuitive svar. Det er til tross for dette lagt opp til mer direkte og ledende oppfølgings spørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at det i det kvalitative forskningsintervjuet kan være hensiktsmessig med ledende spørsmål for å sjekke informantens reliabilitet. Dette kan gjøres gjennom mer konkrete og ledende oppfølgings spørsmål for å verifisere svarene en får.

For det tredje vil transkripsjonen av intervjuene være viktig. «*Forskjellige transkripsjoner er konstruksjoner av forskjellige verdener*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). Å gjengi intervjuet så detaljert og nøyaktig som mulig, er viktig for å kunne trekke troverdige slutninger basert på informantenes svar. Jeg har, som beskrevet tidligere, under intervjuene brukt digital båndopptaker, og slipper da å rekonstruere samtalen ut fra egne notater (Thagaard, 2009).

For det fjerde har analysedelen sikret at de resultater som presenteres på ingen måte er tilfeldige og eklektiske. Som den inngående beskrivelsen av analysen i kapittel 3.9 viser, har denne gjennom en nitid filtrering og kategorisering ført frem til data som på en rettfærdig og presis måte representerer mitt utvalg.

For det femte vil bruk av sitater fra intervjuene underbygge det resultatet og de slutninger en trekker. Sitater vil også gi styrke til de paralleller en trekker mellom teori og praksis (Thagaard, 2009).

«Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke ... i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene

eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin, 1984, s. 48). Å validere er å kontrollere skriver Kvale og Brinkmann (2009): «*Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene. Jo sterkere falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen*» (s. 254). Validiteten i min oppgave ble i så måte blant annet sikret ved å tilbakeføre det transkriberte intervjuet til informanten. På denne måten kan en få kontrollert om det en har gjengitt faktisk er det informanten mente og ønsket å formidle.

Ut fra de foregående punktene kan en se at reliabiliteten og validiteten i oppgaven i stor grad kan sikres ved å ha et slags revisjonssystem som en rød tråd i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom dette kan leseren alltid spore oppgavens teoretiske plattform, metodevalg og metodebruk, data og datainnsamling, transkripsjon og analyse samt diskusjon av resultat og svar på problemstillingen.

3.11 Etikk

De etiske vurderingene og dilemmaene forbundet med et forskningsprosjekt gjennomsyrrer hele prosessen, fra den første prosjektskissen formuleres til avslutningen skrives og konklusjoner trekkes. I så måte burde kanskje dette kapittel vært en del av avslutningen på hele oppgaven. For å bevare oppgavens noenlunde systematiske struktur plasseres det her, på slutten av metoddelen. Det er tross alt metoddelen som tar opp flest temaer som kan sies å by på etiske problemstillinger.

Etiske problemer i intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av «*the complexities of researching private lives and placing accounts in the public arena*» (Birch, Miller, Mauthner, & Jessop, 2002, s. 1). Det første skrittet jeg tok for å sikre at jeg holdt meg innenfor de etiske retningslinjene for forskningsprosjekt av denne karakter, var å sende melding inkludert prosjektbeskrivelse, intervjuguide samt informasjonsskriv med samtykkeerklæring til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). «*NSD er personvernombud for forsker- og studentprosjekt som gjennomføres ved institusjoner som har utpekt NSD som personvernombud. Våre hovedoppgaver er å vurdere forsker- og studentprosjekt i forhold til bestemmelsene i personopplysningsloven og helseregisterloven med tilhørende forskrifter*» (Personvernombudet for forskning, u.å.). Deres godkjenning av mitt prosjekt (se vedlegg 4) sikret at de rammene jeg hadde skissert for min oppgave var innenfor det spillerom jeg hadde med tanke på personvern og konfidensiell behandling av både informanter og datamateriale. Dette la grunnlag for min videre rekruttering og kontakt med mine informanter. Etter at

informantene hadde gitt sitt informerte samtykke, som betyr at «*forskningsdeltakeren informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88), kunne jeg starte med intervjuprosessen. Det må legges til at informert samtykke også innebærer at informanten fysisk samtykker ved å signere samtykkeerklæring (ibid.). (se vedlegg 2 og 3 for samtykkeerklæringskjema).

I intervjuprosessen ble det samlet inn data som potensielt sett, direkte eller indirekte, kunne identifisere informantene. I den videre prosessen med transkripsjon og bruk av datamaterialet i oppgaven ble derfor spørsmålet om konfidensialitet sentralt. «*Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltageren, ikke avsløres*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). For å ivareta informantenes rett til å forbli anonyme i den ferdige oppgaven, samt å sikre deres konfidensialitet gjennom hele prosessen, ble informantene i transkripsjonsarbeidet og i den endelige oppgaven gitt fiktive navn. Der informantene gav andre opplysninger som på noen som helst måte kunne identifisere andre, ble det også brukt fiktive navn. Transkribert intervju ble deretter sendt tilbake til informanten for gjennomlesning. De ble også gitt mulighet til å kommentere transkriberingen for å sikre at jeg ikke formidlet et feil virkelighetsbilde hvis sitater fra intervjuet ble brukt i oppgaven.

All data samlet inn ble forsvarlig oppbevart under prosessen. Data vil, i henhold til vilkår gitt av NSD, bli oppbevart til sensur på oppgaven har falt. Da vil alt materiell bli slettet.

4.0 Resultat og diskusjon

I det kommende kapittelet vil resultatene fra min studie bli grundig presentert og diskutert. Som også den foregående metodedelen skisserer, har analysen av mine resultater gjennom flere prosesser filtrert ut essensen i det innsamlede materialet. Resultatene som presenteres i det følgende er det materialet som har stått igjen som hovedlinjer i informantenes svar. Den omfattende analyseprosessen har resultert i at seks kategorier har vokst frem som bærende enheter for å belyse min problemstilling på en god måte. Disse kategoriene er:

1. Forholdet mellom skole, klubb og det private
2. Ulike arenaer på skolen
3. Fagsammensetning og lærerkvalifikasjoner
4. Å bli sett og hørt
5. Gode prestasjoner skaper flyt i hverdagen
6. Den refleksive og rasjonelle eleven

Dette kapittelet vil fortløpende diskutere interessante funn opp mot teori og tidligere forskning. Kapittelet er bygd opp rundt de seks kategoriene som vokste frem fra analysen. Innad i hver kategori vil resultatene presenteres samt diskuteres.

Videre følger en kort presentasjon av skolen der informantene ble rekruttert fra, samt av hver enkelt informant. Deretter følger den nevnte resultat og diskusjonsdelen.

4.1 Bakgrunnsinformasjon på skole og informanter

Skolen der hele utvalget er rekruttert fra er lokalisert på Østlandet. Det er en videregående skole med tilbud om Idrettsfag med programfag Toppidrett innenfor et utvalg idretter. På hele skolen går det ca. 1200 elever. På toppidrettsdelen, som er adskilt fra den vanlige studiespesialiserende linjen, tas det opp ca. 60 elever hvert år. Skolen er lokalisert i nye lokaler med sentral beliggenhet hva gjelder treningsfasiliteter for idrettene og kollektiv transport. Svømmehall, idrettshall, turnhall, fotballbane, isbane og friidrettsbane er bokstavelig talt et steinkast unna skolebygget. Alpinanlegg, langrensløyper og hoppbakker er heller ikke langt unna, men krever transport.

Alle informantene er i sitt 18. år og går i tredje klasse på denne videregående skolen. De går alle på programfag Toppidrett, der de har valgt sin spesialidrett. Videre følger en kort presentasjon av hver enkelt informant.

Ola har spesialidretten håndball. I de teoretiske fagene ligger Ola over gjennomsnittet med et snitt på rundt 5 i karakter. På håndballbanen beskriver han seg selv som en habil spiller, men er sparsom med å skryte av seg selv: *”Jeg er ikke på noe landslag eller noe sånn, men er jo med på alt av kretslag og regionslag”*. Han tviler på at han blir god nok til å leve av håndballen og ønsker derfor heller å satse på en bra utdanning etter videregående skole.

Hans har spesialidretten håndball. Han plasserer seg selv som andrevalg blant målvaktene på laget da førstevalget er en del eldre en han. Karaktersnittet hans i teoretiske fag ligger på rundt 4. Hans drømmer om å bli fysioterapeut. Han er usikker på om han vil fortsette med håndball etter videregående skole.

Lars har spesialidretten sykling. Lars er på et høyt nasjonalt nivå. I senior presterer han jevnt blant de 15 beste. På skolen, i teoretiske fag, har han et karaktersnitt rundt 4,5. Lars drømmer om å nå verdenstoppen i sykling samt å bli fysioterapeut.

Knut har spesialidretten langrenn. Knut presterer jevnt topp fem i sin aldersklasse (junior) i kretsen. På landsbasis er han topp 50 i sin klasse. Han beskriver sitt teoretiske nivå på skolen som godt over middels. Knut er veldig usikker på om han vil fortsette å satse på langrenn etter videregående skole.

Ida har spesialidretten orientering. I orientering presterer hun på landsbasis helt i toppen i sin klasse, som er junior. Hun har blant annet hevdet seg i ungdoms EM. Hun beskriver sitt teoretiske nivå på skolen som helt i toppen. Ida håper at hun vil fortsette med orientering når hun begynner å studere og drømmer om en internasjonal karriere etter videregående skole.

Pia har spesialidretten turn. I turn presterer hun på høyt nasjonalt nivå i hennes klasse (junior). I teoretiske fag på skolen har hun et karaktersnitt på rundt 4. Etter videregående skole ønsker Pia å gi turningen en ordentlig sjans i et par år for å se hvor god hun kan bli.

Ine har spesialidretten svømming. Ine er på topp 10 nivå i Norge innenfor sin aldersklasse, som er junior. I teoretiske fag på skolen beskriver hun seg selv som en middels elev, med karakterer rundt 4. Ine er ikke helt sikker på om det er svømming hun vil vie mest tid etter videregående skole, hun er mer interessert i å begynne å studere.

Nils har spesialidretten håndball. I håndball holder han et høyt nivå. Tidligere var Nils innom flere aldersbestemte landslag, men den senere tiden har han mistet litt motivasjonen for håndball. Han bruker i stedet mer og mer tid på andre idretter. Han tror ikke han vil fortsette med håndball etter videregående skole, da frister det mer å bli trener for et litt seriøst lag. I teoretiske fag på skolen får han karakterer rundt 3.

Ane har spesialidretten langrenn. I langrenn ligger Ane på landsbasis like utenfor de 30 beste i sin klasse (eldre junior). I teoretiske fag får Ane som regel karakterer rundt 5. Ane tror hun fortsatt vil drive med idrett om 10 år, men at hun heller vil gå mer turrenn enn å satse helt i toppen. Og å jobbe på et kontor, det skal hun i hvert fall ikke.

Per har spesialidretten langrenn. Per presterer jevnt blant de 20 beste i sin klasse på landsbasis (eldre junior). Han er vesentlig bedre i sprint, der han er helt i toppen. I teoretiske fag på skolen får han som regel karakterer rundt 5. Han er topp motivert og ser for seg å bruke noen år etter videregående skole til å satse for fullt.

4.2 Kategori 1 - Forholdet mellom skole, klubb og det private

”Når jeg tok buss de to første årene så tok det en time - halvannen med buss til skolen hver vei, så tre timer buss hver dag. Opp kvart på seks hver morgen så det var ganske tidlig. Det var det jeg slet litt med i fjor, at jeg var veldig sliten på vinteren. Hadde veldig lite overskudd. Det ble litt for lite søvn og hvile, kom hjem kvart på fem og så skal jeg dra igjen klokken fem til trening, så det var et kvarter hjemme på å spise og skifte så det var litt dårlig tid. Det gikk utover treningen på den måten at jeg var sliten, for det blir ikke tid til å hvile, og det trenger en når en driver sånn” (Per).

Per representerer på mange måter de elevene som uttrykker at de sliter med lang reisevei til skolen, som faktisk er majoriteten av mitt utvalg. Disse elevene fremhever at dette påvirker skoledagen og treningen deres. Lang reisevei til og fra skolen gjør at mange av elevene føler at de mister overskudd og ikke presterer optimalt på trening. Noen får også problemer med å rekke klubbtreninger på kvelden fordi det tar lang tid å komme hjem fra skolen. Ofte sliter disse personene også med å få i seg mat før klubbtrening fordi det blir for kort tid hjemme etter skolen. Dette er i og for seg ikke noe skolen direkte kan gjøre noe med, men resultatene viser helt tydelig at dette er en faktor som påvirker hverdagen deres. Merleau-Ponty (2002) trekker en parallell jeg mener er av relevans for dette tilfelle. Han viser til at det er helheten i vår livsverden, helheten mellom alle aspekter relatert til våre liv som avgjør vår livskvalitet og

velvære. Merleau-Ponty viser videre til at ved sykdom så er det denne helheten i våre liv som *goes limp*, det er altså et brudd i den erfarte helheten i våre liv (Merleau-Ponty, 2002). Ved sykdom forsvinner helheten i hverdagen, helheten i vår livsverden. Spørsmålet jeg da finner relevant, er om ikke det nettopp er helheten i elevenes livsverden som forringes som resultat av den lange reiseveien og den ekstra belastningen dette medfører? Som beskrevet i kapittel 2.4 mener jeg begrepet *go limp* ikke nødvendigvis trenger å begrenses til eksplisitte sykdommer i hverdagen. Jeg mener dette begrepet også kan vise til situasjoner der mennesker møter utfordringer i hverdagen som fører til at deres erfaring av en sammenhengende, helhetlig og håndterlig hverdag forringes. Hverdagen *goes limp* som Merleau-Ponty (2002) så treffende billedliggjør. Det er akkurat det noen elevers hverdag gjør i dette tilfelle. Reiseveien til og fra skolen tapper de for energi samt forhindrer de i å gjennomføre både skole og trening optimalt. Hverdagen oppleves kanskje ikke lenger som hjemmevant. Eller som Svenaeus (2000) formulerer det, med utgangspunkt i Heideggers væren-i-verden: «*What breaks down ... are the meanings patterns of being-in-the-world*» (s. 115). Det er ikke lenger en hjemmevant væren-i-verden elevene erfarer, noe forringer dette. For noen elever kan dette synes å være reiseveien og den ekstra belastningen den fører med seg. Både Merleau-Ponty (2002) og Svenaeus (2000) bruker i all hovedsak denne formuleringen i forbindelse med det å oppleve sykdom i livet. Det er min parallell som trekker dette opp mot en mer generell forringelse av ens livskvalitet og sammenheng og helhet i hverdagen. Men hvis en ser forbi de resultater elevene presenterer, som viser at reiseveien og totalbelastningen tapper dem for krefter, så er det ikke urimelig å antyde at denne livssituasjonen fort kan resultere i sykdom. Da er det kanskje heller ikke så urealistisk å antyde at denne situasjonen i seg selv kan representere et brudd og en forringelse av deres hjemmevante væren-i-verden.

Beveger en seg videre i resultatene, ser en at skolen ser ut til å ha en god løsning på samkjøringen mellom klubbtrener og skoletrener. Dette er et område hvor potensialet for konflikt er stort. Hvis ikke program og oppfølging samkjøres her, vil det kunne få store konsekvenser for elevene. På dette området viser det seg at de fleste elevene har samme trener i klubb og på skolen. Og blant de som ikke har det, viser det seg at kommunikasjonen er god mellom de forskjellige trenerne. Det blir tatt hensyn til konkurranser med klubben på skolen, og klubben tar hensyn til at elevene har lekser og prøver som kan gå utover klubbtreningene.

”Jeg syntes det fungerer veldig fint, jeg har jo samme trener så han skjønner veldig godt om jeg er sliten eller noe sånt. Så på skolen trener jeg bare teknikk og så på kvelden er det styrke og vanlig trening da. Men her på skolen har vi aldri noe styrke og sånt, for da blir det for mye” (Pia).

”Det er bra oppfølging her, for det blir tatt hensyn til hva vi gjør. Trenerne her på skolen har dialog med klubbene hele tiden, så de prater sammen ganske jevnlig, samtidig så har vi Rolf som trener også på juniorlaget i XHK, så da blir det jo enda lettere selvfølgelig. De har alltid vært flinke til å ta hensyn” (Ola).

Det elevene her trekker frem, mener jeg går hånd i hånd med van Manens (1993) begrep taktfullhet i det han kaller fenomenologisk pedagogikk. Det er ingen tvil om at samarbeid mellom skole og klubbtrener krever taktfullhet. Lærere og trenere balanserer undervisning, privatliv, skole og trening. Deres oppgave kan virke formidabel, ja nesten uoverkommelig. De skal finne takten i hverdagen hva gjelder trening og skole for en hel klasse med helt unike og ulike mennesker. Dette krever uten tvil taktfullhet. Takt i denne sammenhengen er et begrep hentet fra van Manen (1993), som igjen Standal (2010) omtaler som helt sentralt spesielt i pedagogiske sammenhenger. Går en litt dypere i begrepet finner en at takt har to betydninger i van Manens litteratur. Det å være i takt, som et orkester, samt det å være i (kon)takt med andre mennesker. Sistnevnte forstått som taktilt og kinestetisk i (kon)takt. Dette er av stor betydning for lærere og trenere. De må for det første opprette en takt mellom treningsopplegget i klubben og på skolen. Samtidig må de opprette en kontakt, da en mer fysisk kontakt, direkte med hver enkelt elev for lettere å kunne se om denne eleven trenger spesiell oppfølging. Læreren og treneren må «*finne rytmen til den andre [eleven], spele på den og improvisere saman med den andre*» (Standal, 2010, s. 87). Eller som van Manen (1993) formulerer det: «*å se en situasjon som krever fintfølelse, å forstå hva det er vi ser, å fornemme betydningen av situasjonen, å vite hva vi skal gjøre, og hvordan, og å gjøre det riktig*» (s. 132). Dette er, om ikke ordrett, så i hvert fall veldig nærme det Pia forklarer i sitatet over. Et lite utdrag viser dette: *”Jeg syntes det fungerer veldig fint, jeg har samme trener så han skjønner veldig godt om jeg er sliten eller noe sånt. Så på skolen trener jeg bare teknikk og så på kvelden er det styrke og vanlig trening”* (Pia). Treneren har her opprettet en takt med tanke på opplegget på og utenfor skolen. Han har også, som van Manen (1993) vektlegger som så viktig, sett at Pia’s treningssituasjon krever fintfølelse. Han har forstått situasjonen, tilpasset den og etter sigende gjort det riktig også, for som beskrivelsen av Pia viser (kapittel 4.1), så er hun på et høyt idrettslig nivå. Treneren har videre sett at det kan bli for mye, at elevene kan bli slitne. Han har tatt hensyn til dette ved å tilpasse programmet.

Det at nesten alle de intervjuede elevene trekker frem at de erfarer denne takten mellom skole og klubb, og mellom seg selv og de ulike trenerne som bra, mener jeg viser at dette er noe det har blitt jobbet med systematisk over tid. Det er også noe skolen tydeligvis har lyktes med.

Standal (2010) presiserer hvor viktig det er at denne prosessen med å etablere takt aldri er etablert, men hele tiden er i utvikling:

Takt er ikke noe som er etablert ein gong for alle. Den må heile tida haldast ved like, og dette kan berre gjerast ved å vere i berøring med den lærande sin levde erfaring, slik desse viser seg i det pedagogiske møtet (s. 96).

Uttalelsen til Per gjengitt under, viser godt dette kontinuerlige arbeidet med å opprette og opprettholde takten med elevene. Trenerne til Per samarbeider tydelig hele tiden for å ha best mulig oversikt over Per sine til en hver tid levde erfaringer. De tilpasser, tilrettelegger og koordinerer kontinuerlig for ikke å miste takten av syne.

”Han [treneren] setter opp treningsprogrammet mitt og hvordan jeg skal trene, og så sjekker han skolen også da, for han har kontakt med skolen fortsatt og da ordner han slik at det blir satt opp bra i forhold til hverandre da. Så har det egentlig så bra det kan gå an med treningsopplegg. Trenerne kjenner hverandre godt, så de prater sammen. Også har jeg en annen trener der jeg bor som heter Asbjørn som jeg har hatt siden jeg var sånn 10 år. Han har veldig god peiling og er kompis av den andre treneren min, så de har ordnet det slik at Asbjørn trener og så har han andre opplegget og programmet og sånt” (Per).

Det foregående viser at samarbeidet mellom skole, klubb og det private i all hovedsak er solid med etablerte og velfungerende rutiner. Det kan synes som om skoen trykker mest ved elevenes reisevei til og fra skolen. Det er dette som står frem som den største utfordringen til elevene og som derfor påvirker deres erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende mest. Når dette er sagt er det på tide å bevege seg inn på skolens arena for å se på forholdene der.

4.3 Kategori 2 - Ulike arenaer på skolen

Av ulike arenaer på skolen er det i all hovedsak tre som nevnes. Dette er klasserommet, naturen samt ulike innendørs haller som turnhall og håndballhall. Det synes som om elevene knytter seg veldig til sine ulike arenaer og at deres arena faktisk spiller en stor rolle i hvordan de erfarer hverdagen:

”Når jeg kommer inn i turnhallen så føler jeg meg mye mer hjemme, jeg er jo sikkert like mye i klasserommet, men det er liksom ikke det samme. I turnhallen så vet man at der er alle lagkameratene dine og der er det du pleier å gjøre, det du syntes er gøy da. Så når man kommer inn i turnhallen så føler man seg litt hjemme. Men i klasserommet er det ikke det samme. Man er jo vant til å

være der også, men når jeg går inn der så har jeg aldri noe sånn følelse egentlig, det er bare sånn, skole” (Pia).

Pia representerer det gjennomgående synet elevene har på forholdet mellom arenaen for sin spesialidrett og klasserommet som arena for skolehverdagen generelt. Det kan synes som om klasserommet er en mindre verdsatt arena enn de andre. Elevene har et nærmest ikke-forhold til klasserommet. Det er kun et sted de er fordi de må og fordi teoretisk undervisning forgår der. Ingen informanter trekker frem klasserommet som et sted der de føler seg hjemme og er trygge på seg selv og andre. Ser en til van Manen (1990) kan en her trekke direkte paralleller til hans fire fundamentale eksistensialer som definerer ens livsverden. Spesielt er det livsverdenseseksistensialet *levd rom* som her kommer til uttrykk gjennom elevenes refleksjoner rundt de ulike arenaene de er på i løpet av en skoledag. Her kan en finne en mulig forklaring på disse tydelige svingningene i motivasjon, tilstedeværelse og trygghet som elevene erfarer alt etter som hvilken arena de befinner seg på eller i. van Manen (1990) skriver om *levd rom* at: *«the space in which we find ourselves affects the way we feel. The huge spaces of a modern bank building may make us feel small, the wide-open space of a landscape may make us feel exposed»* (s. 102). Kanskje er det ikke så rart at elevene har så forskjellige erfaringer med de ulike arenaene de er innom i løpet av en skoledag. Ordene skiløperne bruker om sin vanlige arena, nemlig naturen, underbygger denne teorien. De beskriver naturen med langt mer nasjonalromantiske ord enn det de bruker om klasserommet:

”Det er helt fantastisk når du går på fjellet og trener, spesielt fjellet da, nå du går oppå der og det er sol og deilig. Men også når det blåser og er skikkelig drittvær. Når det blåser og er snø og det river deg bortover. Da er det morsomt. Det er gøy å være ute i ekstremvær, det gir jo en god følelse. Mange av oss liker veldig godt naturen. Når det er fint vær kommenterer vi jo alltid det og sier hvor digg det er. Vi er glad i naturen liksom. Vi er takknemlige for at det er trening ute, det gir meg veldig mye. Kunne ikke tenkt meg å trene inne i en hall liksom. Tenker på når vi går i Torsby i en skitunnel, det er dritt kjedelig egentlig” (Per).

Naturen som arena nevnes først og fremst av de elevene som driver med utendørsidrett. Jeg forstår det som om mange av disse elevene har et nærmest umiddelbart og intensjonalt forhold til naturen (Elevenes intensjonalitet opp mot ulike situasjoner på skolen vil bli diskutert senere). De uttrykker at de setter stor pris på å få være så mye ute. De beskriver hvor deilig det er med sol, snø, høyfjell, vær og vind. De fleste av disse elevene kunne ikke tenke seg å være inne i en hall. Kanskje fordi de tross alt er formet av sin omgang med naturen. De har blitt en del av naturen og naturen har blitt en del av dem. Denne nesten gjensidige

tilknytningen og påvirkningen mellom elev og natur kan sees i sammenheng med hva David Morris (2004) skriver om «*interaction of body and world*», hvor han «*suggests that body and world are two already independent things that subsequently interact ... that the two are inherently interdependent*» (s. 5). Elevene snakker på mange måter om en iboende gjensidig avhengighet mellom dem selv og naturen, der andre arenaer som turnhallen og håndballhallen ikke blir gitt samme betydning. Tvert imot blir disse arenaene omtalt som en rake motsetning til deres natur. Senere skal en imidlertid se at elevene med bakgrunn fra nettopp turnhallen og håndballhallen nok har noe av det samme forholdet til hallene, men ikke på langt nær så sterkt som for eksempel Per uttaler om naturen over.

Innad i elevgruppen som har naturen som arena finner en også forskjeller i deres erfaringer:

”Jeg syntes jo det er veldig bra med naturen som arena. Har jo alltid trent i skogen og hatt det som arena, det finnes jo ikke noe bedre enn det. Sånn som når du turner så er det liksom samme arena hele tiden og det er alltid i en hall, men vi er jo så mange forskjellige steder og trener og løper i så mange forskjellig terreng. Det syntes jeg er kjempe gøy, å ha hele verden som arena. Men altså, naturen er jo bare et middel for meg, som jeg må bruke for å finne frem da. Så jeg vil kanskje tro at jeg tenker på skogen på samme måte som håndballspillerne tenker på hallen og gulvet og målet. At det nesten bare er et redskap da” (Ida).

Noen har, i likhet med Ida, et litt mer distansert forhold til naturen. Som andre utendørsidretter med naturen som arena uttrykker også disse glede ved å få være så mye ute. Forskjellen ligger i det mer instrumentelle synet på naturen. De forholder seg på mange måter til naturen som håndballspillerne forholder seg til ballen, gulvet og målet (her er unntaket turnerne som har et helt annet og mer personlig forhold til sine redskap, noe som vil bli diskutert senere i dette kapittelet). De ser altså på naturen og det den har å tilby mer som et redskap de trenger for å få gjennomført treningene og konkurransene.

De av elevene som driver med innendørsidrett har ikke et så bevisst og tydelig forhold til sin arena som det viser seg at utendørsidrettene har. Men de er fortsatt klare på at idrettshallen nesten er som et andre hjem for dem:

”Følte at så fort jeg kom inn i en håndballhall så følte jeg at nå er jeg der jeg skal være. Ofte lukket jeg igjen øyna og tenkte meg godt om, jeg følte litt på tilværelsen rundt meg, gjorde det. Var til og med sånn at når jeg skulle spille kamper gikk jeg og kjente på gulvet for å kjenne hvordan dette var, hvordan er denne hallen i forhold til hallen i byen. Når jeg var i hallen var jeg hjemme liksom. Ville vise at jeg var best, ville gjøre det best mulig, ville være toppscorer” (Nils).

De føler seg altså hjemme i innendørshallene sine og er glad i dem, akkurat som langrennsløperne gjør med naturen. Mange relaterer i stor grad denne følelsen til gode minner og prestasjoner de har fra akkurat denne hallen. Det at elevene til stadighet trekker frem at de føler seg hjemme i naturen eller i treningshallen sin kan sies å være av interessant karakter. Det er også interessant med tanke på motsetningen det representerer i forhold til klasserommet. I van Manen (1990) sin litteratur om livsverdenseseksistensialene trekkes hjemmet frem som en arena som innehar en helt spesiell plass i de fleste menneskers liv: «*Home has been described as that secure inner sanctity where we can feel protected ... home is where we can be what we are*» (s. 102). Det kan se ut til at elevene gir arenaen for sin spesialidrett mange av de samme kvalitetene som van Manen mener det opprinnelige hjemmet representerer. Elevene beskriver naturen og hallene de trener i som sitt andre hjem. Som Nils med håndballhallen: «*Når jeg var i hallen var jeg hjemme liksom*». Dette kan være en av grunnene til at arenaen for spesialidretten favoriseres av alle elevene, nettopp fordi den gir de samme følelsen som van Manen (1990) snakker om når han viser til hjemmet i opprinnelig forstand. I klasserommet derimot, er det noe som gjør at denne følelsen ikke er til stede. Et mulig svar kan rett og slett være at elevene ikke erfarer klasserommet som et andre hjem. Klasserommet erfares ikke som et sted å være. Det representerer ikke en så forutsigbar, trygg og fri arena som naturen eller hallene gjør. Ida illustrerer dette godt når hun sier at «*klasserommet er bare et sted jeg er for å jobbe liksom. Føler meg jo litt friere ute i naturen*». van Manen (1990) peker på nettopp dette, at steder gir opplevelsen og erfaringen med akkurat det stedet en spesiell dimensjon. Det er rett og slett noen steder som ikke erfares som steder å være, steder å slappe av og trives. Akkurat som van Manen (1990) skriver om motorveier: «*Highways ... are not places where we can feel at rest – they are no place to be*» (s. 103). Jeg synes å se en likhet her. Akkurat som van Manen viser til at det finnes steder som mennesker ikke assosierer med værende steder, finner elevene klasserommet som et slikt sted. Klasserommet er bare et sted de er for en midlertidig periode for å gjøre noe de er pålagt å gjøre, det er intet blivende sted. Det er derimot naturen, turnhallen, svømmehallen eller håndballhallen.

Akkurat dette peker også Morris (2004) på:

When we do not merely move through place, but move in it, dwell in it, perhaps place senses our movement, that is, place gives our movement a sense, direction, in the way that a partially completed puzzle gives pieces a sense that helps us fit them into place. When we dwell in a place we connect with it in a different way, and that connection makes us re-sense our sense of space ... We

could probably also speak of habitual spaces, spaces whose sense depends on habitual movement patterns that we carry with us (s. 181).

En ser av dette at Morris (2004) gir ulike rom ulik mening alt etter som hvordan en erfarer og oppholder seg i rommet. Han antyder videre at når en dveler i et rom gir en kroppen en helt annen relasjon til rommet enn hvis en bare beveger seg gjennom rommet. Begrepet *dwelling*, eller å dveler i et rom, sett i sammenheng med Merleau-Ponty (2002), kan forstås som å *bo*, eller å bebo et rom. Således viser begrepet *å dveler* altså til det å bebo et rom, og det er akkurat dette elevene også formidler. At klasserommet bare er et sted de er innom for å jobbe litt. I naturen, turnhallen eller i svømmehallen erfarer de derimot et mer habituert og bebodd rom. Et rom de har habituerte erfaringer med fra tidligere og som nå hjelper til med å få bitene i puslespillet til å falle på plass. Kroppen til elevene kan altså sies å fremtre forskjellig alt etter som hvilke rom de er i samt hvilke rolle kroppen tar i rommet:

Kroppen fremtræder forskjellig, alt etter om den indtager en nøje bestemt position i rummet, eller den umærkeligt placerer sig i en situation. I det første tilfælde er det muligt at stedfæste kroppens position i et objektivt rum, hvor koordinatsystemet er referencepunktet. I det andet tilfælde eksisterer kroppen i et fænomenologisk rum (Rasmussen, 1996, s. 88).

I klasserommet finner en et klart tilfelle der elevene nesten plasseres som objekter i et koordinatsystem. Dette er i kontrast til idrettens arena der de i større grad plasserer seg i situasjoner, samt der kroppen er en del av et mer fenomenologisk rom. Et rom som tillater at en umerkelig plasserer seg. Som videre tillater at en subjektivt, kreativt og habituert reagerer og erfarer. «*Krop og verden glider ind over og komplementerer hinanden*» (Rasmussen, 1996, s. 105). Dette i motsetning til kroppen og (klasse)rommet, som posisjonerer seg i forhold til hverandre som gjenstander i et koordinatsystem. Dette rommet bebor de ikke i like stor grad som for eksempel naturen, svømmehallen og turnhallen (Merleau-Ponty, 2002).

Videre viser resultatene at noen elever faktisk har utviklet et slags personlig forhold til ulike redskaper de bruker på arenaene sine. Eksempel er *trampen* til turnerne, som nesten blir gitt menneskelige verdier og egenskaper:

”Man blir jo veldig glad i hallen sin da, det er jo der man liker å trene, også har man jo apparatene, man finner jo aldri den samme trampen et annet sted. Kan jo være samme merke, men blir jo aldri helt likt. Som i hallen vår så blir liksom trampen kalt babyen, da blir det på en måte en av spillerne på laget, den blir jo en lagkamerat nesten og den er det ingen som rører, og den er helt hellig og sånn. Så man får et forhold til hallen sin” (Pia).

Pia's beskrivelse av trampen som nesten blir sett på som en utøver på lik linje med de andre elevene syntes jeg ytterligere viser hvor sterke bånd disse elevene knytter til arenaen for sin spesialidrett. Det viser hvor stor betydning en arena kan ha på elevene og er virkelig i overensstemmelse med van Manens (1990) sin forståelse av rommet en lever i: «*we become the space we are in*» (s. 102).

4.3.1 Tidsaspektet ved de ulike arenaene

Mange elever trekker frem at tiden erfares forskjellig ut i fra hva de driver med på skolen samt hvilke arena de er på. De erfarer først og fremst at tiden går sakte når de kjeder seg og fort når de har det morsomt.

”Det er jo psykisk da. Har du det gøy eller du får gjort noe som er positivt så går som regel tiden fort og kjeder du deg så går den sakte” (Knut).

Episoder der tiden går sakte finner ofte sted i klasserommet, mens episoder der tiden flyr unna ofte er når de er i aktivitet og / eller når noe er spennende og interessant.

”Sånn som onsdager når vi ikke har noe trening så går det ekstremt sakte, men på torsdager så har vi som oftest trening og turn de to første, eneste dagen vi har turn dobbeltime, og så har vi noen ganger aktivitet i de to siste og. De dagene de bare flyr liksom. Men alle dager er jo egentlig like, slutter likt hver eneste dag, men merker når det ikke er noe idrett, vi er ikke vant til det da, og da går tiden ekstremt sakte. Da sitter man jo stille, og vi er jo vant til å ha noe å gjøre hele tiden, vi har det jo mye mer morsomt når vi er i aktivitet. Og når man da skal være inne en hel dag, så er det ikke så gøy, og da går tiden sakte” (Pia).

Elevenes klare oppfatning av at tiden ikke er konstant, men heller noe som erfares subjektivt alt etter som hva de gjør, kan sees i sammenheng med van Manen (1990) sin teori om *levd tid*. Levd tid er subjektiv tid i motsetning til klokketid eller objektiv tid. Videre viser van Manen (1990) til at «*lived time is the time that appears to speed up when we enjoy ourselves, or slow down when we feel bored during an uninteresting lecture*» (s. 104). Dette er i direkte overensstemmelse med elevenes oppfatning av at timene de tilbringer i klasserommet føles å vare mye lenger enn når de har en time med trening. Pia uttrykker dette tydelig i sitatet over. Her følger et lite utdrag: *”onsdager når vi ikke har noe trening så går det ekstremt sakte, men på torsdager så har vi som oftest trening og turn de to første ... de dagene de bare flyr liksom” (Pia).*

Lærerne blir av noen gitt mye av forklaringen på hvorfor tiden ikke erfares konstant. Gode lærere som kan aktivisere og få engasjert klassen gjør at tiden går fortere.

”Det er jo noen fag jeg syntes er litt langtekkelige, men timen er jo like lang uansett. Tiden går jo egentlig raskest når vi trener, men det er jo en del fag som er ganske artige og, der det føles ut som om tiden går fort. Det har gjerne litt med hvordan læreren underviser. Tiden går gjerne fortere hvis vi blir aktivisert litt, med diskusjoner og sånt. Da går det raskere enn når bare læreren breier ut om sitt” (Ane).

Det gjennomgående for elevene på skolen er at det er en forholdsvis utålmodig og rastløs elevgruppe. Det kan synes som om noe av grunnen til at de erfarer at tiden går fortere i idrett og når, som Ane presiserer over, læreren gir de oppgaver og aktiviserer de i teoretiske timer, er at elevene på mange måter ivrer etter å komme videre. De liker å gjøre noe de ser resultater av og føler de mestrer. Dette er interessant i forhold til hvordan elevene plasserer seg på tidskontinuumet de faktisk lever langs. Elevene er unge mennesker orientert mot en kommende fremtid full av muligheter, utfordringer og overraskelser. Klasserommets sfære innbyr ikke til, ei heller tilbyr de en hastighet, utfordring og stimuli som er i samsvar med deres orientering mot en travel hverdag full av gjøremål. van Manen (1990) skriver om denne orienteringen til mennesker som *«our temporal way of being in the world – as a young person oriented to an open and beckoning future»* (s. 104). I dagens samfunn og spesielt for disse elevene kan det synes som om at en hjemmevant væren-i-verden innebærer en hverdag som stimulerer deres behov for aktivitet, utfordring og prestasjon. Dette kan det se ut til at læreren i klasserommet, med en mer tradisjonell tilnærming til undervisning, ikke klarer å gi elevene. Tiden går rett og slett for sakte, de har det travelt med å avansere langs livets tidskontinuum. De skal fremover mot nye faser i livet og det fort.

Det foregående kapittel viser tydelig hvordan elevene erfarer de ulike arenaene på skolen som betydningsfulle for mening med, samt forståelse av hverdagen. Studiets resultat samt de teoretiske perspektiv de er sett i lys av, lemner ingen tvil om at idrettens arena favoriseres. Det kan synes som om denne arenaen gir elevene erfaringer som i større grad enn klasserommet fremmer helhet og sammenheng i deres tilværelse og samsvarer med deres tidsmessige situering. Mye av forklaringen ser ut til å ligge i menneskers kroppslige tilknytning til verden. Der det nettopp er samspillet mellom kroppslig engasjement og verden som kompletterer mennesker (Rasmussen, 1996).

Etter å i det foregående ha tatt for meg skolen som arena, vil jeg nå bevege meg over på skolens oppbygning hva gjelder fag og fagsammensetninger samt de ansattes påvirkning på elevenes hverdag.

4.4 Kategori 3 - Fagsammensetning og lærerkvalifikasjoner

”Det er viktig at alt er satt bra sammen og gir en god helhet” (Per).

Hva gjelder fagsammensetningen på skolen fungerer Per sin uttalelse gjengitt over som en glimrende innledning og aktualisering. Jeg vil begynne dette kapittelet med en presentasjon av elevenes erfaringer relatert ett spesielt fag, nemlig Aktivitetslære.

4.4.1 Aktivitetslære

Dette var nemlig et fag som samtlige elever hadde sterke meninger om. For ordens skyld skal det legges til at Aktivitetslære, som også er presentert i kapittel 1.5, er et fag der elevene får en innføring i mange forskjellige idretter samt i mange forskjellige fysiske egenskaper som balanse, koordinasjon, styrke, utholdenhet og så videre. Det var i all hovedsak to hovedgrupper som skilte seg ut hva gjaldt erfaringer med dette faget. Det var de elevene som syntes faget passet inn i skolehverdagen samt gav de utfordringer de satte pris på og det var de elevene som så på faget som en byrde og en ekstra belastning de verken ville ha eller så at de trengte.

”Sånn som vi har lært da, så er det jo veldig viktig med variasjon. Og i forhold til bare å stå i mål så er det jo flott og også kunne for eksempel svømme eller spille fotball da, bare for å ha variasjon der så du ikke går fullstendig lei av håndball da, med trening på dagen og på kvelden” (Hans).

Som en ser over representerer Hans en av elevene som ser på faget som et velkomment avbrekk fra spesialidretten. Argumentene til gruppen Hans representerer, er først og fremst variasjonen faget gir dem fra det ellers så monotone og ensformige treningsarbeidet med spesialidretten. De vektlegger å kunne drive med mange forskjellige idretter slik at de ikke går lei, samt at dette vil gjøre dem mer allsidige og videre heve deres nivå i spesialidretten. Et annet argument som trekkes frem som et for-argument for fagets eksistens, er betydningen det har for elever som tenker seg å jobbe som lærer eller trener senere. Her vektlegges viktigheten av å ha innsikt og kompetanse innenfor et mangfold av idretter hvis du for eksempel skal utdanne deg til gymlærer.

”Hvis du skal ha en skoleutdanning innen lærer eller noe, gymlærer, du får jo mye kunnskap om mange forskjellige idretter, så det er jo kjekt” (Lars).

Dette resultatet er av interessant karakter da det viser elever som i stor grad har reflektert over den hverdagen de har samt de erfaringer de gjør seg. Jeg velger å spare denne diskusjonen til kapittel 4.7, da dette kapittelet nemlig går direkte inn på denne mer rasjonelle refleksjonen

elevene gjør. La oss istedenfor gå videre å se på de av elevene som var i mot Aktivitetslære som en del av deres skolehverdag:

”Jeg syntes egentlig det passer veldig dårlig, fordi jeg føler jeg kunne brukt den tiden på andre ting da. Den tiden vi bruker på Aktivitetslære føler jeg jeg kunne brukt til å svømme eller trene basis som kunne gjort meg bedre til å svømme. Det er ikke det at det trenger å være så veldig slitsomt, men i en helhet, du er i aktivitet, så om det er veldig slitsomt eller ikke så tar det jo energi. Du er liksom litt...ahhh...når du er ferdig. Jeg føler jeg kunne brukt den tiden på mye annet, for jeg går glipp av mange basistreninger [i klubben] på grunn av skolen” (Ine).

”Opplegget gir ikke en helhet og burde ikke være sånn egentlig. Det burde skolen være flinkere til å skjønne, at vi satser idrett. Langrenn krever mye, du trener mange timer i løpet av en uke, så da kan ikke energien gå bort til noe som egentlig er litt unødvendig føler jeg. Hadde ikke behov for å krabbe spiderman bortover gulvet på fredag når vi hadde renn dagen etter” (Per).

Som Ine og Per godt beskriver så var det i all hovedsak problematikk rundt at faget tok for mye energi som ble trukket frem som argumenter for at faget ikke passet inn i skolehverdagen. Elevene med dette synet mente at Aktivitetslære direkte forringet treningene med spesialidrettene. Elevene ønsket å få frigjort denne tiden til å trene mer på sin idrett, eller til å restituere hvis de var slitne.

En finner også en liten undergruppe blant de elevene som egentlig ikke vil ha faget. Dette er elever som i utgangspunktet syntes faget er unødvendig på grunn av overnevnte begrunnelser. De uttrykker til tross for dette at de gjerne kunne tenke seg faget når de selv ikke var i sesong. Da hadde de mer overskudd og var mer motivert for andre idretter og aktiviteter:

”Kan ikke ha for mye av det heller siden det må være likevekt mellom trening og hvile og sånn. Men på vår og høst kunne vi hatt litt Aktivitetslære fordi det er gøy og vi som driver med langrenn får ikke vært med på alle Aktivitetslære timene for da har vi trening siden langrennstreningen tar så mye tid” (Per).

Faget Aktivitetslære er altså et fag som vekker stort engasjement hos elevene. Elevenes erfaringer med faget kan på mange måter synes å ha en direkte sammenheng med hvilke idrett de driver med, samt hvilke nivå de ligger på i denne idretten. Det er gjennomgående at de som driver med individuelle idretter og samtidig er på et høyt nivå, er representanter for den gruppen som misliker faget og som ser på det som meningsløst. De elevene som driver med lagidretter, og spesielt de fra lagidrettene som har begynt å gå litt lei toppsatsningen, synes derimot at faget er alle tiders. Ser en på van Manens (1990) og Merleau-Ponty (2002) sin teori rundt kroppens betydning for erfaring av mening i hverdagen, gir dette umiddelbar relevans.

Det interessante i denne forbindelse er hvordan deres kropper har ulike erfaringer fra tidligere fysisk engasjement og hvordan dette nå kommer til uttrykk og gir mening eller meningsløshet til nye aktiviteter, som Aktivitetslære. Noen elever ser meningen med Aktivitetslære mens andre ser på det som totalt meningsløst. Forklaringen kan altså ligge i deres tidligere erfaringer med idrett og aktivitet samt deres spesialidretts natur. I det følgende vil jeg redegjøre ytterligere for denne argumentasjonen, men først vil jeg ta et lite sidesprang for å se på lærerens viktige rolle som taktfull pedagog i denne sammenheng. Det at elevene er/har kropper med ulike erfaringer fra tidligere kroppslig engasjement, gjør som sagt at de erfarer meningen men faget Aktivitetslære ulikt. Personlig mener jeg fagets struktur og tiltenkte mening som et opplæringsfag i «*allsidig kroppsbruk og praktiske idrettslige aktiviteter*» (Udir, 2006 (b), s.3) er viktig og riktig. Faget er med på å gi elevene en bredere plattform innenfor idrett enn det spesialidretten alene gir dem. Problemet oppstår når brorparten av elevenes holdning, som Ine uttaler, er som følger: *”Jeg syntes egentlig det passer veldig dårlig, fordi jeg føler jeg kunne brukt den tiden på andre ting da”*. Det er her jeg mener læreren kommer inn som DEN viktigste ressursen i puslespillet med å tilpasse faget og undervisningen til så mange forskjellige *brikker*. Ser en på beskrivelsene av fagene Toppidrett og Aktivitetslære i kapittel 1.5, er det liten tvil om at fagenes tiltenkte formål står i kontrast og opposisjon til hverandre. Bredde og topp vil alltid være vanskelig å forene under samme tak. Til tross for dette er det nettopp denne oppgaven læreren er satt til å gjøre. I denne sammenheng må en som van Manen (sitert av Standal, 2010) påpeker «*finne rytmen til den andre [eleven], spele på den og improvisere saman med den*» (s. 87). Rytme og improvisasjon seiler for meg opp som viktige begrep og gir assosiasjoner til de generelle prinsipp som er lagt til grunn for opplæring i Kunnskapsløftet. Læreren må her virkelig tilpasse opplæringen til hver enkelt. Prinsippet om tilpasset opplæring er kanskje ikke først og fremst tiltenkt slike situasjoner, men er like fullt anvendelig i arbeidet med å opprette denne takten mellom fag – fag, elev – elev, lærer – lærer og lærer – elever. For som det heter i Kunnskapsløftet: «*Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike løsningsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål*» (Udir, 2006 (a), s. 34). Kanskje klarer ikke læreren i dette tilfelle å hankses med elevenes vidt forskjellige motivasjon for faget, da resultatene tross alt viser at elevenes erfaringer med faget er såpass delte.

Når det er sagt, og lærerens viktige rolle som taktfull pedagog er presisert, er det på sin plass å plukke opp tråden hva gjelder de ulike erfaringene elevene har fra tidligere kroppslig engasjement i idretten.

Begrepet levde kropp er et begrep en blant annet finner i van Manen (1990) sin teori rundt livsverdens fire eksistensialer. Levde kropp blir her gitt en viktig rolle i menneskers væren-i-verden gjennom «*the phenomenological fact that we are always bodily in the world*» (van Manen, 1990, s. 103). Dette stemmer godt overens med Merleau-Ponty (2002) sin forståelse av kroppen: «*I am not in front of my body, I am in it, or rather I am it*» (s. 173). Merleau-Ponty viser videre til at kroppen kan sees på som hovedmediet for å forstå samt se mening i verden generelt og i hverdagslige situasjoner spesielt. Kroppen blir gitt mening gjennom det Merleau-Ponty beskriver som levde erfaringer. Disse levde erfaringene som elevene besitter kan forstås som «*sedimented ways of feelings, actions and imaginations from earlier bodily engagement, which intertwine the lived body and its world, forming a whole that creates meaning to other situations with bodily actions*» (Løndal, 2010, s. 13). Her mener jeg en ser mye av forklaringen til elevenes ulike oppfatning av faget Aktivitetslære. Elevene som ser mening i faget er, som sagt, elever som står i en treningstradisjon som ønsker variasjon og mangfold av trening og treningsmetoder velkommen. Dette er elever som ser en direkte verdi av aktivitetene i Aktivitetslære nettopp fordi de gjennom sine levde erfaringer fra tidligere i livet er av den oppfatning at slike aktiviteter også er positivt for sin spesialidrett. Hans representerer denne gruppen godt med følgende uttalelse, som er et utdrag fra hans sitat gjengitt tidligere: «*i forhold til bare å stå i mål så er det jo flott og også kunne for eksempel svømme eller spille fotball da, bare for å ha variasjon der så du ikke går fullstendig lei av håndball*». De som derimot ser på faget som meningsløst kommer fra en skole der alt treningsarbeid skal rettes inn mot spesialidretten og at momenter utenfor denne sfæren påvirker deres prestasjoner negativt. Som et utdrag fra uttalelsen til Per viser:

”Opplegget gir ikke en helhet og burde ikke være sånn egentlig. Det burde skolen være flinkere til å skjønne, at vi satser idrett. Langrenn krever mye, du trener mange timer i løpet av en uke, så da kan ikke energien gå bort til noe som egentlig er litt unødvendig føler jeg” (Per).

Jeg synes det er meget interessant å se nettopp denne tendensen, at elevene tar med seg spesialidrettens natur inn i evalueringen av faget Aktivitetslære og legger, nesten utelukkende, sin levde kropps levde erfaringer til grunn for å konkludere. Nils er et godt eksempel på dette. Nils er, som beskrevet i personkarakteristikken, veldig opptatt av at andre aktiviteter enn håndball er positivt fordi dette gir han variasjon samt kompetanse på andre områder. Når han i tillegg er litt lei av håndballen fremstår Aktivitetslære som et fag som gir mening:

”Jeg kunne tenke meg litt mer muligheter, vi har noe som heter Aktivitetslære, der har vi jo mye forskjellige ting. Bordtennis, basket, svømming. Der varierer

*vi godt. Jeg syntes det er helt konge. Det hjelper deg å få litt allsidighet”
(Nils).*

Som en avslutning til kapittelet om elevenes erfaringer med faget Aktivitetslære vil jeg si at skolen, etter mitt syn, står ovenfor en formidabel utfordring hva gjelder å integrere dette faget inn i hverdagen til så mange forskjellige utøvere med så forskjellige og komplekse behov. Majoriteten av elevene jobber mot å bli morgendagens topputøvere, noen har innsett at dette ikke blir dem, samtidig som noen av elevene allerede er morgendagens utøvere, ja kanskje til og med toppidrettsutøvere. Det er åpenbart at alle disse elevene ser etter forskjellige utfordringer og erfaringer i hverdagen, og det kan synes som om faget Aktivitetslære står ovenfor en nærmest umulig oppgave når det skal ta vare på alle disse elevenes unike behov. Igjen, som jeg var innom tidligere, er lærerens rolle som taktfull pedagog avgjørende for utfallet. Læreren må finne takten med andre fag, i dette tilfelle spesielt andre idrettsfag. Samtidig må læreren også finne (kon)takten med hver enkelt elev (van Manen, 1990). Kanskje kan en spørre seg om faget slik det står i dagens skole er hensiktsmessig. Kanskje er dette faget et eksempel på toppidrettslinjers utfordring med å balansere doble formål. Innledningsvis (kapittel 1.0) i denne oppgaven presenterte jeg en slags hypotese om at skolen ville ha utfordringer med å balansere akademisk kunnskap og idrettslig kompetanse under samme tak. Empiri og diskusjon relatert til Aktivitetslære viser at skolene nok også har en utfordring med å vekte formålene innad i idrettsfagene. Hvorvidt de har samme problem mellom akademisk kunnskap og idrettslig kompetanse vil bli belyst i kommende kapittel.

4.4.2 Idrett og studiespesialisering – to røde tråder

Aktivitetslæren ble viet et eget kapittel da dette var et emne som vekket stort engasjement hos alle elevene. Videre vil likheter og ulikheter i elevenes syn på skolehverdagens sammensetning presenteres mer generelt, men med vekt på kombinasjonen akademiske fag og mer idrettslige fag. Det kommer tydelig frem at elevene ikke ser på idrettsfagene og de teoretiske studiespesialiserende fagene som samkjørte og sammenhengende. Dette gir seg i all hovedsak til uttrykk gjennom tre områder. Disse er hvilke fag de vokter som viktigst, samarbeidet som foregår mellom fagene samt sammenhengen elevene ser mellom de ulike fagene.

Hva er det viktigste faget?

Lars og Hans svarte følgende på spørsmål om de kunne fortelle litt om hva som var viktigst for dem her på skolen:

”Det er vel de teoretiske fagene, kommer ikke så langt hvis du ikke har dem. Hvis du ikke blir god til å sykle, bare halvgod, så har du liksom ikke noe å falle tilbake på” (Lars).

”Av alle de fagene jeg har så føler vel jeg egentlig at engelsk er viktigst selv om jeg bare har det første året. Kunne godt hatt det mer. Engelsk tar jo mer og mer over som et språk” (Hans).

Lars og Hans er representanter for den gruppen som finner de studiespesialiserende fagene viktigst. Dette blir nesten utelukkende begrunnet gjennom viktigheten av å få gode karakterer i disse fagene for senere å kunne komme inn på en god utdanning. Disse elevene ser at toppidretten ikke nødvendigvis kan livnære dem resten av livet og ønsker derfor å sikre seg noe de kan falle tilbake på.

”Jeg burde egentlig sagt kunnskapsmessig, men jeg vet med meg selv at jeg prioriterer mer det idrettslige. Jeg syntes det er mye morsommere, også er jeg mye flinkere i idretten enn jeg er på skolen. Også får man jo karakterer i turn, Aktivitetslære og Treningslære og sånn, og de teller jo på vitnemålet, de teller jo like mye på snittet, så da tenker jeg at hvis jeg kan få en sekser i turn da, så blir det til at jeg jobber hardere der enn jeg ville gjort i matte” (Pia).

Pia med flere er av den oppfatning at idretten er viktigst. Disse elevene er alle bevisst at de studiespesialiserende fagene er viktige. Til tross for dette begrunnes idrettsfagene som viktigere for dem gjennom at idrettsfagene er morsomme og samsvarer mer med deres fokus i livet her og nå, som nettopp er ønsket om å satse på idrett på fulltid for å bli best mulig. De trekker også frem at de tross alt blir gitt karakterer i disse fagene som vektet likt med andre fag. Dette mener de er et godt argument for å satse på disse fagene istedenfor, da de teller like mye på vitnemålet. Noen elever fra denne gruppen vektlegger også viktigheten av den spesifikke kunnskapen de får gjennom idrettsfagene:

”Treningslære syntes jeg er et ganske interessant fag. Der lærer du alt fra hvordan kroppen fungerer til hva muskler heter samt førstehjelp. Det samme med Treningsledelse. Gjennom Treningsledelse så viser du jo at du har kunnskap innenfor ledelse, som både kan være til hjelp ved jobbsøking og hvis jeg vil bli trener for et lag” (Hans).

Elevene er, som de foregående sitatene viser, delt i to på spørsmålet om hvilke fag de ser på som viktigst. Det interessante er hva elevene legger til grunn for sine argumenter relatert til hva de ser på som viktigst. Eller kanskje mer presist, hva en kan trekke frem som underliggende, men kanskje ikke fullt så eksplisitte årsaker. Det er i all hovedsak to vinklinger jeg mener her kan anvendes for å belyse dette. Ryan og Deci (2000) sin teori rundt menneskers søken etter å engasjere seg i aktiviteter som et resultat av en indre motivasjon og

drivkraft kan sammen med fenomenologisk teori rundt intensjonalitet avdekke de mer underliggende årsakene til denne splittelsen hva gjelder «favoritt»fag. Det interessante er også hvordan disse to perspektivene i stor grad kan samskrives og sees i sammenheng med hverandre, noe som vil bli forsøkt i det følgende. For er ikke nettopp, som det teoretiske kapitlet 2.6.1 delvis redegjør for, indre motivasjon og intensjonalitet egentlig mye av det samme?

For meg kan det se ut som om elevene som favoriserer idrettsfagene i stor grad drives av en indre motivasjon og en rettethet mot idrett, mens de som uttrykker at de teoretiske studiespesialiserende fagene er viktigst har et mer kausalt argument, nemlig at dette er viktigst fordi de må ha "noe å falle tilbake på" (Lars). Det kan synes som elevenes erfaring med fagene baseres på graden av rasjonell eller intensjonell situering. Der Lars viser en klar rasjonell tankegang mens, som jeg i det følgende vil vise, de som vektlegger idrettsfagene styres mer intensjonalt. Denne slutningen trekker jeg altså på bakgrunn av Ryan og Deci (2000) sin forskning som viser at det er visse indre behov som må tilfredsstilles for at et menneske skal engasjere seg i en aktivitet som følge av en indre motivasjon, samt fenomenologisk teori som viser at mening i og med en situasjon best oppnås gjennom kroppslig engasjement og forståelse.

Ryan og Deci (2000) viser til at det i all hovedsak er menneskets behov for å erfare kompetanse og autonomi som avgjør hvorvidt en er indre motivert eller ikke: «*Intrinsically motivated behaviors are those that are freely engaged out of interest without the necessity of separable consequences, and, to be maintained, they require satisfaction of the needs for autonomy and competence*» (s. 233). Det er da, som foregående referanse viser, menneskers behov for å føle henholdsvis medbestemmelse og selvbestemmelse samt mestring og prestasjon som står sentralt for å fremme ens indre motivasjon. Ser en på uttalelsene til elevene som mente de teoretiske studiespesialiserende fagene var viktigst, finner en svært lite som antyder at dette begrunnes gjennom de indre behovene autonomi og kompetanse. Dette fokuset begrunnes i all hovedsak gjennom usikkerheten knyttet til egen fremtid innenfor idretten, og at de derfor må ha noe å falle tilbake på. Således en rasjonell tankegang. De begrunner det på mange måter gjennom nettopp det Ryan og Deci (2000) kaller *separable consequences*, akkurat som Lars sin begrunnelse for hvorfor han vektlegger de teoretiske fagene, som kan sies å være nettopp rasjonell og preget av et mer kausalt resonnement der konsekvensene av å gjøre det dårlig i de teoretiske fagene veies opp mot muligheten for å lykkes i idretten:

”Det er vel de teoretiske fagene, kommer ikke så langt hvis du ikke har dem. Hvis du ikke blir god til å sykle, bare halvgod, så har du liksom ikke noe å falle tilbake på” (Lars).

Ser en på de som mener idrettsfagene er viktigst finner en imidlertid argumenter som samsvarer med *«behaviors ... that are freely engaged out of interest ... and, to be maintained, they require satisfaction of the needs for autonomy and competence»* (Ryan & Deci, 2000, s. 233). Hva gjelder kompetanse uttrykker Pia klart og tydelig at hun ser på de idrettslige fagene som viktigst nettopp fordi hun der erfarer det behovet for kompetanse innebærer, nemlig det å mestre og å prestere: *”Jeg syntes det er mye morsommere, og så er jeg mye flinkere i idretten enn jeg er på skolen”* (Pia), eller som Per uttaler det:

”For min del er det viktig å prestere [i idrett] og føle at jeg har gjort det bra. Det gir en indre glede. Jeg liker det. Da blir det mye glede inni meg, får lyst til å gå enda fortere og enda bedre, får lyst på mer og mer” (Per).

Hva gjelder autonomi, omhandler dette *«the organismic desire to self-organize experience and behavior and to have activity be concordant with one’s integrated sense of self»* (Ryan & Deci, 2000, s. 231). Det at aktiviteten skal være i overensstemmelse med ens integrerte følelse av en selv, mener jeg er en vesentlig faktor for hvorfor elevene faktisk fremhever idrettsfagene som viktigst. Det er her elevene føler at det de gjør stemmer med den de er. Det er her det er takhøyde til selv å organisere erfaringer og atferd. Og er det ikke akkurat dette en intensjonal handling er preget av? At en idrettselev erfarer mening i og med en situasjon når de får erfare og tolke gjenstandene i situasjonen subjektivt og organisere disse erfaringene og opplevelsene på bakgrunn av sitt kroppslige møte med situasjonen. Således er behovet for autonomi og kompetanse for å oppleve indre motivert handling også gjeldende når en ser på hvorfor elevene handler intensjonalt.

Ta for eksempel en skoleklasse på barneskolen som slippes inn i gymsalen rett før timen starter. Den oppførselen en da er vitne til, vil jeg si så til de grader er intensjonal, samt preget av selv – og medbestemmelse og mestring. De løper rundt, oppslukt i leken og gjør akkurat det de vil og som de *vet* de mestrer. De er høyt og lavt og over alt i salen, tilsynelatende drevet uten rasjonell styring: *«Kroppen med dens sanser åpner sig for fenomenene, retter sig forstående mod verden – og kan handle spontant og integreret ‘på egen hånd’»* (Tordsson, 2006, s. 63). Lite ved denne oppførselen er styrt av rasjonelle tanker og vurderinger. I litteraturen kan dette fenomenet knyttes til blant annet Smith (2007) sin beskrivelse av *the first rush of movement*, som beskriver nettopp en impuls som overstyrer personlig motiv og

oppstår før bevissthet og sanser har gjort sitt. Dette er en situasjonsbeskrivelse jeg mener en kan bruke som en glitrende billedliggjøring av hvorfor det i min studie viser seg at mange elever uttrykker større begeistring over idrettsfagene fremfor de mer teoretiske fagene. Tilbake til eksempelet fra barneskolen, hvorfor ser en ikke denne reaksjonen når den samme klassen slippes inn i klasserommet før en mattetime? Eller som min studie viser, hvorfor er det mange elever som ikke erfarer klasserommets fag like meningsfulle som de praktiske idrettsfagene? En kan nok med trygghet si at noe av svaret ligger i klasserommets natur, ikke minst i idrettens natur, som kapittel 4.3 om de ulike arenaene på skolen også viser. Nettopp det at klasserommet ikke er et rom for kroppslig aktivitet, men for kognitiv læring. Det er tross alt slik vi er oppdratt og dannet gjennom skolegangen. Men det er like mye elevenes evne til, i gymsalen, ute i naturen mens de går på ski, i skogen mens de orienterer, eller i svømmehallen, å erfare alle gjenstander som de selv vil og la seg styre utelukkende av sin kroppslige tilstedeværelse og rettethet mot det miljøet de er en del av. Å erfare fritt for så å handle impulsivt og intensjonalt. Min studie viser, i likhet med mitt billedliggjørende eksempel fra barneskolen, at elevene ikke erfarer denne muligheten i klasserommet og derav heller ikke finner klasseromssituasjonen så motiverende. Ut fra Ryan og Deci (2000) trakk jeg tidligere slutningen om at dette er som følge av en manglende tilfredsstillende av behovet for autonomi og kompetanse i klasserommet. Fenomenologisk teori peker på at det er som følge av en manglende mulighet til å erfare situasjonen og gjenstander i situasjonen gjennom ens kroppslige engasjement og tilstedeværelse (Zahavi, 2010; Rasmussen, 1996; Merleau-Ponty, 2002). Og er ikke nettopp situasjoner som åpner for kroppslig engasjement en ypperlig plattform for nettopp å tilfredsstillende behovet for selv – og medbestemmelse samt kompetanse. Hva gjelder kompetanse, er det vel nesten overflødig å trekke parallellen mot fenomenologiens intensjonalitet gjennom kroppslig engasjement. Dette studiet har å gjøre med toppidrettslever som så klart vekter kompetanse, mestring og prestasjon i idrett høyt. Hva gjelder autonomi kan det være vanskeligere å se relevansen til intensjonalitetsbegrepet. Stikkordet må være at autonomi tross alt omhandler aktivitet som er «*concordant with one's integrated sense of self*» (Ryan & Deci, 2000, s. 231). Er det ikke nettopp dette barnet som løper ut i gymsalen opplever. Og er det ikke også dette elevene i min studie uttrykker. At erfaringene de gjør i idrettsfagene ligger nærmere ens oppfatning av hvem de er og hvordan de selv definerer seg selv. Jeg mener dette viser at begge deler, både Ryan og Deci (2000) sin teori rundt indre motivasjon og den fenomenologiske teorien peker mot intensjonalitet med stor I. Det er idrettslevenenes intensjonalitet, deres «*inseparable connection to the world*» (van Manen, 1990, s. 5), og da deres uatskillelige kobling til en verden som gir de kroppslige

utfordringer gjennom idrett, som gjør at idrettsfagene av noen favoriseres. Det er passende å runde av med Merleau-Ponty (1994): «*det at besidde en kropp betyr for et levende væsen at slutte sig til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige forehavender og uafbrudt engagere sig deri*» (s. 20). De fleste elevene i min studie besitter en kropp som slutter seg til idrettens miljø, som smelter sammen med dens egenart, mangfold og passende utfordringer samt engasjerer seg i den uavbrutt.

Som en oppsummering vil jeg trekke frem Ryan og Deci (2000) sin forskning på området som viste at: «*it was on days when autonomy and competence were experienced that participants reported having a 'god day'*» (s. 243,244). Dette mener jeg viser viktigheten av å gi elevene utfordringer som stimulerer deres behov for å erfare autonomi og kompetanse i hverdagen. Eller sagt på en annen måte, åpne opp for å la elevene handle mer intensjonalt på de oppgaver som blir gitt. Både i klasserommet og i idretten. Dette kan gi elevene en erfaring av å ha en *god dag*. Og er det ikke nettopp dette en ønsker at elevene skal erfare? En god dag som gir helhet og sammenheng i hverdagen deres. Når samtlige av mine informanter i tillegg trakk frem dager med mye idrett som dager de erfarte som lettere og mer håndterlige, ja da underbygger følgende sitat foregående slutninger ytterligere:

"Det er ganske viktig for meg, for jeg er ganske rastløs person. På barneskolen måtte jeg løpe rundt skolen i timen, så det er ekstremt viktig. Jeg blir enormt sliten av bare skole, da får jeg ikke uløst noe endorfiner, så da blir jeg slapp og død og dau i kroppen, ikke noe energi føles det ut som. Men når jeg har trent, da er det mye mer energi i kroppen ... sånn som mandager når vi har trening i forhold til onsdager når vi ikke trener noen ting, det er enorm forskjell på skoledagene. Det er mye lettere på mandager " (Per).

Hvordan erfares samarbeidet og sammenhengen mellom fagene?

Videre skal vi flytte oss over på elevenes erfaring av samarbeid og sammenheng mellom de ulike fagene. På disse områdene var elevene oppsiktsvekkende samstemte. Jeg valgte å ta for meg dette samlet da resultatene kan sies å vise det samme hva gjelder både samarbeid og sammenheng. Ine beskriver godt det rådende synet på samarbeidet og sammenhengen elevene erfarer mellom idrettsfagene og de studiespesialiserende fagene. Ine's uttalelse står på mange måter frem som en sammenfattende og presis fremstilling av alle elevenes mening:

"Idrettsfagene står jo ganske for seg selv da. De idrettsfagene har på en måte en rød tråd og de andre fagene en rød tråd. Så det blir på en måte to ting da, to røde tråder rett og slett" (Ine).

Ine's beskrivelse av forholdet mellom idrettsfagene og de andre fagene ved å si at de representerer to separate røde tråder er meget interessant. Dette i seg selv viser at elevene erfarer skolehverdagen som lite helhetlig og sammenhengende hva gjelder samarbeid og sammenheng mellom fagene. Mange elever beskriver episoder der de opplever at hver enkelt lærer mener det de driver med er det eneste saliggjørende, og at lærerne tar lite hensyn til hva andre lærere planlegger og gjennomfører. Elevene erfarer stadig, som et resultat av dette, at det ikke blir tatt hensyn til at de er i en periode med mye trening og konkurranser. Elevene uttrykker at det til tider kan bli alt for mye arbeid, både med skole og idrett, og at dette går direkte utover deres prestasjoner på begge områdene. De to røde trådene Ine beskriver synes altså å være avgjørende for hvorvidt elevene erfarer sammenheng og helhet eller ikke. Elevene ønsker én rød tråd mens lærerne følger en annen. Elever og lærere følger altså to forskjellige tråder og gjør tilsynelatende lite for å sammenflette de. For det er nok her mye kan gjøres, nemlig å sammenflette disse to områdene. Sammenflette elevenes og lærernes erfaringer av hva som representerer og er avgjørende for å etablere en felles rød tråd i skolehverdagen (Bengtsson, 1988).

"De [lærerne] legger ikke opp i forhold til sesongen og hvor mye vi skal trene da. Vi hører mye at de prøver å samarbeide, men det er vel ikke noe de får til. De kjører egentlig bare for seg selv, det funker ikke. Så det kan bli mye arbeid hvis de forskjellige lærerne legger mye skolearbeid til visse perioder uten å samkjøre det" (Knut).

Som Knut uttrykker, er det tydelig at elevene her erfarer arbeidsmengden som i meste laget. Hvordan dette kan påvirke elevenes følelse av en hjemmevant væren-i-verden som er sammenhengende og helhetlig, kan en se gjennom Ryan og Deci (2000) sitt indre behov for kompetanse. I behovet for å føle kompetanse ligger det blant annet at mennesker ønsker aktiviteter og arbeidsoppgaver som stemmer overens med deres nivå og som derav fører til mestring. Det kan se ut som om dette behovet forringes gjennom den voldsomme arbeidsmengden elevene til tider erfarer. For mye arbeid fører, som Per uttaler, til at prestasjonene blir dårligere og opplevelsen av å mestre forsvinner: *"I fjor var dårlig. Da var det for mye annen trening på skolen og for lite samkjøring mellom lærerne. Ble mye rot og uoversiktlig. Hadde ikke overskudd liksom"*.

Per sitt sitat, som tydelig viser til en forringelse av kompetanse og mestring, kan sees i sammenheng med mer fenomenologiske perspektiv. Kompetanse, mestring og prestasjon henger i stor grad sammen med hvordan en faktisk lærer nye ferdigheter og forbedrer seg. Per's uttalelse viser tydelig at forholdene på skolen i fjor i liten grad la til rette for nettopp

forbedring av ferdigheter i idrett og i klasserommet. Dermed stagnerte kanskje også hans kompetanseutvikling. Dreyfus (1996) tar for seg nettopp dette med menneskers innlæring av ferdigheter samt veien mot den høyeste grad av kompetanse, nemlig ekspertise. Å anta at alle idrettselevne er eksperter innenfor alle idretter og alle fag (da ekspert forstått gjennom Dreyfus, 1996) vil være en urealistisk utopi. Elevene er, på bakgrunn av det nivået de formidlet gjennom intervjuene, *morgendagens* utøvere. Elevene jobber fortsatt mot nettopp å bli ekspert. La oss da ta et eksempel. Hadde Per faktisk vært ekspert i alt han drev med på skolen, ville han neppe erfart hverdagen uoversiktlig og rotete, som han selv uttaler at han gjør. Da hadde han derimot hatt en «*spontaneous response to demands of the whole situation*» (Dreyfus, 2002, s. 413). Han hadde erfart alle krav og utfordringer som i samsvar med sine ferdigheter og vært «*interwoven ... indeed just absorbed into it*» (Dreyfus, 1996, s. 7). Når dette da ikke er tilfelle må en spørre seg hva grunnen til mangel på følt kompetanse kommer av. Ser en på resultatene fra studiet, peker mye mot lærernes manglende samkjøring. At det rett og slett blir for mye for noen elever. Hvis en da tenker seg at idrettselevne stort sett har utviklet seg til å være *competent* eller til og med *proficient* (se kapittel 2.6.3), gir dette ytterligere mening og et mulig svar på spørsmålet. På disse stadiene i innlæring av ferdigheter kreves fortsatt enorm tankevirksomhet og refleksjon for å fatte en avgjørelse:

The proficient performer, seeing the goal and the important features of the situation, must still decide what to do. To decide, he falls back on detached, rule-based determination of actions ... now the learner feels responsible for disasters ... so learners find themselves on an emotional roller coaster (Dreyfus, 1996, s. 3,4).

Det kan synes som om elevene rett og slett blir gitt for mange og for store utfordringer, noe som fører til at jobben med å bearbeide inntrykkene blir svært krevende: "Det kan bli mye arbeid hvis de forskjellige lærerne legger mye skolearbeid til visse perioder uten å samkjøre det" (Knut). Som et resultat av dette stagnerer deres kompetanse, og derav også deres prestasjon. Her vil jeg igjen skyte inn viktigheten av å opprette og opprettholde takten mellom alle skolens sfærer. Ser en videre i resultatene, da med det foregående i tankene, er det kanskje ikke så rart at elevene ønsker mer medbestemmelse og mulighet til å ta flere personlige valg. Som Ine uttaler det:

"De [lærerne] kan høre med oss liksom, at de har en prøveplan og sånn, men at vi kunne være med å bestemme litt på den da, at vi syntes det er greit at vi har en prøve uka før den står på planen enn at alt skal komme på en gang. Jeg syntes på en måte at vi, i hvert fall på idrett, burde få lov til å være litt med på å ha noen innspill" (Ine).

En ser altså at Ryan og Deci (2000) sitt indre behov for autonomi også gjør seg gjeldende, og kan synes forringet som en konsekvens av den litt emosjonelle berg og dalbanen de erfarer som følge av det dårlige samarbeidet og samkjøringen.

Samarbeidet og sammenhengen mellom de ulike fagene på skolen bærer som sagt preg av at elevene gjør erfaringer innenfor to sfærer på skolen, en relatert idrett og en relatert studiespesialiserende fag. Alle fag relatert til idrett erfarer imidlertid elevene at henger bra sammen (sett bort i fra utfordringene med å kombinere topp og bredde, Toppidrett og Aktivitetslære, som ble diskutert i kapittel 4.4.1). Det generelle synet er at det de lærer i de forskjellige idrettsfagene lett kan relateres til emner i de andre idrettsfagene:

”Jeg ser jo selvfølgelig sammenheng mellom flere fag, spesielt idrettsfagene, der syntes jeg de er ganske flinke, ikke det at de har det samme tema, men at vi vet litt om hvert tema siden vi er litt innom det i de forskjellige fagene da. Vi lærer jo mye om treningslære når vi har en treningsøkt, for da sier treneren at nå skal vi jobbe balanse, og da jobber vi balanse og da vet vi hva det er senere når vi har treningslære” (Hans).

Litt av den samme oppfatningen finner en mellom de teoretiske studiespesialiserende fagene. Flere trekker frem at det i disse fagene har blitt samkjørt bra på pensum som kan relateres til flere fag. Dette blir derimot av flere elever oppfattet som en ren tilfeldighet. De uttrykker at dette skuffer dem. At ikke en gang de studiespesialiserende fagene internt klarer å samarbeide og se sammenhenger mellom fagene:

”Jeg syntes det har vært veldig bra med for eksempel religion, idrett og samfunn og historie. De har gått bra sammen i år. Når vi hadde idrett og samfunn fremføring om olympiske leker i München, der det var de terror greiene, det med jødene og israelerne. Det hadde vi akkurat hatt i religion, så du kunne liksom hele bakgrunnen for hvorfor det var sånn da. Så det var veldig greit. Men når det faktisk var så bra koblinger uten at de [lærerne] tenkte over det, så syntes jeg de kunne tenkt mer over det og trukket flere slike paralleller, hadde det vært flere slike muligheter så hadde det vært bra. Sånn som norsk med norsk litterær faghistorie og mye rundt grunnlover og alt sånn da, det kunne på en måte blitt dratt inn i historie” (Per).

En av forklaringene elevene presenterer som årsaken til at de erfarer disse to områdene som helt forskjellige og selvstendige sfærer uttrykker Ane godt:

”Idretten går jo liksom gjennom hele skolen da, det er liksom den som står i fokus mye da. Teoretiske fag har vi skiftet alle årene nesten. Bare norsken som har vært med fra første klasse. Så det har vært litt sånn hakkete da” (Ane).

En mulig konsekvens av det dårlige samarbeidet og sammenhengen kan være, som vist gjennom forsømmelsen av behovene autonomi og kompetanse tidligere i kapittelet, at tilfredsstillelsen av elevenes grunnleggende indre behov forringes. Som Ryan og Deci (2000) viser, så kan dette igjen føre til at den optimale utviklingen, både i teoretiske fag og i idretten, samt elevenes følelse av velvære i hverdagen forringes: «*We expect to observe optimal development and well-being under facilitating conditions that support need satisfaction, and to observe degradation or ill-being under conditions that thwart basic need satisfaction*» (s. 229). Forringelse av disse behovene som følge av dårlig samarbeid er også vist at henger sammen med innlæringsprosessen relatert til nye ferdigheter. At lærerne rett og slett gir for mange oppgaver og utfordringer som i tillegg ikke samsvarer med deres innlærings nivå. Eller i hvert fall til sammen blir for mye. Slik det ser ut nå, legger skolen til rette for utvikling og velvære isolert innenfor idrett og isolert innenfor studiespesialiserende fag, selv om det dog kan virke litt tilfeldig skal en tro Per's uttalelse gjengitt over. Samlet sett ser det derimot ut til at resultatet heller mot manglende samarbeid og sammenheng som igjen kan føre til en *degradation or ill-being-in-the-world*. Det blir for mye til at de klarer å «*utilize experiences to ease our being-in-the-world*» (Weidemann Eriksen, 2011, s. 9).

Som en oppsummering vil jeg si at hypotesen jeg fremsatte i kapittel 1.0 i stor grad viste seg å være rett, akkurat som i det foregående kapittel om Aktivitetlære, der skolen tydelig hadde utfordringer med å balansere og vekte topp – og breddeidrett. I dette kapittelets tilfelle kan det synes som om skolen også finner det vanskelig med akademisk kunnskap og idrettslig kompetanseutvikling under samme tak. Både hva gjelder elevenes syn på skolens viktigste fag og fagenes sammensetning og samarbeid viser empiri og teori at skolen møter en utfordring i å gjøre dette forståelig, helhetlig og sammenhengende for elevene. Denne formidable oppgaven er det i stor grad læreren som har, så da er det vel passende å se på lærerens rolle i det hele.

4.4.3 Lærerens rolle og kvalifikasjoner

Det siste området elevene trakk frem som en faktor til at akademiske fag og idrettslige fag ble erfart som usammenhengende, var lærerens rolle og kvalifikasjoner i de ulike fagene. Noe av det flest elever fremhevet som viktigst ved en lærer, var at de hadde en idrettslig bakgrunn selv. Elevene hadde ved flere anledninger erfart at lærere i teoretiske fag mye bedre forstod elevene hvis de selv hadde hatt en idrettslig bakgrunn. Det gikk mye på spising og drikking i timen, for sent koming grunnet trening, lekser som ikke var gjort grunnet konkurranser i helgen, fravær grunnet samlinger og konkurranser samt bråk og rastløshet grunnet det at de

rett og slett er idrettselever med mye energi. Mange elever var oppgitt over lærere som ikke forstod at de faktisk var lærere på en toppidrettslinje der elevene satset alt på idrett. De følte at lærerne ikke tok hensyn til dette i planlegging og gjennomføring av undervisningen:

”Det er noen lærere som hater å ha idrettselever da, det er jo såpass mye fravær. Så da velger de [lærere i teoretiske fag] liksom og tverre litt når idrettslærerne prøver å samarbeide for å si det sånn. Men så er det andre lærere som er fryktelig greie. Man kan ofte se at det er de som har noe med idrett og gjøre selv, hvilke verdier de har, som forstår oss best” (Ola).

”Det er mye lettere å ha idrettslærere, de forsto oss veldig godt, men de andre, de liksom, kunne ikke spise og kunne ikke gjøre sånn og sånn. Spesielt en i fjor, han skjønte ikke dette med at vi skulle ha en konkurranse i helga og at vi skulle kunne spise i timen, nei det skjønte han ikke, det var ikke forståelig liksom. Så det er lettere når de har hatt en idrettslig bakgrunn, for da forstår de seg mye bedre på hvordan hverdagen vår er da. Det blir mye lettere med en gang de forstår oss litt mer” (Pia).

Elevenes erfaring av at lærere med idrettslig bakgrunn forstod de bedre, samt tilpasset undervisning og arbeidsoppgaver bedre til deres hverdag som idrettsutøvere, kan sees i sammenheng med Ryan og Deci sin teori knyttet til subjektivt velvære. Ryan og Deci (2000) viser til at det indre behovet *relatedness* eller tilknytning på norsk, har direkte betydning for menneskers følelse av et subjektivt velvære i hverdagen. Dette med å føle nettopp *relatedness*, eller tilknytning, kan sees i sammenheng med elevenes erfaring av at lærerne med idrettsbakgrunn forstod de bedre. Om tilknytning skriver Ryan og Deci (2000) følgende: «*Relatedness refers to the desire to feel connected to others*» (s. 231). Dette er i direkte overensstemmelse med Gallagher (2001) sin fenomenologiske forståelse av Merleau-Pontys begrep *kroppslig intersubjektivitet*. Dette begrepet, akkurat som Ryan og Deci (2000) sitt begrep *tilknytning*, er med på å forklare mye av den mellommenneskelige forståelsen elevene føler med lærere som selv har idrettslig bakgrunn. Det er nettopp dette eleven trekker frem som så viktig, at de føler de har en helt annen kjemi med lærere som selv har drevet med idrett og derav har innsikt i hvordan hverdagen deres er. Et utdrag fra Pia's uttalelse over viser dette: *”Det er lettere når de har hatt en idrettslig bakgrunn, for da forstår de seg mye bedre på hvordan hverdagen vår er da. Det blir mye lettere med en gang de forstår oss litt mer” (Pia).*

Mens Ryan og Deci (2000) viser til viktigheten av å føle seg knyttet til og forstått av andre mennesker, viser Gallagher (2001) mer hvordan denne tilknytningen og forståelsen faktisk oppstår: «*the understanding of the other person is primarily neither theoretical nor based on*

an internal simulation, but is a form of embodied practice» (s. 85). En kan således forstå at læreren med idrettsbakgrunn ser elevene basert på en egen idrettslig legemliggjort praksis, en egen kroppslig erfaring med det å bedrive idrett. Dette gjør at lærer og elev på mange måter er knyttet til hverandre prerefleksivt gjennom en kroppslig intersubjektivitet. Som Knut Løndal (2010) skriver i sin doktorgradsavhandling: *«This opens the way for a reciprocal process of communication where the perception of my own body can be transferred to the other, and where my body-schema can understand the body-schema of the other immediately and spontaneously»* (article 2, s. 4). Lærerens persepsjon av egen kropp knyttet til idrett overføres til eleven og derav viser disse lærerne større forståelse. De har, som Ola uttrykker, de samme verdiene som oss: *”Man kan ofte se at det er de som har noe med idrett og gjøre selv, hvilke verdier de har, som forstår oss best”*. Når jeg i det foregående gir kroppen en så avgjørende rolle har jeg beveget meg langt inn i Merleau-Ponty sin forståelse av den *levde kropp*. Der kroppen er vår tilgang til verden og derav også gir oss tilgang til så vidt forskjellige perspektiver og ulike horisonter. *«På grund av att den egna kroppen är vår tillgång till världen kan världen enbart erfares ur olika perspektiv. Den är alltid given i konkreta och flertydiga situationer som ständigt har sina öppna horisonter»* (Bengtsson, 1988, s. 81). I Ola's tilfelle, sitert over, erfares altså hans og læreren med idrettsbakgrunn sine perspektiver og horisonter som nærmere hverandre. Som mer *related*.

I korte trekk viser kapittelet at lærerne spilte en viktig rolle i elevenes erfaring av skolehverdagen. Lærerne som hadde noen av de samme erfaringene som elevene hva gjaldt idrett synes å etablere en bedre tilknytning, forståelse og kommunikasjon med elevene. De etablerte rett og slett en bedre takt med elevene. Resultatet fra studiet avdekket på mange måter en utfordring lærere uten den samme idrettsbakgrunn og forståelse hadde. De må nok i større grad jobbe aktivt for å forstå elevenes væremåte. Samtidig må det heller ikke underslås at også elevene her må se den ikke-idrettslige lærerens ståsted. Takt er definitivt gjensidig og må vedlikeholdes (Standal, 2010).

4.5 Kategori 4 - Å bli sett og hørt

Elevene viser et voldsomt engasjement til emner relatert til det å bli sett og hørt. Dette er tydelig viktig for alle informantene og ser ut til å spille en viktig rolle i hvordan de erfarer skolehverdagen. Dette engasjementet gir seg i all hovedsak til uttrykk gjennom tilbakemeldinger og oppfølging de får på trening og skole fra trenere og lærere samt samholdet de føler til medelever.

4.5.1 Tilbakemeldinger og oppfølging

Elevene trekker ved flere anledninger frem viktigheten av å motta positiv feedback og ros for det arbeidet de legger ned. Dette synes viktig i både idrettsfag og teoretiske fag. Dette gir dem økt motivasjon og bedre selvtillit:

”Får mye bedre selvtillit når du får ros for noe bra du har gjort, uansett om det er idrett eller skole. Bli jo mer motivert til å jobbe videre. Ros fra lærere er kanskje bedre enn å få fra elever. Man anser det for å være bedre ros på en måte” (Ida).

Majoriteten av elevene vekter positiv feedback fra lærerne tyngst. De ser på dette som bedre og mer verdt enn hvis de får ros og positive tilrop fra medelever. Ros og positive tilrop fra medelever knyttes mer til samhold og trivsel innad i gruppa enn til direkte motivasjon for å jobbe hardere og bedre med skole eller idrett. Som en kort oppsummering kan det virke som om det å motta anerkjennelse for sitt arbeid er viktig for elevene. Dette er med å styrke de både i sosiale settinger og i idrettslige konkurranser. En annen form for anerkjennelse som viser seg å være gjeldende for flere av elevene, er den anerkjennelsen de føler når de blir kjent i et miljø. Noen elever trekker dette frem som en viktig motivasjonsfaktor, og en viktig brikke for selvtilliten og selvtilfredsheten:

”Med en gang du blir litt kjent i miljøet, for eksempel i turnmiljøet og sånt, så er det morsomt at folk vet hvem du er. Da får du jo motivasjon til å bli enda bedre” (Pia).

I det foregående er det altså vist at elevene verdsetter ros og anerkjennelse, da spesielt fra lærerne. Men ros, positiv feedback og anerkjennelse trenger ikke nødvendigvis å gå hånd i hånd med god oppfølging.

Den oppfølgingen elevene får fra trenerne i sin spesialidrett erfarer de som jevnt over god. De beskriver trenerne som er engasjerte i elevenes treningsarbeid og observante på elever som trenger å få tilpasset opplegget mer enn andre. Trenerne ser ut til å balansere profesjonelle tilbakemeldinger med mer generell ros og anerkjennelse på en god måte.

”Er det en dag de [trenerne] ser at man er sliten og at det har vært tett program, så kjører de ikke den beinharde økta. Da blir det mer tekniske øvelser enn for eksempel fotarbeidsøvelser og sånt da” (Ola).

Kontrasten er her stor til hvordan elevene erfarer oppfølgingen de får i de mer teoretiske studiespesialiserende fagene. Her tegnes et bilde av lærere som i større grad er uklare med beskjeder, skaper usikkerhet rundt krav på prøver og oppgaver samt er dårlige med å følge opp arbeidet elevene gjør.

”Hvis en ikke får gode nok beskjeder eller klare nok oppgaver eller gode nok tilbakemeldinger så føler en seg usikker på hva en skal gjøre. Det er noe skolen kan forbedre seg på, med å gi god nok informasjon og så videre” (Knut).

”Hvis vi for eksempel skriver en stil, så kan det godt ta to til tre måneder før vi får den igjen, før til neste stil. Da får du ikke noen tilbakemeldinger på hva du må gjøre bedre før neste og da er det jo ikke noe vits i og egentlig få den tilbakemeldingen i det hele tatt. Så akkurat der er det litt vanskelig å få den oppfølgingen som man trenger da” (Ine).

Den foregående empirien som er presentert hva gjelder elevenes erfaring med tilbakemeldinger og oppfølging, kan sees i lys av teorien om subjektivt velvære. Ryan og Deci (2000) viser at positiv feedback direkte fører til at mennesker erfarer at sine indre behov for kompetanse, autonomi og tilknytning tilfredsstilles:

Events such as positive feedback that signify effectance provide satisfaction of the need for competence, thus enhancing intrinsic motivation, whereas events such as negative feedback that convey ineffectance tend to thwart the need for competence and thus undermine intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000, s. 234).

Når en også vet at en tilfredsstillelse av de indre behovene direkte fører til større grad av velvære (Ryan & Deci, 2000), er resultatene relater til tilbakemelding og oppfølging meget interessante. Ida's uttalelse tidlig i dette kapitlet underbygger Ryan og Deci sin teori om at positiv feedback fører til en tilfredsstillelse av de indre behov og et generelt velvære. Ida uttaler blant annet: *”Får mye bedre selvtillit når du får ros for noe bra du har gjort, uansett om det er idrett eller skole. Blir jo mer motivert til å jobbe videre”*. Her ser en klart at når Ida blir gitt positiv feedback øker selvtilliten og ikke minst motivasjonen til å jobbe hardere og bedre. Motsetningen, som også samsvarer med Ryan og Deci sin forskning finner vi blant annet gjennom uttalelsen til Knut over. Knut uttaler at *”hvis en ikke får gode nok beskjeder eller klare nok oppgaver eller gode nok tilbakemeldinger så føler en seg usikker på hva en*

skal gjøre”. Her ser en eksempel på at lærerne i de teoretiske fagene ikke er flinke nok med oppfølgingen og feedbacken de gir elevene, noe som resulterer i at Knut opplever usikkerhet.

Det kan generelt se ut som at det er behovet for å føle kompetanse som fremmes eller hemmes gjennom positiv eller ingen / negativ feedback. I Ida sitt tilfelle gir positiv feedback henne følelsen av å ha prestert og ha oppnådd noe, som igjen gir henne selvtillit og motivasjon. Motsetningen finner en i uttalelsen til Ine, der det totale fraværet av feedback fører til at hun ikke vet hva hun skal jobbe med og derav ikke erfarer økt kompetanse. En kan også se eksempler på elever som erfarer at behovet for tilknytning tilfredsstilles gjennom at de blir kjent i et miljø. Her finner en Pia som et klart eksempel. Hun uttaler at *”det er morsomt at folk vet hvem du er. Da får du jo motivasjon til å bli enda bedre”*. Her opplever Pia at den respekten og anerkjennelsen hun mottar fra likesinnede, altså den tilknytningen hun da opplever til miljøet og signifikante andre, fremmer hennes motivasjon. Igjen, som i kapittel 4.4.3 om *lærerens rolle*, ser en her at behovet for å erfare tilknytning til et miljø eller andre, hentet fra Ryan og Deci (2000), er i overensstemmelse med fenomenologiske perspektiver relatert til intersubjektivitet. Pia erfarer respekt og anerkjennelse blant annet fordi det hun gjør forstås av andre i miljøet som *«neither theoretical nor based on an internal simulation, but is a form of embodied practice»* (Gallagher, 2001, s. 85). Denne legemliggjorte praksisen innad i miljøet synes å forene utøverne på en helt spesiell måte. De etablerer et intersubjektivt rom.

Det kan altså synes som om at positiv feedback, ros, anerkjennelse og god oppfølging alle er faktorer som for det første tilfredsstiller elevenes behov for å føle kompetanse og tilknytning. For det andre kan det synes som om dette igjen fører til en økt indre motivasjon og, som også beskrevet i kapittel 4.4.2, at elevene i større grad handler intensjonalt. Rettet mot noe gjennom ens subjektive, kreative og uavbrutte tolkning av omgivelsene (Zahavi, 2010). Alt dette til sammen, Ryan og Deci (2000) sine indre behov samt fenomenologiske perspektiver relatert spesielt til intersubjektivitet og intensjonalitet, er tilsynelatende med på å fremme elevenes velvære samt erfaring av hverdagen som helhetlig og sammenhengende.

Det påfallende i dette kapitlet er at det igjen er i de teoretiske studiespesialiserende fagene at elevene erfarer mest usikkerhet, mangel på motivasjon og en håndterlig hjemmevant tilværelse. Helt i samsvar med de foregående kapitler om de ulike arenaene på skolen samt fagsammensetning og lærerkvalifikasjoner. Begge disse kapitlene viste at det var lite samarbeid og forståelse å spore på tvers av idrett og teoretiske fag, og at det generelt var innad i idretten elevene følte mest sammenheng, samarbeid, tilhørighet og trygghet. Denne

tendensen støttes av tidligere forskning gjort av Sisjord og Sørensen (2011). I deres studie av elever ved idrettslinjer rundt om i landet kom det også frem at de fleste elevene generelt var mindre fornøyd med skolemessige fag og da tilsvarende mer fornøyd med de idrettslige fagene.

Så kan en spørre seg om det i det hele tatt er mulig å etablere en utdanningsarena med så vidt forskjellige fag og formål som igjen skal gi elevene like god forståelse, sammenheng og helhet over alle faggrensene og idretter. Jeg tror nok ikke alltid det vil være mulig å oppnå det perfekte samarbeidet mellom alle fag, ansatte og elever. Det er mest sannsynlig en utopi å tro at en kan tilrettelegge på en måte som tilfredsstillende alle vidt forskjellige behov. Pedagogisk taktfullhet som van Manen (1993) vekter som så viktig er nok bortimot umulig å opprette på lik linje med et orkestres taktfullhet i de riktig store symfonier (jf. taktbegrepet presentert i kapittel 3.4). En har tross alt å gjøre med kropper, ikke instrumenter som spilles etter noter. En har å gjøre med noe som så til de grader er tvetydig (Bengtsson, 1988), langt der i fra entydige. Som beskrevet i kapittel 2.5.2 om velvære, så er det heller ikke en forutsetning at alt skal gå på skinner og være i taktfull harmoni hele tiden. Elevene må nødvendigvis møte hindringer. De må før eller siden gå veier det ikke er satt spor på av andre, som ikke erfarer som trygge:

Sustainable well-being does not require individuals to feel good all the time; the experience of painful emotions is a normal part of life, and being able to manage these negative or painful emotions is essential for long-term well-being. Psychological well-being is, however, compromised when negative emotions are extreme or very long lasting and interfere with a person's ability to function in his or her daily life (Huppert, 2009, s. 137).

Som en ser av Huppert (2009) er det heller elevenes evne til å håndtere slike ukjente og utfordrende sider ved hverdagen som avgjør deres grad av velvære, helhet og sammenheng over tid. Hvorvidt mine informanter klarer å håndtere de utfordringer som dukker opp. Hvorvidt de klarer å oppfatte nye situasjoner som krever forandring og tilpasse seg dette. Er det ikke også dette fenomenologien viser til. Skal en komme videre og lære seg nye ferdigheter i livet, må en nødvendigvis bevege seg ut av sitt allerede eksisterende, trygge, legemliggjorte og intuitive kroppsskjema (Rasmussen, 1996). «Kroppsskemaet er menneskets *implicite 'viden' om sin egen kropps aktuelle og mulige position i det fænomenale handlingsfelt*» (ibid. s. 86). Akkurat som erfaringer utenfor ens komfortsone er avgjørende for ens langsiktige velvære (Huppert, 2009), er erfaringer utenfor dette etablerte kroppsskjema

beskrevet av Rasmussen (1996) avgjørende for å utvide det, og da også utvide ens implisitte viten om kroppen og verden (ibid.).

4.5.2 Samholdet mellom medelevene

Som jeg så vidt berørte i det foregående kapittel ble positive tilrop og anerkjennelse gitt fra elev til elev knyttet opp mot samholdet mellom elevene.

”Vi har jo en god gruppe her med håndballgutta. Vi har det fint sammen og er kompiser hele gjengen, så vi er flink til å snakke til hverandre, gi ros hvis det er bra. Det er elevene du er mest rundt, det er de du blir best kjent med, de er du med hele tiden” (Nils).

Videre knytter flere elever det å møte så mange forskjellige mennesker samt få seg så mange gode venner med akkurat de samme interessene opp mot samholdet blant medelever.

Viktigheten av å lære seg å omgås ulike mennesker trekkes frem som en egenskap som sees på som viktig for fremtiden:

”I klassen min for eksempel, det er mange forskjellige idretter og vi er fra mange forskjellige steder og det er mange forskjellige typer mennesker. Jeg føler at jeg lærer veldig hvordan jeg skal forholde meg til forskjellige typer mennesker da. Når det er så mange forskjellige typer mennesker som igjen har så forskjellige typer vennegjenger så blir det veldig sånn at du lærer deg til å være med forskjellig type mennesker og hvordan å forholde seg da. Ja du lærer liksom at uansett hva de driver med og hvem de er så kan alle være hyggelige og gode venner” (Ine).

Det blir også fremhevet som veldig viktig å ha noen å trene sammen med. Spesielt de individuelle idrettene syntes kvaliteten på treningene ble mye bedre når de hadde noen å trene sammen med:

”Det jeg verdsetter mest må vel være treningen og det å trene med andre. Da går jo treningen lettere enn hvis du skulle syklet tre timer alene i kulden. Du får jo mer motivasjon og gjennomføringen blir bedre føler jeg” (Lars).

I klasserommet vektlegges et godt samhold fordi det da blir lettere å være seg selv å tørre å være aktiv i timen. Det blir trygt og godt, er det flere som sier:

”I klassen min så blir det et veldig trygt og godt miljø. Trenger på en måte ikke være redd for å drite meg ut eller gjøre noe feil og sånne ting da. Hvis jeg for eksempel gjør noe bra da, så liksom, ja det var bra. Men hvis jeg driter meg ut så er det liksom, ja ja, du dreit deg ut men det er ikke noe farlig liksom. Det er sånn at jeg har jo blitt så gode venner med de og de er så nærme venner at jeg ikke bryr meg kjempe hardt om jeg gjør noe feil da, for de endrer jo ikke syn på meg av den grunn” (Ine).

Et annet aspekt relatert til samhold finner en blant elever som vektlegger samholdet de har med venner utenfor idretten som viktigere for å trives enn det samholdet de har med medelever på skolen. Disse elevene fokuserer på viktigheten av andre impulser enn idrett. Denne gruppen mener det er veldig viktig å ha venner i en omgangskrets utenfor idretten og skolen også. Informantene med dette synet syntes det til tider kan bli litt for mye idrett. Et litt for ensformig miljø med et litt for ensformig perspektiv på hverdagen. For denne gruppen kan det se ut som om et miljø utenfor idretten er avgjørende for å trives:

”Siden du går i en klasse med bare idrettsutøvere, så får du jo på en måte, det er idrett, idrett, idrett hele tiden. Her er det bare idrett, så det blir veldig ensformig på den måten da. Litt ensformig personlig utvikling. Jeg trives jo veldig godt med det, det er jo kjempedeilig å ha et miljø hvor alle driver med idrett og alle forstår deg. Samtidig så hadde det vært deilig og hatt noen som ikke driver med idrett som man kan snakke med om litt andre ting. Kanskje fåt mye mer nye ideer, inntrykk og tanker” (Ida).

Resultatene viser rett og slett at samhold er svært viktig. Samholdet elevene erfarer med andre elever eller grupper av elever gir de trygghet, treningskvalitet, sikkerhet og motivasjon. Det gir dem kompetanse rundt det å forholde seg til andre mennesker samt å omgås og respektere mennesker som kanskje ikke er dem selv lik. Samhold innad i egen gruppe står for meg frem som kanskje den viktigste faktoren for at elevene skal erfare et velvære i hverdagen, samt for at de skal føle en sammenheng, flyt og helhet i livet sitt som faktisk gjør livet meningsfullt og håndterlig. Mine argumenter for dette kan for det første spores i Ryan og Deci (2000) sin teori rundt menneskers behov for å få tilfredsstilt de indre behovene kompetanse, tilknytning og autonomi. Samholdet elevene trekker frem, gir uten tvil gunstige forhold for å tilfredsstille alle tre behovene. Lars eksemplifiserer godt de gode vilkårene for økt kompetanse som følger av det gode samholdet:

”Det jeg verdsetter mest må vel være treningen og det å trene med andre. Da går jo treningen lettere enn hvis du skulle syklet tre timer alene i kulden. Du får jo mer motivasjon og gjennomføringen blir bedre føler jeg” (Lars).

Når det kommer til tilknytning, viser Nils hvor viktig samholdet er: *”Vi har jo en god gruppe her med håndballgutta. Vi har det fint sammen og er kompiser hele gjengen, så vi er flink til å snakke til hverandre, gi ros hvis det er bra”*. Det indre behovet autonomi refererer til «*the organismic desire to self-organize experience and behavior*» (Ryan & Deci, 2000, s. 231). Her mener jeg det ligger en forståelse av menneskers behov for selv å kunne vurdere og organisere erfaringer og atferd uten å bli påvirket eller lagt restriksjoner på av andre. Ine viser godt hvordan hun erfarer klassemiljøet som en arena der de andre elevene gir henne dette

spillerommet. Hun er så trygg på de andre at hun helt fritt selv kan vurdere og reflektere over egen atferd og prestasjon:

”Det er sånn at jeg har jo blitt så gode venner med dem, og de er så nærme venner at jeg ikke bryr meg kjempe hardt om jeg gjør noe feil da, for de endrer jo ikke syn på meg av den grunn” (Ine).

Så skal det legges til at en også finner den gruppen som erfarer samholdet blant venner utenfor skolen som viktigst. Ida beskriver i sitatet gjengitt tidligere i kapittelet hvor viktig det er for henne med venner utenfor skolen og idretten. Hun begrunner dette med at det fort kan bli litt for ensformig med bare venner fra skolen og idretten. Her må jeg ærlig innrømme at jeg ikke ser forskjellen fra den diskusjonen jeg har tatt vedrørende velvære i det foregående avsnitt. Etter min mening representerer denne formen for samhold akkurat det samme som samholdet mellom medelever gjør. Eneste forskjellen er at hun er avhengig av en litt annen gruppe enn det majoriteten av elevene er. Sisjord og Sørensen (2011) peker i sin studie av elever ved idrettslinjer også på utfordringen elevene møter ved å flytte fra venner eller å få mindre tid til venner utenfor idretten. Studiet viser at de som har en vennekrets som for eksempel stort sett består av skiløpere, ikke erfarte behovet og savnet av andre venner som så stort. Andre følte tyngre på å sjelden møte andre venner utenfor idretten. Min studie og Sisjord og Sørensen (2011) sine funn, viser tydelig at dette spiller inn på elevenes erfaringer i hverdagen.

Jeg synes van Manen (1990) oppsummerer viktigheten av samhold og relasjoner på en treffende måte. Han skriver om livsverdenseksistensialet *levde relasjoner og intersubjektivitet* at menneskers erfaring og omgang med andre er en eksistensiell søken etter et fellesskap, en sosial sammenheng i livet, en følelse av meningsfullhet og livslyst. Akkurat som den absolutte andre, Gud, har gitt denne følelse til religiøse i uminnelige tider:

In a larger existential sense human beings have searched in this experience of the other, the communal, the social for a sense of purpose in life, meaningfulness, grounds for living, as in the religious experience of the absolute other, God. (van Manen, 1990, s. 105).

For meg seiler samholdet eleven erfarer opp som en av de avgjørende faktorene for velvære, sammenheng og helhet i tilværelsen. Dere har som lesere forhåpentligvis fått med dere at elevene til stadighet erfarer et brudd hva gjelder sammenheng og helhet mellom ulike fag, mellom akademisk kunnskap og idrettslig prestasjon og kompetanse, mellom idrettens rom og klasserommet. Samholdet erfares på mange måter som det eneste bunnsolide som følger de

hver eneste dag i hver eneste time og trening. Det kan synes som om de alltid kan vende seg mot dette samholdet for å gjenvinne meningen, sammenhengen og helheten hvis den erfares ufullstendig. «At nærværet av andre kan oppleves så sterkt, blir forståelig ved at sameksistens er grunnleggende» skriver Gunn Engelsrud (2010, s. 32). Det er nettopp dette resultatene viser, at sameksistensen de erfarer i hverdagen er grunnleggende for deres erfaring av sammenheng, helhet og velvære.

4.6 Kategori 5 - Gode prestasjoner skaper flyt i hverdagen

Elevene i mitt utvalg er veldig opptatt av dette med å prestere, både i idrett og i teoretiske fag på skolen. Elevenes beskrivelser av det å prestere og hvordan dette gir de en flyt i hverdagen og visa versa, er meget interessant i forhold til deres erfaring av hverdagen som helhetlig og sammenhengende. De uttrykker at gode prestasjoner gir dem en flyt i hverdagen som er helt avgjørende for å trives samt for å fortsette å prestere. I det følgende vil resultater relatert til elevenes erfaring av flyt i hverdagen og elevenes erfaring av det å prestere blir presentert.

4.6.1 Det å være i flytsonen

Det å være i flytsonen blir av elevene i all hovedsak delt inn i tre. De snakker om flyt i spesifikke idrettssammenhenger, flyt på skolen samt flyt generelt i hverdagen. Det kommer klart frem at disse tre områdene også henger sammen. Jeg vil legge til at jeg tror denne klare tredelingen nok er påvirket av det de faktisk lærer i de idrettslige fagene på skolen. Samtlige elever i min studie hadde et så bevisst forhold til begrepet flyt at det er rimelig å anta at dette er tilfelle.

Når de snakker om flyt i spesifikke idrettssituasjoner er det i all hovedsak når de har prestert bra:

”Når jeg løp NM sprint i vår da, så er det jo først kvalifisering og så finale. I kvalifiseringen løp jeg kjempe dårlig og bommet skikkelig og holdt på å hoppe over en post og ingen ting gikk bra. Da var jeg kjempe nervøs, og det var akkurat at jeg kom meg til finale. Før finalen så snakket jeg veldig mye med treneren min og fikk roet meg ned. Da var jeg så klar på arbeidsoppgavene mine og hva jeg skulle, så når jeg løp den finalen så fungerte alt. Jeg bommet ingen ting, tankene var helt fokusert og alt gikk av seg selv. Når jeg kom inn i mål og skulle vise hvor jeg hadde løpt så husket jeg det ikke, hadde ikke peiling på hvor jeg hadde vært liksom. Da tror jeg at jeg var i den flytsonen hvor liksom alt bare stemte og jeg bare gjorde det jeg skulle gjøre” (Ida).

Som en ser av uttalelsen til Ida beskriver hun, med flere, en følelse som er helt fantastisk. At alt går som det skal, i hvert fall til slutt. At de har masse energi og gjør alt riktig. De glemmer tid og sted og er så fokusert på arbeidsoppgavene at de nesten ikke husker hva de har gjort etterpå. Jeg vil begynne med å trekke en direkte parallell til fenomenologisk perspektiv på kropp og bevissthet som jeg finner meget interessant. I denne sammenheng er det spesielt det Strandbu (2006) skriver om fenomenologien som er relevant: «*Fenomenologien fungerer som en påminnelse om alt vi kan uten å nødvendigvis kunne redegjøre for at vi kan*» (s. 36). Er det ikke nettopp dette Ida uttrykker i sitatet over? Ida beskriver en følelse av at alt går av seg selv og at hun etter målgang ikke klarte å forklare hva hun hadde gjort eller hvor hun hadde løpt. Ida's uttalelse mener jeg underbygger fenomenologiens mål om å distansere seg fra naturvitenskapens forsøk på å redusere alt til observerbare gjenstander (Zahavi, 2010). Det underbygger ytterligere at en i fenomenologisk tradisjon erfarer verden gjennom en subjektiv prerefleksiv persepsjon. At ikke alt kan forklares og observeres gjennom objektivisering og konstruksjoner. Mennesker kan, på bakgrunn av sine levde erfaringer sedimentert i ens kropp, handle intuitivt og meningsfullt (ibid.). Det er nettopp dette Ida gjør. Hun handler på bakgrunn av tidligere levde erfaringer, og hun gjør det i tillegg fantastisk bra.

Det er nettopp det faktum at hun gjør det så bra som fører meg over mot neste tema. Nemlig betydningen av at hun gjør det så bra. Betydningen av å erfare optimale utfordringer og prestasjoner for ens følelse av velvære, sammenheng og helhet. I denne sammenheng trekker Ed Diener (1984) en viktig parallel til teorier knyttet til *flow*: «*Perhaps the most explicit formulation about subjective wellbeing is the theory of flow*» (s. 564). Det er nettopp med begrepet *flow* at en bedre kan forstå hvordan aktivitet kan gi en så uhemmet følelse av lykke og velvære i hverdagen, akkurat som det kan synes at det gir til Ida. Med enkle ord kan *flow* forstås som «*the way you feel during an exhilarating sport event – a great game or swim, a fabulous downhill race – similar to how you feel when you are reading a gripping novel*» (Csikszentimihalyi & Jackson, 1999, s. 15). Ser en Ida's uttalelse i sammenheng med teorier relatert til *flow*, er det etter min mening liten tvil om at det er nettopp dette Ida opplever. Ida beskriver så til de grader «*a state of consciousness where one becomes totally absorbed in what one is doing, to the exclusion of all other thoughts and emotions*» (Csikszentimihalyi & Jackson, 1999, s. 5).

I de akademiske fagene på skolen er det derimot ikke så mange som beskriver slike erfaringer. De få som relaterer det å være i en flytsone til skolen, trekker frem episoder der de bare kan

sette seg ned og så fosser ordene ut av dem. De trenger ikke tenke, de vet akkurat hva de skal skrive:

”Kommer til en eksamen og du vet du er 100 % forberedt, og du får en oppgave du vet du mestrer og bare kan sette deg ned å skrive i vei så mye du vil innenfor tema” (Ola).

Som Csikszentmihalyi og Jackson (1999) påpeker, kan en føle flow gjennom episoder som ikke er relatert til idrett og fysisk aktivitet også. Som for eksempel «*when you are reading a gripping novel*» (ibid. s. 15). Derav er det ikke urimelig å anta at elever, akkurat som Ola beskriver i sitatet over, kan oppleve flow i situasjoner som er knyttet til klasserommet og teoretisk undervisning. Men nettopp det faktum at det er veldig få elever som trekker frem teoretisk undervisning i et klasserom som en situasjon der de erfarer flow samt optimale utfordringer og prestasjoner, tyder på at det nok ikke er en optimal arena til dette formål. Litt av forklaringen mener jeg en finner i forutsetningene for å erfare flow. Det kan synes som om at det er nettopp samspillet mellom kropp og sinn som skaper forutsetningene: «*flow is a harmonious experience where mind and body are working together effortlessly*» (Csikszentmihalyi & Jackson, 1999, s. 5). Det er klart at det i klasserommet er lite fysisk aktivitet og bevegelse, noe som igjen fører til at færre elever erfarer å bli *fanget* av situasjonen. I det jeg her skriver, må jeg imidlertid innrømme en viss selvmotsigelse, som jeg finner verdig en redegjørelse. Som antydte tidligere i dette kapitlet, mente jeg Strandbu (2006) sin uttalelse om fenomenologiens påminnelse om alt vi kan uten og nødvendigvis kunne redegjøre for at vi kan, var en treffende beskrivelse av Ida's erfaringer under orienteringskonkurransen. Ved å trekke denne fenomenologiske parallellen antyder jeg også at det er den kroppslige erfaringen som er den essensielle for å kunne oppleve flow. At det er når mennesker er kroppslig engasjert i en situasjon som kroppen håndterer prerefleksivt og intuitivt, uten refleksjon. Altså intensjonalt. Jeg møter derfor på en utfordring i å bruke begrepet *mind and body*, da det i fenomenologisk tradisjon nok vil bli karakterisert som dualistisk å ta disse ordene i sin munn. Jeg mener jeg redder mitt eget skinn når Csikszentmihalyi og Jackson videre påpeker at *mind and body are working together effortlessly*. Dette er mer i fenomenologisk ånd, at det nettopp ikke skilles mellom kropp og sinn, de fungerer sammen *effortlessly*. Kropp og sinn utgjør kroppen, som danner ens sammenflettede tilgang til verden. Kroppen er således mediet for møte med alt og alle (Bengtsson, 1988; 2006).

Og det er nettopp her jeg vil plukke opp tråden igjen. For hvorfor har det seg da slik at elevene ikke erfarer mer flow i klasserommet? Kanskje finner vi svaret i viktigheten av å vie kroppen mer oppmerksomhet. Teoretisk undervisning er i stor grad tuftet på kognisjon, i mindre grad kroppsliggjøring av kunnskap. Kanskje ser en her en mulig årsak til at elever faktisk har færre erfaringer av optimale utfordringer og prestasjoner samt flyt i klasserommet, nettopp fordi deres viktigste medium, kroppen, ikke brukes så aktivt som i idrettsundervisningen. For å unngå en total avsporing, vil jeg kort forsvare denne påstanden gjennom PISA-prøvene (*Programme for International Student Assessment*) sitt fokus i skolen, for deretter å bevege meg videre. PISA prøvene demonstrerer godt at det i stor grad er de epistemologiske fagene som er vektlagt, nemlig de tradisjonelle kognitive fagene som Matematikk og Naturfag. Det er lite fokus på de mere kroppslige fagene samt kroppsliggjort kunnskap når skolens nivå skal presenteres utad (PISA, u.å.). Derav er det ikke urimelig å anta at klasseromsundervisningen faktisk er mindre kroppslig rettet og igjen ikke stimulerer til flowøyeblikk.

”Det er snakk om helheten, at alt passer med alt på en måte, at du klarer å balansere skolehverdagen og idretten. At du klarer å få det til å gå bra da. At det går rett og slett” (Ine).

Som en ser av uttalelsen til Ine, er det flyt generelt i hverdagen som trekkes frem av flest. Her trekkes paralleller til både skole og idrett. For å få denne generelle flyten i hverdagen vektlegges det at helheten i hverdagen er der, at alt stemmer overens med hverandre. At de presterer i idretten og på skolen. At de føler det de gjør gir mening. Men også når de snakker om denne generelle flyten i hverdagen kan det virke som om det er idretten som er den viktigste ingrediensen. Når det går bra i idrett så fører det med seg at de har mer overskudd til andre ting, som igjen fører til at de erfarer en hverdag som flyter bedre og er mer helhetlig.

”Når man har en dårlig periode så har man ikke lyst til å gjøre noe egentlig, da er alt litt dritt. Orker ikke det og det og sånn. Men når alt går bra så er det mye lettere, da merker man at skolen går mye lettere og trening og alt går bare. Det er bare ordentlig bra. Mye lettere å sette seg ned med en oppgave da, og bli ferdig, bare ok, nå er jeg ferdig med den og så kan man gjøre noe annet. Men hvis man er inne i en dårlig periode så bare, nei jeg orker ikke det, går og legger meg. Jeg merker at idretten påvirker ganske mange andre ting” (Pia).

Når teoretikere så langt tilbake som til Aristoteles, samt nyere teoretikere som Diener og Csikszentmihalyi og Jackson viser til at erfaringene av flow fører til lykke og velvære, lemner det ingen tvil om at slike erfaringer er med på å skape nettopp velvære, flyt, sammenheng og helhet i elevenes liv generelt (i neste avsnitt vil jeg også vise at det er langt

flere teoretikere som kan anvendes for å underbygge dette). Som Pia uttrykker over kan det se ut til at idretten er en viktig brikke i deres generelle følelse av velvære, helhet og sammenheng i hverdagen. Det er idretten som gir dem optimale utfordringer og prestasjoner samt følelsen av flow, som igjen sørger for at de har overskudd, motivasjon og interesse for å ta fatt på utfordringer utenfor idretten også. Idretten virker som en forutsetning for «*a wonderfully enjoyable, stimulating, satisfying state of being*» (Csikszentimihalyi & Jackson, 1999, s. 3). Jeg mener en kan være så freidig å legge til «*in-the-world*» bak denne setningen, for ytterligere å knytte dette opp mot livsverdensforståelsen innenfor fenomenologien. Da får en følgende fenomenologisk inspirerte setning, fritt oversatt til norsk: «*en fantastisk, fornøyet, stimulerende og tilfredsstillende tilstand av og være-i-verden*». Idretten, da spesielt når elevene erfarer optimale utfordringer og prestasjoner, skaper tilsynelatende et klima som fremmer denne hjemmevante-væren-i-verden.

Ut i fra det foregående er det meget interessant å trekke flow begrepet over i mer fenomenologiske termer. Termer som på ingen måte er forskjellige eller i opposisjon med det foregående, heller underbyggende og berikende for ytterligere diskusjon. For som Dreyfus (1996) skriver: «*According to Merleau-Ponty, in everyday, absorbed, skillful coping, acting is experienced as a steady flow of skillful activity in response to one's sense of the situation*» [min understrekning] (s. 6). Og det er jo akkurat dette elevene snakker om når de bruker flyt begrepet i mer generelle termer. At de har en *everyday, absorbed, skillful coping*. Som Ine uttaler: «*Det er snakk om en helhet, at alt passer med alt ... at du klarer å få det til å gå bra da*». Elevenes konstante jag og søken etter å erfare hverdagen som helhetlig og sammenhengende, med en forutsigbar flyt, kan ytterligere sees i sammenheng med den tidlige fenomenologen Henri Bergsons teorier. Bergson snakket om menneskets *irreducible flux of becoming*. At vi mennesker er på et konstant jag mot å bli noe. Her er det i og for seg verdt å trekke parallellen til van Manen (1990) sin teori rundt menneskers situering i verden, mot en *open and beckoning future* (se kapittel 4.3.1). For det omhandler i stor grad det samme, nemlig elevenes søken etter utfordringer som erfares helhetlige og sammenhengende og som fører de fremover i livet. Det er nettopp det Knut uttaler at han håper skolegangen vil gi han: «*Skolen tror jeg gir meg det jeg trenger for å jobbe videre, få en bra utdanning. Den gir en helhetlig god plattform å bygge videre på totalt sett*».

Og med det oppsummeres vel kapittelet på en fin måte. Flyt står igjen som nøkkelbegrepet, da først og fremst den generelle flyten mellom situasjoner i hverdagen, som kan synes og i stor grad være avhengig av kroppslig engasjement.

4.6.2 Det å prestere

Som sagt innledningsvis hang elevene dette med å prestere på samme knagg som det å føle en flyt i hverdagen. Jeg mener likevel at dette fortjener et eget kapittel da det var mange meninger fra mange elever rundt det å prestere. Så videre har det blitt viet den plassen det fortjener.

”For min del er det viktig å prestere og føle at jeg har gjort det bra. Det gir en indre glede. Jeg liker det. Da blir det mye glede inni meg, får lyst til å gå enda fortere og enda bedre, får lyst på mer og mer” (Per).

Akkurat som Per, trekker alle elevene frem det å prestere som viktig. De gir uttrykk for at dette er en viktig del av deres hverdag. De jobber tross alt daglig målrettet mot nettopp det å klare å prestere optimalt, både innenfor idrett og skole. Per's uttalelse representerer på mange måter et interessant funn. Nemlig at mye av grunnen til at han erfarer det å prestere som så viktig er fordi det gir han en indre glede. I kapittel 2.5.2 redegjorde jeg nettopp for det at glede eller lykke kan sees i direkte sammenheng med det å mestre gitte utfordringer samt også i direkte sammenheng med ens velvære i hverdagen: «*Happiness is ... the harmonious satisfaction of one's desires and goals*» (Diener, 1984, s. 543). Er det ikke akkurat dette Per uttaler, at hans ønsker og mål for idretten oppfylles og derav erfares en indre glede, lykke og velvære. Ser en dette i sammenheng med Dreyfus (1996) sin teori rundt innlæring av ferdigheter, gir det ytterligere mening til hvorfor det å prestere erfares som så viktig. En prestasjon blant disse utøverne erfares uten tvil som følge av at de er på et forholdsvis høyt ferdighetsnivå. Generelt sett vil det å prestere være noe alle kan erfare, uansett ferdighetsnivå, men for utøverne i min studie som allerede er på et så høyt nivå, vil jeg anta at deres prestasjoner er som følger av deres høye ferdighetsnivå. Da passer det slående bra at Dreyfus (1996) skriver følgende om erfaringen av å bli tilfredsstilt når en er på et høyt ferdighetsnivå: «*Satisfaction is defined by the sense of equilibrium experienced when an organism is able to cope successfully with its environment*» (s. 11). Det er nettopp det disse elevene gjør. De er på et meget høyt ferdighetsnivå der en prestasjon kommer som et resultat av likevekt mellom krav til å prestere og deres forutsetninger. De mestrer miljøet de er en del av og dette fører til lykke og velvære.

Videre viser resultatene at de fleste elevene syntes å mene at en god prestasjon innebærer å slå noen andre. Det innebærer å bli kjent i et miljø og bli gitt anerkjennelse for det en har gjort. Et interessant funn relatert til dette, er at kun én elev mener at det å prestere forstått som å slå noen andre ikke er det viktigst. Denne eleven vektlegger derimot egen fremgang og personlig

utvikling som den viktigst prestasjonen. Kontrasten er her stor til de som fremhever viktigheten av å slå andre og bli kjent i miljøet. De to sitatene under illustrerer dette godt:

”Klart at det er viktig at jeg er god, at andre skjønner det. Det å klare å komme opp på det nivået gjør jo også at flere vet hvem du er og at flere kjenner til deg. Det syntes jeg er viktig da, at folk vet om deg” (Ida).

”Det med egen fremgang, at du vet at du har fremgang, at du får tilbakemelding fra trenere som viser at du har fremgang og at du blir bedre og nærmer deg et toppidrettsnivå, det ser jeg på som viktigst, viktigere enn resultater” (Knut).

Dette funnet står i kontrast til funn gjort i tidligere studier, blant annet Sisjord og Sørensen (2011). Deres studie fant nemlig at det vanligste klimaet på toppidrettslinjer var et mestringsorientert og oppgaveorientert klima. Noe som samsvarer med det min ene informant uttrykte, nemlig fokus rettet mot innsats og personlig fremgang (Høigaard, 2008). Resten av mine informanter kan derimot sies å være mer egoorienterte og opptatt av å slå andre samt å bli anerkjent i sitt miljø. Det skal i denne sammenheng legges til at min studie er kvalitativ, og kan dermed ikke fremlegge mer generaliserbare påstander om at dette faktisk er tilfelle. Kanskje er det helt tilfeldig at mine informanter jevnt over fremmet mer egoorienterte holdninger. Uansett er det interessant for nettopp mine informanter og min studie, som tross alt har satt seg som mål å kartlegge og forstå disse elevene. For er det egentlig så usannsynlig at utøvere i denne alderen vekter sammenligning med andre utøvere som mer relevant enn sammenligning med seg selv og eget tidligere nivå. Følelsen av en nivåheving og økt kompetanse (forstått som det indre behovet Ryan og Deci (2000) peker på) vil nok erfares som større når en utad viser at en slår en konkurrent en tidligere har vært under på resultatlistene. Det er jo i stor grad dette Ola viser til: *”Det er en konkurranse blant oss idretts elever ... så det blir litt sånn at du må prestere”*. I denne alderen kan det synes som at et egoorientert klima, i hvert fall for de som er i medvind, tilfredsstillende behovet for kompetanse mer enn når en kun sammenligner med seg selv. For sistnevnte utøvere gjøres det å prestere og det å lykkes tross alt til noe personlig kontrollerbart, derav også noe mindre synlig og anerkjennbart. Jeg vil her legge til at dette nok er et mangesidig område. Jeg har pekt på at jeg tror de som er *i medvind* får et fordelaktig utbytte av det mer egoorienterte miljøet fordi de i større grad erfarer å prestere, samt blir gitt anerkjennelse for sine prestasjoner, noe som igjen øker deres kompetansefølelse. Men for de utøverne som erfarer å ikke prestere i forhold til sine medelever, kan som Høigaard (2008) viser til, lykke og mestring forringes som en følge av at en vurderer egne ferdigheter som dårlige. Dette uten at de nødvendigvis trenger å

være det, sett i sammenheng med en selv. Ida uttrykker dette godt når hun sier at hun blir skuffet over å få karakter fire, mye fordi det er under det de andre forventer av henne. Altså vurderer hun sin prestasjon på bakgrunn av andres nivå og forventninger:

”For meg hvis jeg får en firer i et fag, da blir jeg skuffa, jeg syntes det er kjempe dårlig, da syntes jeg at jeg har jobbet dårlig. Har ikke lyst til å fortelle det til andre, når jeg får dårligere enn det de forventer” (Ida).

Jeg vil avslutte dette avsnittet relatert mestringsklima med å se litt annerledes på det hele. For er det nødvendigvis slik at et ønske om å slå noen andre er et resultat av en egoistisk holdning. Er en egoorientert bare fordi en ønsker å slå andre. I det foregående har jeg mer eller mindre argumentert for nettopp dette. Jeg vil derimot nå se det hele i et litt annet lys. For kan det ikke hende at elevenes jag mot å bli best blant sine medelever begrunnes, ikke i egoisme, men i at dette gir en bekreftelse av en selv i intersubjektiv samhandling med andre. Når en elev erfarer å slå de andre gir dette økt kompetanse og følt annerkjennelse fordi eleven da erfarer å få bekreftet seg selv. Få bekreftet sine verdier, holdninger, ferdigheter og prestasjoner i samhandling med andre, i et intersubjektivt rom. Kanskje er de ikke så egoorienterte som det kan synes som. De er mer selv-orienterte. Orienterte mot å få bekreftet sine egne erfaringer og oppfatninger av en selv i samhandling med likesinnede.

Akkurat som elevene i utgangspunktet så på de studiespesialiserende fagene som viktigst men viet de idrettslige mest tid, mener elevene her at prestasjoner i teoretiske fag egentlig er viktigst, men til tross for dette legger de mer tid ned i å prestere i idretten. På spørsmål om de erfarer det som like viktig å prestere i teoretiske fag som i de idrettslige, svarer Pia følgende:

”Jeg merker på meg selv at jeg ikke tar i like mye på skolen som jeg egentlig burde gjort. Det idrettslige går egentlig foran, jeg merker jo det selv, men jeg vet at det egentlig ikke burde vært sånn, men det bare blir sånn. Jeg har jo mye mer lyst til å turne da, det er jo gøy. Det teoretiske er jo minst like viktig, men det er jo ikke morsomt, det er bare noe man må for å få en god utdanning” (Pia).

For om mulig å forklare denne favoriseringen av prestasjoner innenfor idretten mener jeg en her igjen er inne på kroppens rolle som medium for erfaringer. Som tidligere pekt på, blant annet i kapittel 4.4.2 der jeg diskuterer hvorfor idrettsfagene favoriseres fremfor klasseromsfagene, kan det se ut som om det er muligheten for kroppslig engasjement som gjør disse fagene mer populære. Prestasjon gjennom kroppslig engasjement erfares som gøy, som Pia uttaler over. Noe som støttes av Merleau-Ponty (1994), der kroppens rolle i erfaring med verden blir gitt en meget sentral rolle: «*det å besidde en krop betyder for et levende væsen at*

slutte seg til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige forehavender og uafbrudt engagere seg deri» (s. 20). Kanskje erfares ikke det å prestere i klasserommet som så meningsfullt nettopp fordi elevene ikke i så stor grad slutter seg til dette miljøet, smelter sammen med det og uavbrutt engasjerer seg i det. Det er tross alt, som Pia uttaler "ikke morsomt ... bare noe man må for å få en god utdanning".

4.7 Kategori 6 - Den refleksive og rasjonelle eleven

Dette siste kapittelet presenterer i all hovedsak de begrensninger og muligheter elevene så etter snart tre år på en videregående skole av dette slaget. For det første fremhevet flere av informantene en viktig konsekvens å være bevisst når en begynner på en toppidrettslinje. En konsekvens de selv nok ikke hadde vært så bevisst før nå:

"Når du er 15-16 år så kan det hende du har veldig veldig lyst til satse på idretten din, og du tror at det er det du skal bli da. Men når du faktisk begynner da, og har gått ett eller to år, og begynner å finne ut at, ok, jeg kan kanskje ikke bli verdensmester og tjene dritmye penger så det har kanskje vært litt dumt at jeg har tatt bort den sjansen til å ta de fagene, at jeg da heller må ta de opp senere. Ting forandrer seg, så når du da har valgt bort de tingene så kan det være litt dumt senere. Jeg har tenkt en del på dette da. Nå vet jeg ikke helt hva jeg vil bli, men hvis jeg hadde gått på vanlig studiespesialiserende så hadde det åpnet flere dører for meg senere. Før jeg begynte her tenkte jeg at jeg kanskje skulle bli noe innenfor idrett da, men det har jo forandret seg veldig nå da, jeg har jo bestemt meg for at jeg absolutt ikke skal bli det. Kanskje jeg slutter å satse når jeg er ferdig på skolen, og da føler jeg at det kommer et liv etter idretten også. Så da må man liksom være klar for det også, må ha noen dører åpne der å, ikke bare tenke på idrett. Det kan jo hende det er flere enn meg som tenker sånn, og det blir jo litt dumt senere" (Ine).

Ine er innom så og si alle reaksjoner som dukket opp under intervjuene relatert til dette. En av de mest fremtredende reaksjonene var at valg av skole og fremtidige muligheter er et veldig vanskelig valg å ta som 15 åring, og at dette også er et valg svært få 15 åringer gidder å ta stilling til, nettopp fordi de vet så lite om hva de vil om 3-4 år. Der og da er idretten alt og derav kan det virke som om avgjørelsen om viktigheten av fag bagatelliseres.

I likhet med Ine, var det flere som fortalte at de ikke lenger så så lyst på å leve av sin idrett etter videregående skole, og at de skulle ønske de hadde flere dører åpne med tanke på studier. Flere elever argumenterte imidlertid med at det i dag ikke var noe problem å ta opp fag du ikke hadde. De så på ingen måte problemet med å bruke noen år etter videregående

skole på å ta opp for eksempel realfagene hvis dette skulle vise seg nødvendig for å komme inn på studiene de ønsket:

”Blir jo litt funksjonshemma fagmessig ved å gå her da. Det er en del fag jeg eventuelt må ta opp. Men det har jeg måttet slå meg til ro med, det er ikke sånn som før at du er fastlåst når du mangler noen fag, du kan ta opp fag hvor som helst” (Ola).

Elevene ser også flere muligheter som toppidrettslinjen gir dem. Spesielt trekker mange frem viktigheten av teoretisk undervisning relatert til idrettsfagene. Elevene ser på det som en styrke å kunne så mye om treningsplanlegging, treningsledelse, treningsprinsipper samt om kroppen og hvordan den svarer og påvirkes av hard fysisk aktivitet. De er også bevisst at denne kunnskapen helt sikkert vil påvirke de valg de gjør senere i livet, det være seg studier de søker på, jobber de begynner i, samt livsstil og generell holdning til fysisk aktivitet og helse.

”Jeg har fått mye gratis om kroppen, gjennom treningslære og de idrettsfagene. Så sånn sett så er det jo fint å kunne satse på noe innenfor helse da, eller fysioterapi” (Hans).

”Skolen tror jeg gir meg det jeg trenger for å jobbe videre, få en bra utdanning. Den gir meg en helhetlig god plattform å bygge videre på totalt sett. Idrettsmessig så har vi mye idrett teoretisk og det vi har lært på skolen det tror jeg vi får mye igjen for og vil stille sterkt med i forhold til de som ikke har gått idrett” (Knut).

Flere elever trekker også frem at disse tre årene har lært dem at det kreves hardt arbeid for å oppnå de mål en setter seg. Dette ser de på som en viktig egenskap i det senere liv. Spesielt kobles dette opp mot jobbsammenhenger. At de ikke skal gi opp og alltid gjøre sitt beste. De trekker også frem det at de lærer viktigheten av planlegging og punktlighet gjennom idretten:

”Når man driver med idrett så lærer man jo at man må jobbe for å komme seg noe sted. Jeg har på en måte blitt mer bevisst det at når jeg kommer ut i arbeidslivet eller på studier så må jeg jobbe, kan ikke bare sitte der å få det i fanget. Så føler at det har jeg blitt godt rustet for. Du må på en måte lære deg til å planlegge veldig godt da, hvordan du skal klare å gjennomføre alt du driver med, samt hvordan du skal klare å få gjort forskjellige lekser og innleveringer og sånne ting samtidig som du skal drive med andre ting” (Ine).

En interessant del av resultatene fra studien synes jeg nettopp var det materialet som er presentert i det foregående, som avslørte de mer refleksive og kalkulerende sidene ved elevene. Nemlig de begrensninger og muligheter elevene selv så ved å ha gått snart tre år på en toppidrettslinje. De foregående kapitler har i stor grad tegnet et bilde av elever som er

situert i sitt miljø som levende kropper, styrt av deres kroppslige engasjement, da spesielt gjennom idretten. Når jeg i dette avsluttende kapittelet legger frem svar på spørsmål som i større grad *tvang* elevene til å reflektere over skolegangens fordeler og ulemper, står en mye mer refleksiv og rasjonell elevmasse frem. En ser at elevene var svært bevisst hva de ikke fikk som venner på en allmenn studiespesialiserende linje fikk og visa versa. Det er interessant å observere hvordan elevenes svar relatert til disse spørsmålene på mange måter skiller seg fra de foregående resultater. Ja, det har tidligere også blitt presentert resultater som vitner om en mer rasjonell tankegang, men i disse tilfeller har nesten alltid elevene mot slutten nettopp presisert dette, at de svarer som de gjør fordi det er *politisk korrekt*. Fordi de innerst inne vet at utdanning er viktigst. Men de syntes jo egentlig at det idrettslige, det kroppslige, det aktive og utfordrende er mest givende, motiverende, sammenhengende og helhetlig. Tordsson (2010) skriver om nettopp dette skillet mellom menneskers refleksive og prerefleksive bevissthet og hvordan det kan forandres: «*Kroppen med dens sanser åpner seg for fenomenene, retter seg forstående mot verden – og kan handle spontant og integrert. Først sekundært bearbeider den refleksive bevisstheten disse fenomenene, det som kroppen har erfart så å si, 'stivner' til objekter, som kan nevnes med ord*» (s. 291). Det kan synes som om det er akkurat det elevene gjør i de tilfeller gjengitt i dette kapittelet. De erfaringer de som kropper har gjort gjennom deres snart tre år på videregående skole har *stivnet* til objekter som de nå, når jeg spør dem om nettopp dette, bearbeider refleksivt. Denne refleksive bevisstheten relatert til deres tilværelse kommer altså sekundært. Tordsson (2010) viser hvordan mennesker først handler prerefleksivt, for så å kunne *hente frem* disse erfaringene for å reflektere mer rasjonelt rundt dem. Det er det elevene også gjør. Nå mot slutten av sine skoleår på videregående reflekterer de i større grad over hva de har erfart samt hva disse erfaringene gir dem av muligheter videre. Her må det presiseres at ordene *i større grad* er viktige, da elevene tross alt ikke har gått de foregående årene på skolen som ureflekterende objekter. Refleksjon og prerefleksjon går hånd i hånd, som vil bli vist senere i kapittelet.

Mot slutten av denne oppgaven finner jeg det interessant og spørre om dette skillet mellom det refleksive og det prerefleksive er i konflikt med det fenomenologiske bildet jeg har tegnet av eleven i de foregående kapitlene. I så tilfelle, er det like fullt en viktig egenskap mennesker har, nemlig det å kunne reflektere rasjonelt over de handlinger en gjør. Den kroppsfenomenologien jeg i stor grad har tatt utgangspunkt i stammer fra Merleau-Ponty, som tross alt har blitt kritisert for nettopp dette, å være i utakt med den rådende individforståelsen (Rasmussen, 1996). Det rådende kan vel sies å betone de refleksive kapasiteter, mens jeg,

med støtte i blant annet Merleau-Ponty (1968; 1994; 2002), Dreyfus (1996; 2002) og van Manen (1990; 1993), har fremmet de mer prerefleksive og kroppslige kapasiteter betydelig frem til nå. I denne sammenheng mener jeg den kritikk som er rettet mot Dreyfus og Dreyfus sitt *ekspert* nivå (se kapittel 2.6.3) godt representerer det skillet jeg i det foregående har dratt opp. Og som også godt representerer det skillet Merleau-Ponty er kritisert, berettiget eller uberettiget, for å etablere. Weidemann Eriksen (2011) skriver at «*Dreyfus & Dreyfus have been criticized for understanding the dichotomy between intuition and deliberation too rigidly*» (s. 20). Breivik (2007) peker på noe av det samme:

According to Dreyfus we seem not to be consciously aware of what we are doing for the most part of our days and lives. But this is surely too simple. An interrogation of our own experiences shows that we are much more flexible switching between absorption and deliberation, mindless coping and conscious improvement on a regular basis (s. 127).

Med kritikken av den urokkelige troen på det prerefleksive i bakhodet, vil jeg nå mot slutten bevege meg over i mer refleksive termer. Men jeg vil begynne med å vise at Merleau-Ponty på ingen måte feier refleksive kapasiteter og egenskaper av banen og støtter seg utelukkende til menneskets prerefleksivitet. Litt av forklaringen på denne tolkningen av fenomenologien kan nok komme fra Merleau-Ponty sin gjentatte kritikk av «*de næsten 'nedarvede' tankeveje, der har medvirket til at forme vores forståelse af forholdet mellem menneske, krop og verden ... her tænkes på rodfæstede tankemønstre som sjæl-legeme, indre-yrte ... psykisk, fysisk*» (Rasmussen, 1996, s. 139). Det er nok gjennom blant annet slike postulat Merleau-Ponty har blitt misforstått, eller i hvert fall mistolket. For ser en til et av hovedverkene til Merleau-Ponty, nemlig «*Phenomenology of Perception*» (2002), finner en i forordene klar tale som viser fenomenologiens prerefleksive og refleksive kapasitet. Merleau-Ponty (2002) presiserer her at refleksjon er en nyttig og nødvendig egenskap, men at «*the world is already there before reflection begins ... when I begin to reflect my reflection bears upon an unreflective experience*» (s. vii, xi). Det er akkurat dette Tordsson (2010) peker på, og det er akkurat dette mine informanter viser. Når de nå mot slutten av sine tre år på videregående skole reflekterer mer bevisst, baseres denne refleksjonen på deres ureflekterte erfaringer fra de foregående tre årene på skolen. De ser tilbake på tiden de har hatt, som de nødvendigvis ikke har reflektert så bevisst over før nå. Men nå, som Ine uttrykker, ser de tydeligere hva disse tre årene har gitt dem og ikke har gitt dem:

"når du faktisk begynner da, og har gått ett eller to år, og begynner å finne ut at, ok, jeg kan kanskje ikke bli verdensmester og tjene dritmye penger, så det

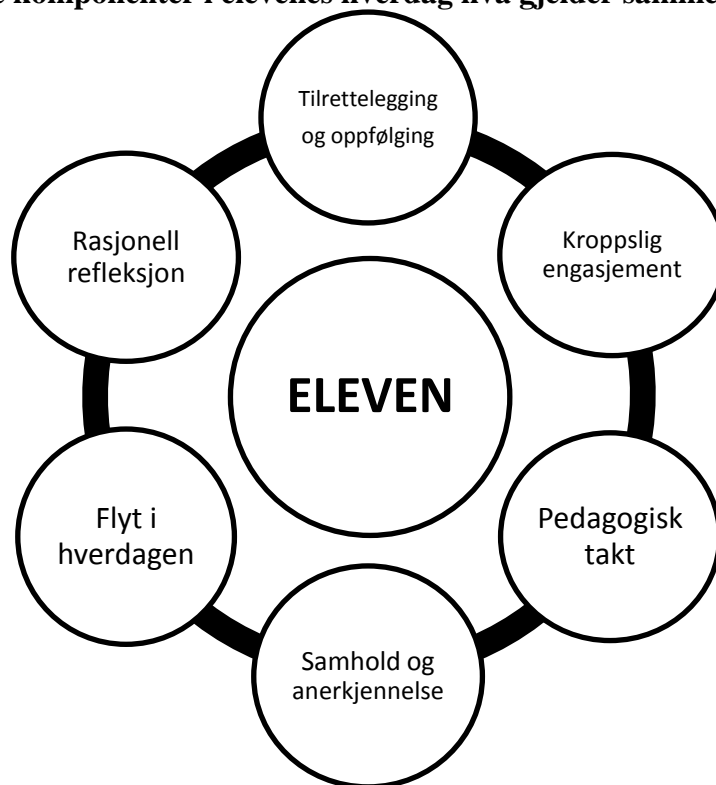
har kanskje vært litt dumt at jeg har tatt bort den sjansen til å ta de fagene, at jeg da heller må ta de opp senere. Ting forandrer seg, så når du da har valgt bort de tingene så kan det være litt dumt senere. Jeg har tenkt en del på dette” (Ine).

Jeg mener det foregående viser at menneskets erfaring med verden er uendelig mangesidig, hele tiden i forandring mellom de prerefleksive og de refleksive kapasiteter og erfaringer. Jeg vil her trekke inn det Merleau-Ponty (1968) skriver i verket «*The Visible and the Invisible*» om skillet mellom individet og verden. Her skriver han at dette skillet er som samspillet mellom havet og sanden, i kontinuerlig forandring. Det ene øyeblikket regjerer sanden mens bølgen trekker seg tilbake og er langt ute. I det neste øyeblikket skyller bølgen innover og *overtar herredømmet*. Jeg mener denne metaforen også viser forholdet Merleau-Ponty setter opp mellom de prerefleksive og de refleksive kapasiteter mennesket besitter. Mennesker er således kapable til begge deler, prerefleksiv og refleksiv handling og erfaring, hele tiden i samspill og forandring, som havet og sanden. Dog vil alltid et refleksivt øyeblikk ha grobunn i tidligere førrefleksive erfaringer. I dette siste kapitlet avdekkes nettopp et av disse øyeblikkene der den refleksive kapasiteten viser seg tydelig og nyttig. Den kaster lys over elevenes hverdag som den prerefleksive kapasiteten kanskje ikke så godt fanger opp. Således forstår jeg mine informanternes mer refleksive og rasjonelle svar når jeg forhører meg om deres erfaringer som berettiget, ja også viktig for å kunne ta riktige valg med tanke på å finne den helhetlige og sammenhengende flyten i hverdagen. Men på spørsmålet om det er i konflikt med det fenomenologiske bildet jeg har tegnet av eleven i de foregående kapitlene, ja da må svaret bli nei. Refleksjon står ikke i kontrast, ei heller i konflikt med fenomenologiens forståelses-, erfarings- og erkjennelsesgrunnlag. Refleksjon viser heller hvordan «*we take our fate in our hands, we become responsible for our history through reflection*» (Merleau-Ponty, 2002, s. xxiii).

5.0 Oppsummering

Dette studiet har gjennom en kvalitativ tilnærming prøvd å avdekke på hvilke måter toppidrettslinjer på videregående skole er en arena som bidrar med å fremme elevenes erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende. Studiet er forankret i fenomenologisk litteratur som også delvis er operasjonalisert gjennom mer psykologiske begreper. Det gjennomgående for studiets resultater er at det toppidrettstilbudet på videregående skole som elevene er en del av, nok har mye å hente hva gjelder å etablere en helhet og sammenheng i skolehverdagen. Elevene viser at de fort blir oppmerksomme på situasjoner der de selv må prøve å nøste opp løse og frynsete tråder. Videre viser elevene at slike erfaringer i hverdagen bryter klart med, ja også forringer, deres erfaring av hverdagen som helhetlig og sammenhengende. Det finnes imidlertid unntak, der skolen gjør en glimrende jobb som fremmer en slik erfaring av hverdagen. Jeg har i figuren under (figur 1) trukket ut et hovedpunkt, eller nøkkelbegrep, til hver av de seks kategoriene som ble presentert i kapittel 4.0. Dette for ytterligere å hjelpe til med å sile ut essensen i resultatet. Det skal legges til at det er helheten mellom disse punktene og kategoriene som er avgjørende, selv om de i det kommende fremstilles hver for deg.

De viktigste komponenter i elevenes hverdag hva gjelder sammenheng og helhet:



Figur 1: Viktige komponenter for elevenes sammenheng og helhet

I det følgende vil jeg gi en kort oppsummering av hver enkelt hovedkategori som ble presentert i resultat og diskusjonskapittelet. Oppsummeringen er strukturert ut i fra figur 1 på foregående side. Dette vil forhåpentligvis tegne et mer oversiktlig bilde av elevenes skolehverdag hva gjelder helhet og sammenheng, på godt og vondt. På slutten av hver kategori vil jeg også, der det er relevant, peke på mer didaktiske og pedagogiske grep som kan tas på skolen samt høyere opp i byråkratiet, for eksempel på læreplannivå.



For det første viser tilrettelegging og oppfølging på tvers av skole, klubb og det private seg i all hovedsak som solid med etablerte og velfungerende rutiner. Samarbeid mellom skole- og klubbtrener, som potensielt sett kan være et område for konflikt, viser seg også å fungere bra og bidrar positivt til elevenes erfaring av helhet og sammenheng. Det kan synes som om skoen trykker mest ved elevenes reisevei til og fra skolen. Det er dette som står frem som den største utfordringen til elevene og som derfor påvirker deres erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende mest.



For det andre viser resultatene tydelig hvordan elevene erfarer de ulike arenaene på skolen som betydningsfulle for mening med og forståelse av hverdagen. Studiets resultat samt de teoretiske perspektiv de er sett i lys av lemner ingen tvil om at idrettens arena favoriseres. Det kan synes som om denne arenaen gir elevene erfaringer som i større grad enn klasserommet fremmer helhet og sammenheng i deres tilværelse, samt at det samsvarer med deres tidsmessige situering. Mye av forklaringen ligger i elevenes kroppslige tilknytning til verden. Der det nettopp er samspillet mellom kroppslig engasjement og verden / skolehverdagen som kompletterer de som mennesker.

Her bør skolen fryde seg over at de kan tilby elevene et skoleløp som gir dem muligheten til å være så mye i aktivitet, som synes å være så avgjørende for deres hverdag. Det heter tross alt i Kunnskapsløftet at *«rørsle er grunnleggjande hos mennesker ... det er difor viktig å gje barn og unge føresetnader for å vere med i og utvikle ferdigheter i idrett og andre aktiviteter i rørslekulturen»* (Udir, 2006 (a), s. 151).



For det tredje viser resultatene relatert til fagsammensetning og lærer kvalifikasjoner at hypotesen framsatt i kapittel 1.0 om utfordringen med å forene topp- og breddeidrett samt akademisk kunnskap med idrettslige prestasjoner, nok stemte. Elevene erfarer idrettsrelaterte fag som

viktigst og beskriver samarbeid og sammenheng mellom fag som manglende og uforutsigbar. Mye av forklaringen til hvilke fag de vektet som viktigst ligger i muligheten for kroppslig engasjement. Hva gjelder samarbeid og sammenheng mellom fag, viser det seg at forklaringen på at den ble erfart som mangelfull, var at det blir gitt for mange og for store utfordringer, noe som fører til at jobben med å bearbeide inntrykkene ble svært krevende. Til slutt viser kapittelet at lærerne spiller en viktig rolle i elevenes erfaring av skolehverdagen. Lærerne som hadde noen av de samme erfaringene som elevene hva gjaldt idrett, synes å etablere en bedre tilknytning, forståelse og samhandling med elevene. De etablerte rett og slett en bedre takt med elevene. Resultatet fra studiet avdekker på mange måter den utfordringen lærerne uten den samme idrettsbakgrunnen og forståelsen har. De må nok i større grad jobbe aktivt for å forstå elevenes væremåte. Samtidig må det heller ikke underslås at også elevene må se den ikke-idrettslige lærerens ståsted. Takt er definitivt et gjensidig ansvar og må vedlikeholdes gjennom hele skoleløpet. Det gjennomgående for kapittelet er altså at den pedagogiske takten er avgjørende, både for hvilke fag de ser på som viktigst, fagenes samarbeid og sammenheng samt lærerens rolle i det hele. Pedagogisk takt er rett og slett avgjørende for elevenes erfaring av skolehverdagen som sammenhengende og helhetlig.

Hva gjelder kombinasjonen topp- og breddeidrett representert gjennom fagene Aktivitetslære og Toppidrett, viser resultatene at det byr på store problemer å forene disse retningene. Jeg vil gå så langt som til å antyde at det kanskje er for mye forlangt å skulle gjøre elevene til eksperter i én idrett samtidig som de skal bli så gode som mulig i x antall andre idretter. Kanskje må forandringene her rettes mer inn mot hvordan faget er strukturert og tiltenkt ved toppidrettslinjer generelt, ikke så mye på hver enkelt skole spesielt. Innad på skolen, for å etablere en bedre sammenheng og samarbeid mellom fagene, mener jeg derimot at skolen sitter med det største ansvaret. Her er takt stikkordet. Det må opprettes en bedre pedagogisk takt mellom lærer – ledelse, lærer – lærer, lærer – elev og elev – ledelse. Her må det kartlegges bedre hva det kreves av hver enkelt part, om det den enkelte part krever er oppnåelig, om det de krever formidles og presenteres på en fornuftig måte, og ikke minst å vurdere dette opp mot de føringer som legges i læreplanen.



For det fjerde er det av avgjørende betydning for elevene å bli sett og hørt som den de er. Positiv feedback ble erfart som viktig for motivasjon og tilfredshet. Elevene erfarte det også som viktig å bli sett i et miljø, å bli gitt anerkjennelse og respekt. Generelt ser det ut til at dette oppfylles best og mest innenfor idrett, mens de mer akademiske fagene også her har noe å jobbe med. Den mest avgjørende faktoren for sammenheng og helhet viser seg å være det samhold mellom elever som elevene erfarer. Samholdet erfares på mange måter som det eneste bunnsolide som følger de hver eneste dag i hver eneste time og trening. Det kan synes som om de alltid kan vende seg mot dette samholdet for å gjenvinne mening, sammenheng og helhet hvis den oppleves ufullstendig.



For det femte viser det seg at elevene erfarer at det å prestere og å finne flyt i hverdagen er viktig. Det er nettopp begrepet flyt som står igjen som nøkkelbegrepet, og da først og fremst den generelle flyten i hverdagen, eller kanskje mer presist formulert, livsstrømmen i hverdagen. Denne synes i stor grad å være avhengig av kroppslig engasjement. Elevene søker konstant mot en *everyday, absorbed, skillful coping*, der deres ferdigheter samsvarer med hverdagens utfordringer, noe de erfarer mest i de idrettslige fagene, spesielt i sin spesialidrett. Videre viser resultatene at prestasjoner, spesielt i idrettsfagene, gir elevene glede, lykke og mening i hverdagen. Prestasjonene i idrettsfagene blir erfart som de viktigste og mest betydningsfulle, noe som også forklares gjennom det kroppslige engasjementet det fordrer. Prestasjon og flyt viser seg på mange måter gjensidig avhengig av hverandre.



For det sjette viser den refleksive og mer rasjonelle eleven en elev som etter snart tre år på videregående skole nå mer bevisst ser de begrensninger og muligheter disse årene har gitt. Det interessante med disse resultatene er ikke nødvendigvis det elevene uttrykker, som er veldig forskjellig fra person til person. Det som imidlertid er meget interessant, er at deres mer rasjonelle refleksjon synes nødvendig for å kunne gjøre de grep som er hensiktsmessig for å etablere en sammenhengende og helhetlig flyt i hverdagen. Disse refleksjonene gjør elevene

oppmerksomme på hvordan deres hverdag faktisk er, og ikke minst hvordan den har blitt som den er. Som kapittel 4.7 viser, baseres deres refleksjoner på deres hverdag slik den har vært. Den baseres på deres tidligere levde verden. Dette kapittelet gjør det tydelig hvor viktig elevenes erfaringer med skolehverdagen er, samt hvor betydningsfulle deres ureflekterte erfaringer fra hverdagen blir når de blir reflektert over. Kapittelet viser viktigheten av vel-reflekterte, helhetlige, sammenhengende og trygge valg. Valg som gjøres på bakgrunn av en erfart verden. Desto mer meningsfull, sammenhengende og helhetlig denne verdenen er, desto mer vel-reflekterte og *riktige* valg kan det synes som elevene har muligheten til å gjøre.

Når en snakker om valg, er det ikke noe nytt at elever som går ut fra ungdomsskolen og fra videregående skole møter et mangfold av muligheter som det nærmest er umulig å orientere i. Jeg erfarte selv etter ungdomsskolen å velge den retningen jeg hadde mest erfaring med, og hadde reflektert mest over, nemlig idretten. Dette var på mange måter det enkleste og tryggeste valget. Utfordringen kan synes å ligge i elevenes evne til å reflektere rundt alle tidligere erfaringer, samt i den informasjonen som er tilgjengelig med tanke på hvilke konsekvenser elevenes valg faktisk får. Dette er også noe jeg finner støtte i gjennom St.meld. nr. 30 (2003-2004) «*Kultur for læring*», som peker på utfordringen relatert til dette *valgets kvaler*:

«I løpet av skoletiden er to valg særlig viktige: overgangen fra ungdomstrinnet til videregående opplæring og valgene i videregående opplæring med sikte på yrke, fagskoleutdanning eller høyere utdanning. Rådgivningen som elevene tilbys, skal bidra til å gi en opplæring tilpasset den enkeltes forutsetninger og gi muligheter for å klare seg i arbeidslivet. Videre vil god rådgivning kunne føre til færre omvalg og dermed bedre gjennomføring» (s. 56).

Skal det nå helt mot slutten settes to streker under et svar, må det bli at toppidrettslinjen der mitt utvalg er hentet fra i mindre grad bidrar til å skape en arena som fremmer elevenes erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende. Elevene formidler en skolehverdag som mangler den røde tråden gjennom alle skolens sfærer. De forteller om en skolehverdag hvor de selv må ta ansvar for å nøste de forskjellige trådene sammen til én sammenhengende og helhetlig rød tråd.

5.1 Videre forskning

Min inngang til dette studiet har vært elevenes livsverden. Men studiet har også indirekte vist at andres livsverden er så tett sammenflettet med elevenes, at den uten tvil spiller en viktig rolle i elevenes erfaring av hverdagen som sammenhengende og helhetlig. Jeg finner det derfor interessant å spørre hvilke påvirkning spesielt lærere og trenere har på elevenes erfaringer, og ikke minst hvordan lærere og trenere ser situasjonen. En kvalitativ studie med lærere og trenere som informanter, ville ytterligere belyst (ja også belyst mer nyansert) situasjonen på toppidrettslinjer. En intervensjonsstudie i samarbeid med lærere og ledelsen, der en over tid setter i gang prosesser som er tiltenkt å forbedre elevenes erfaring av helhet og sammenheng, ville også vært meget interessant. Dette kan bedre peke på om de områdene jeg har kommet frem til gjennom dette studiet, faktisk er områder det er hensiktsmessig å jobbe aktivt med, noe jeg tror det er.

Til slutt vil jeg trekke frem spørsmålet om overføringsverdi, som jeg kort var innom i kapittel 3.5. Jeg argumenterte med at min studie har en viss overføringsverdi da det undersøker essenser i elevens livsverden. Det hadde også vært interessant å foreta en kvantitativ studie av en større del av populasjonen, for å frembringe mer generaliserbare resultater.

Litteraturliste

- Andersen, S., & Hanstad, D. (2011). *Forskning på toppidrettsutøveres liv under og etter karrieren med fokus på utdanning og yrkesvalg*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Augestad, P., & Bergsgard, N. (2007). *Toppidrettens formel*. Oslo: Novus forlag.
- Bengtsson, J. (1988). *Sammenflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Bengtsson, J. (2006). *Å forske i sykdom -og pleieerfaringer. Livsverdensfenomenologiske bidrag*. Kristiansand: Høgskuleforlaget AS.
- Bergson, H. (1990). *Tiden og den frie vilje*. Oslo: Thorleif Dahls Kulturbibliotek.
- Birch, M., Miller, T., Mauthner, M., & Jessop, J. (2002). Introduction. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop, & T. Miller, *Ethics in Qualitative research* (ss. 1-13). London: SAGE.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Breivik, G. (2007). Skillful Coping in Everyday Life and in Sport: A Critical Examination of the Views of Heidegger and Dreyfus. *Journal of the Philosophy of Sport* 34(2), 116-134.
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity. The Fabric of Social Becoming*. London: Sage Publications Ltd.
- Csikszentimihalyi, M., & Jackson, S. (1999). *Flow in Sport. The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, US: Human Kinetics.
- Diener, E. (1984). *Subjective Well-Being*. Urbana: University of Illinois.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). *Subjective Well-Being: Three Decades of Progress*. Urbana: University of Illinois.
- Dreyfus, H. (1996). The current relevance of Merleau-Ponty's phenomenology of embodiment. *The Electronic Journal of Analytic Philosophy*, 4.

- Dreyfus, H. (2002). Refocusing the question: Can there be skillful coping without propositional representations or brain representations? *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, 413-425.
- Dynna, T. (2011). *Idrettsfag mellom politisk styring og marked. En studie av styringsdiskurser i utviklingen av utdanningsprogrammet idrettsfag i et av landets fylker skoleåret 2010-2011*. Oslo: Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Elverum, A. (2010). *Studie av elever ved studieretning for idrettsfag. Hva kjennetegner elevene, hvordan trives de samt hvilke utbytte har de*. Oslo: Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Engelsrud, G. (2010). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Childrens conceptualization(s) of their wellbeing. *Social Indicators Research* 80 (1), 5-29.
- Finley, M., & Pleket, H. (1976). *The Olympic Games - the first thousand years*. London: Chatto & Windus.
- Gallagher, S. (2001). The practice of mind: theory, simulation, or interaction? *Journal of Consciousness Studies*, 8(5-7), 83-108.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology : a modified Husserlian approach* . Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Habermas, J. (2006). Theorie des kommunikativen handelns. Band 2: Zur kritik der funktionalistischen vernunft. I J. Bengtsson, *Å forske i sykdom og pleieerfaringer. Livsverdensfenomenologiske bidrag* (s. 31). Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Hanstad, D. (2002). *Seier'n er vår. Men hvem har æren?* Oslo: Schibsted forlag.
- Huppert, F. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology nr. 1*, 137-164.
- Høigaard, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Killi, J. T. (1988). *En teoretisk belysning og en empirisk undersøkelse av hvordan lovende idrettsutøvere i videregående skolealder opplever kombinasjonen skolegang og satsning på toppidrett*. Oslo: Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Kirke og Undervisningsdepartementet. (1969). *Innstilling II om det videregående skoleverket*. Oslo: Kirke og Undervisningsdepartementet.
- Kolstad, H. (2004). *Filosofiske grunnbegreper hos Henri Bergson og Rudolf Steiner*. Hentet Mars 30, 2012 fra Forum Berle: http://www.forumberle.no/artikler/a_bergson.html
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kårhus, S. (2001). "Idrettslinja" i den videregående skole. Utdanningspolitikk og skoleutvikling i kontekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr.2-3*, 201-210.
- Leder, D. (1998). A tale of two bodies, the cartesian corpse and the lived body. I D. Welton, *Body and Flesh: A Philosophical Reader* (ss. 117-129). Oxford: Blackwell.
- Løndal, K. (2010). *Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme*. Oslo: Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole.
- Løvlie, L., & Steinsholt, K. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Invisible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Morris, D. (2004). *The sense of space*. New York: State University of New York Press.
- Norges Toppidrettsgymnas. (u.å.). *NTG Ungdomsskole*. Hentet November 01, 2011 fra http://www.ntg.no/no/ntg_u/page23.html

- Olympiatoppen. (u.å.(a)). *Definisjon toppidrett*. Hentet November 01, 2011 fra http://www.olympiatoppen.no/om_olt/strategi/hvaertoppidrett/page910.html
- Olympiatoppen. (u.å.(b)). *Utviklingsfilosofi*. Hentet November 01, 2011 fra <http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/utviklingsfilosofi/page3883.html>
- Personvernombudet for forskning. (u.å.). *Hva gjør vi?* Hentet November 04, 2011 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/om/hovedoppgaver.html>
- Pervin, L. (1984). *Personality*. New York: John Wiley.
- PISA. (u.å.). *Programmet for Internasjonal Student Assessment*. Hentet Oktober 03, 2011 fra <http://www.pisa.no/om-pisa/index.html>
- Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-Forlaget.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry nr. 4*, 227-268.
- Scheve, I. (2011). *Langrenn.com*. Hentet September 27, 2011 fra <http://www.langrenn.com/?apage=5>
- Sisjord, M., & Sørensen, M. (2011). *Skigymnas - et godt valg? Delrapport fra en undersøkelse av skigymnas i Norge*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Smith, S. (2007). The first rush of movement: A phenomenological preface to movement education. *Phenomenology & Practice 1(1)*, 47-75.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 8. (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Standal, Ø. (2010). Pedagogiske arbeid i rehabilitering: ei drøfting av praktiske og pedagogiske handlingar. I K. Steinsholt, & K. Pedersen Gurholt, *Aktive liv:*

- Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 85-99).
Trondheim: Tapir akademiske.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen: Lek, erfaring og pedagogiske handlingar. I K. Steinsholt, & K. Pedersen Gurholt, *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (ss. 101-119).
Trondheim: Tapir akademiske.
- Store Norske Leksikon. (u.å.(a)). *Inter*. Hentet November 11, 2011 fra <http://snl.no/inter>
- Store Norske Leksikon. (u.å.(b)). *Synspunkt*. Hentet November 11, 2011 fra http://snl.no/aspekt/synspunkt%2C_side
- Strandbu, Å. (2006). *Idrett, kjønn, kropp og kultur: Minoritetsjenter møte med norsk idrett*.
Oslo: Universitetet i Oslo.
- Svenaesus, F. (2000). *The hermeneutics of medicine and the phenomenology of health: Steps towards a philosophy of medical practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Synnestvedt, K. (1994). *Skolefaget kroppsøving - fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925*.
Oslo: Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen:
Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tordsson, B. (2006). *Perspektiver på friluftslivets pædagogik*. Haderslev: Søderjylland
University College.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2006 (a)). *Kunnskapsløftet av 2006*. Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2006 (b)). *Utdanningsprogram: Idrettsfag*. Hentet September
17, 2011 fra
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Studieforberedende/Idrettsfag/utdanningsprogram_idrettsfag.rtf
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2011, Juni 24). Hentet Februar 28, 2012 fra Kunnskapsløftet -
fag- og timefordeling og tilbudsstruktur:

http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2011/Udir-1-2011-Fag-og-timedfordeling_des2011.pdf?epslanguage=no

van Manen, M. (1990). *Researching lived experiences. Human science for an action sensitive pedagogy*. London og Ontario, Canada: The Althouse Press.

van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Bergen: Caspar forlag.

Weidemann Eriksen, J. (2011). *Soldiers' Reach for Optimized Performance*. Oslo: Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole.

Zahavi, D. (2010). *Fænomenologi*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Infoskriv til informanter med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Infoskriv til skoleledelsen med samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning på melding fra NSD

Vedlegg 1 - Intervjuguide

BAKGRUNNSSPØRSMÅL

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilke klassetrinn er du på?
3. Hvilken idrett har du som din spesialidrett?
4. Hvor mange elever er det som har samme idrett som deg på skolen?
 - ❖ På ditt trinn
 - ❖ På hele skolen
5. Hvilke idrettslig nivå vil du si at du er på?
 - ❖ Aldersbestemte landslag
 - ❖ Beste plassering (NC, NM, WC, EM, VM, OL)
6. Hvilke faglig (teoretisk) nivå vil du si at du er på?
7. Hvor kommer du fra opprinnelig
 - ❖ By, kommune, sted
8. Kan du fortelle litt om hvorfor du valgte akkurat denne skolen?
 - ❖ Idrettstilbud
 - ❖ Lokasjon
 - ❖ Trenere
 - ❖ Sammensetning av skoledagen
 - Fag, mengde trening, restitusjon
9. Vurderte du andre skoler som tilbyr toppidrettssatsning når du skulle begynne på vgs?
 - ❖ Hvorfor valgte du [REDACTED]
 - ❖ Hva syntes du er bedre / dårligere med [REDACTED] enn de andre skolene
10. Har du flyttet hjemmefra for å begynne på denne skolen?
 - ❖ Hvis JA:
 - Kan du fortelle meg litt om hvordan dette oppleves?
 - Bor du alene
 - Evt. sammen med hvem
 - Ensomt
 - Kjedelig
 - ❖ Hvis NEI:

- Hvordan opplever du reising til og fra skolen? Eller er det så kort at dette ikke er noe problem?
- Hvis pendling:
 - Kan du fortelle litt om hvordan pendlingen påvirker deg og din skoledag?
 - Slitsomt
 - Stressende
 - Tungvindt

HOVEDSPØRSMÅL

11. Kan du fortelle meg litt om hvordan det går å kombinere trening på skolen og trening med klubben eller privat etter skoletid?

- ❖ God samkjøring, felles programmer
- ❖ Programmene er ikke samkjørte
- ❖ Trenerne har forskjellige oppfatninger og metoder
- ❖ Belastningen blir for stor / for liten

12. Kan du fortelle meg hvordan du opplever kombinasjonen studiespesialisering og toppidrett?

- ❖ Hvordan syntes du det går å kombinere dette?
- ❖ Overkommelig
- ❖ For mye arbeid
- ❖ For lite arbeid
- ❖ Stressende

13. Kan du fortelle litt om hvordan du opplever de ulike skolefagenes relevans i forhold til hverandre?

- ❖ Hvordan syntes du de forskjellige fagene er tilpasset hverandre?
- ❖ Tar de hensyn til hverandre?
- ❖ Er det samarbeid og samkjøring mellom lærerne?
- ❖ Er det samkjøring og samarbeid mellom lærere og elever? Har dere noe dere skulle ha sagt?

14. Hva anser du som viktigst – utdanningsmessig kunnskap eller idrettslig kunnskap og nivå?

- ❖ Oppleveres de som sammenhengende eller adskilte sfærer?

15. Hvis du kunne velge noe det skulle vært mer av på skolen, hva ville det vært?

- ❖ Hvorfor valgte du akkurat det?
16. Kan du fortelle meg om det faget du syntes er viktigst for deg på skolen?
- ❖ Hvorfor er dette viktigst for deg?
 - ❖ Hva gjør det viktigere en de andre fagene?
17. Føler du at du får den oppfølgingen som trengs for å prestere i teoretiske fag?
18. Føler du at du får den oppfølgingen som trengs for å prestere idrettslig?
19. Gir trenerne i klubben din tilbakemeldinger som stemmer overens med de tilbakemeldingene du får på skolen?
- ❖ Med tanke på forbedringspotensialer, treningsfokus, øvelser, alt....
20. Er det viktig for deg at det du gjør blir anerkjent av lærere og andre elever?
- ❖ Mest viktig fra lærerne
 - ❖ Mest viktig fra elevene
 - ❖ Hvorfor er dette viktig for deg?
21. Opplever du det som viktig å prestere?
- ❖ Viktigst for deg i idrett eller på skolen (teoretiske fag)?
 - ❖ Hvorfor er det viktig for deg å prestere?
 - ❖ Hva gjør det med deg?
22. Opplever du at det er et forventningspress på deg som elev til det å prestere?
- ❖ Hvordan påvirker det deg under konkurranser og i treningsarbeidet?
23. Gjennom dine tre år her på skolen, hvordan har motivasjonen og inspirasjonen til å satse på idrett utviklet seg?
- ❖ Hva med skolen generelt?
 - ❖ Har du blitt mer og mer motiver? Hvorfor, tror du?
 - ❖ Hvorfor har du mistet gløden litt gjennom disse tre årene?
24. Hvis jeg sier at tilværelsen eller hverdagen kan være preget av sammenheng og helhet. Synes du dette er ord som passer inn i din skolehverdag?
- ❖ Din skoledag består vel både av idrett, mer teoretiske skolefag, og andre ting. Er skoledagen din preget av sammenheng og helhet?
25. Kan du gjengi for meg en episode på skolen som fremstod som veldig positiv?
- ❖ Kan du prøve å beskrive hva disse episodene gjør med deg?
 - ❖ Opplever du slike situasjoner ofte på skolen?
 - ❖ Hvilke fag
26. Hvor viktig er det for din dag at den inneholder aktivitet og idrett?

- ❖ Gir det deg en følelse av tilfredshet?
 - ❖ Gjør det deg mer lykkelig?
 - ❖ Hvorfor tror du det er slik?
27. Opplever du at idrettslige utfordringer her på skolen blir tilpasset ditt nivå?
- ❖ Hvor viktig er dette for deg?
28. Kan du fortelle om hva du verdsetter mest og hva du verdsetter minst når du er på skolen?
- ❖ Hva setter du mest pris på og hva setter du minst pris på?
29. Når jeg sier mestring, hva assosierer du det med her på skolen?
- ❖ Kan du prøve å beskrive følelsen av å mestre noe?
 - ❖ Opplever du mest mestring idrettslig eller utdanningsmessig / teoretisk
30. Kan du prøve å forklare meg hva du opplever som meningen med det du driver med her på skolen?
- ❖ Bli god i idretten min
 - ❖ Bli god på skolen
 - ❖ Få nye venner
 - ❖ Utvikle meg personlig
 - ❖ Forberede meg til et senere liv
31. Er det noen ganger du føler deg usikker i løpet av en skoledag? At du ikke riktig vet hvorfor du gjør det du gjør?
- ❖ Hvorfor tror du at du har denne følelsen?
 - ❖ Er den mer utpreget i noen spesielle fag eller spesielle kombinasjoner av fag?
32. Kan du fortell om en gang du opplevde samhold og samarbeid mellom elever (men også lærere og elever) på sitt beste?
- ❖ Hvorfor tror du akkurat denne episoden var så positiv for samhold og samarbeid?
 - Hvilke elever
 - Hvilke fag
 - Skjer det ofte
33. Hvordan opplever du tiden når du er på skolen?
- ❖ Kan du fortelle om episoder og opplevelser på skolen der tiden «flyr unna»?
 - ❖ Er det ganger der det føles ut som tiden aldri går fort nok, at den går veldig sakte, står stille?
 - ❖ Hvorfor tror du det er sånn, at det kan kjennes ut som tiden går sakte eller fort?

34. Olympiatoppen har et begrep som heter 24 timers utøveren. Har du hørt om dette?

Hvordan forstår du dette begrepet?

- ❖ Hvordan opplever du at skolen ivaretar dette målet om å skape 24 timers utøvere?
- ❖ Er du enig i viktigheten av at utøvere burde være såkalte 24 timers utøvere?

35. Kan du prøve å beskrive din tilværelse om 10 år?

- ❖ Driver du med idrett?
- ❖ Hva studerer du?
- ❖ Når du tenker tilbake på dine tre år her, hva syntes du om oppholdet?

36. Kan du helt til slutt fortelle meg hvordan du tror dine tre år her på denne skolen ruster deg for ditt fremtidige liv?

- ❖ Utdanning / yrke
- ❖ Idrettslig
- ❖ Som mennesket generelt

Vedlegg 2 – Infoskriv til informanter

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i idrett, friluftsliv og kroppsøving ved Høgskolen i Oslo og Akershus og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er toppidrett på videregående skoler og jeg skal undersøke elevers subjektive erfaringer og opplevelser av skolehverdagen som toppidrettselev. Hovedfokus vil ligge på elevenes følelse av helhet og sammenheng i skoletilværelsen. Jeg er interessert i å finne ut om toppidrettstilbudet på VGS gir elever den helheten og sammenhengen i livet og gjennom skolegangen isolert, som både skole, departement og olympiatoppen har som mål, ambisjon og visjon for sine elever og kommende topputøvere.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 6-10 personer i 3. klasse på VGS med toppidrett som fag ved siden av vanlig studiespesialisering. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer og opplevelser relatert til idrettsfag, toppidrettsfag, teoretiske fag, sosialt miljø, trivsel, mestring, etc. Opplysningene jeg får fra intervjuene vil jeg bruke som grunnlag i masteroppgaven min.

Jeg vil ta opp intervjuet på bånd, og jeg vil ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er bare jeg som vil ha tilgang til lydopptakene og notatene som kommer fram i intervjuprosessen. Etter intervjuet vil jeg skrive ned samtalen. Du vil få mulighet til å lese gjennom og kommentere dette.

Opplysningene som kommer fram i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og ingen navn på enkeltpersoner eller skole vil bli gjengitt i den ferdige oppgaven. Dersom personer med nær tilknytning til klassen og skolen leser den ferdige oppgaven, kan det likevel være en mulighet for indirekte gjenkjenning. Når oppgaven er levert vil alle opplysninger bli anonymisert og lydbåndopptakene vil bli slettet, senest ved utgangen av 2012.

Det er frivillig å være med som intervjuobjekt, og du har mulighet til å trekke deg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til undertegnede.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 93 65 10 01, eller sende en e-post til s149049@stud.hioa.no. Du kan også kontakte min veileder Knut Løndal, førsteamanuensis i kroppsøving ved avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier på telefonnummer 97 06 58 83 eller per e-post til knut.londal@hioa.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Carl-Emil Marstrander Askildsen

Kingos gate 20

0457 OSLO

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av toppidrett på videregående skoler og ønsker å stille på intervju. De som melder sin interesse vil bli kontaktet for nærmere avtale rundt tid og sted for gjennomføring av intervju.

Navn:

Signatur:

Telefonnummer:

Vedlegg 3 – Infoskriv til skoleledelsen

Forespørsel om å kunne foreta intervju ved [REDACTED] [REDACTED] i forbindelse med en masteroppgave.

Hei [REDACTED]

Viser til telefonsamtale den [REDACTED]

Jeg er masterstudent ved studiet grunnskoledidaktikk med fordypning i idrett, friluftsliv og kroppsøving ved Høgskolen i Oslo og Akershus og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg var selv i praksis ved din skole i 2010-2011 med [REDACTED] som veileder og fattet da spesielt interesse for tilbudet med kombinasjonen toppidrett og vanlig studiespesialisering. Våren 2011 kontaktet jeg [REDACTED] som en uformell henvendelse rundt mulighetene for datainnsamling på din skole. Hun var positiv til prosjektet men presiserte at endelig avgjørelse måtte tas av rektor.

Temaet for oppgaven er toppidrett på videregående skoler og jeg ønsker å undersøke elevers subjektive erfaringer og opplevelser av skolehverdagen som toppidrettselever. Hovedfokus vil ligge på elevenes følelse av helhet og sammenheng i skoletilværelsen. Jeg er interessert i å finne ut om toppidrettstilbudet på VGS gir elever den helheten og sammenhengen i livet og gjennom skolegangen isolert, som både skole, departement og olympiatoppen har som mål, ambisjon og visjon for sine elever og kommende topputøvere.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 6-10 personer i 3. klasse på VGS med toppidrett som fag ved siden av vanlig studiespesialisering. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer og opplevelser relatert til idrettsfag, toppidrettsfag, teoretiske fag, sosialt miljø, trivsel, mestring, etc.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater av samtalen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og jeg vil sammen med eleven bli enig om tid og sted.

Det vil selvfølgelig være helt frivillig å delta og elevene har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom de trekker seg vil alle

innsamlede data bli slettet. Opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, men vil bli brukt i oppgaven. Det kan være mulighet for indirekte gjenkjenning av informanter hvis medelever, ansatte som har klassen / eleven samt andre med relasjon til aktuell elev / klasse leser den ferdige oppgaven. Når oppgaven er levert vil alle opplysninger bli anonymisert og opptakene vil bli slettet, senest ved utgangen av 2012.

Elever som ønsker å delta vil kunne bekrefte dette ved å skrive under på vedlagt samtykkeerklæring som følger med inforskrivet de mottar. Samtykkeerklæringen leveres til meg hvis de er interesserte. Jeg hadde satt stor pris på å kunne gjennomføre intervjuer i et av skolens grupperom, da dette nok vil være et trygt og kjent miljø for elevene samt det vil gjøre det lettere å få tid til intervjuet i forhold til skoletimer, trening og fritid.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 93 65 10 01, eller sende en e-post til s149049@stud.hioa.no. Du kan også kontakte min veileder Knut Løndal, førsteamanuensis i kroppsøving ved avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier på telefonnummer 97 06 58 83 eller per e-post til knut.londal@hioa.no.

Studien er forøvrig meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Carl-Emil Marstrander Askildsen

Kingos gate 20

0457 OSLO

Tel: 93651001

Epost: s149049@stud.hioa.no

Tillatelse til å gjennomføre datainnsamling på [REDACTED]:

Jeg har mottatt informasjon om studien av toppidrett på videregående skoler og gir med dette tillatelse til at studiet gjennomføres på [REDACTED] innenfor de rammer som er skissert over.

Stilling:

Navn:

Signatur:

Telefonnummer:

Tillatelsen kan leveres til undertegnede, eller sendes per e-post eller post.

Vedlegg 4 – Kvittering på melding 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

Knut Løndal
Fakultet for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 03.11.2011

Vår ref: 28278 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28278

Toppidrett på videregående. Et studie av elevers erfaring og opplevelse av helhet og sammenheng i skolehverdagen.

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens overste leder
Knut Løndal
Carl-Emil Marstrander Askildsen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

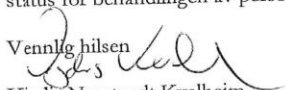
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Carl-Emil Marstrander Askildsen, Kingos gate 20, 0457 OSLO

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Temaet for prosjektet er toppidrett på videregående skoler, og studenten skal undersøke elevers subjektive erfaringer og opplevelser av skolehverdagen som toppidrettselev. Hovedfokus vil ligge på elevenes følelse av helhet og sammenheng i skoletilværelsen. Man er interessert i å finne ut om toppidrettstilbudet på VGS gir elever den helheten og sammenhengen i livet og gjennom skolegangen isolert, som både skole, departement og olympiatoppen har som mål, ambisjon og visjon for sine elever og kommende topputøvere.

Utvalget vil bestå av 6-10 elever i 3. klasse på VGS ved en utvalgt VGS med toppidrett som valgfag. Intervjuer med utvalget vil dreie seg om erfaringer og opplevelser relatert til idrettsfag, toppidrettsfag, teoretiske fag, sosialt miljø, trivsel, mestring, etc. Intervjuet blir registrert på lydopptak og transkribert. Direkte identifiserende opplysninger (navn, kontaktopplysninger) blir registrert atskilt fra lydopptak/transkripsjoner, men kan kobles til disse ved hjelp av en koblingsnøkkel. Materialet vil kunne inneholde indirekte identifiserende opplysninger vedrørende feks. alder, kjønn, skoleår, spesialidrett, idrettslig nivå, hjemsted, skolens lokalisasjon mv.

Senest ved prosjektslutt 31.12.2012 vil datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak og navneliste slettes samt at indirekte personidentifiserende opplysninger i materialet for øvrig slettes eller endres/grovkategoriseres.

Personvernombudet for forskning mottok 02.11.2011 et revidert informasjonsskriv til elevene. Ombudet finner skrevet tilfredsstillende og finner at behandlingen av personopplysninger kan foretas med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).