

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i kroppsøving, breddeidrett og friluftsliv

2017

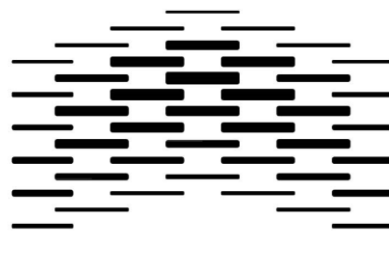
**Aktiviteter med lav puls og liten kraft i kroppsøvings- og  
breddeidrettsfaget.**

«Hvilke opplevelser og erfaringer peker seg ut som meningsfulle for  
lærer og elever i aktiviteter med lav puls og liten kraft?»

Judith Helene Bratten

November 2017

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo og Akershus



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

## Forord

Etter 35 år som lærer er jeg takknemlig for å ha fått anledning til å gjøre et masterstudium ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Dette toårige masterprogrammet har gitt meg en mulighet til å utdype et tema som gjennom mange år har opptatt meg. Jeg er blitt beriket, og kan bringe nye tanker og sterkere meninger med meg tilbake i skolehverdagen.

I løpet av første år på studiet ble jeg overveldet av inntrykk, og tilegnet meg svært mye ny kunnskap. Samtidig fikk jeg reflektert over mitt yrkesliv som lærer. Jeg opplevde det som berikende å møte unge medstudenter og lærere.

Takk for at jeg fikk lov å ta plass!

Dette siste året har jeg arbeidet mye og lært mye. Til tider har opplevelsene og engasjementet mitt nesten tatt overhånd. Andre ganger har jeg nesten mistet troen på at jeg var i stand til å skrive denne oppgaven. Min veileder, Øyvind Førstund Standal, har holdt meg varsomt i tømmene, og har laget begrensinger for meg når det var nødvendig. Han har med sin behagelige væremåte og gjennom sitt vitenskapelige ståsted gitt meg muligheten til å sette ord på og fordype meg i forhold og tenkemåter som er meningsfulle for meg. Han har fått meg til å yte mitt absolutt beste. Takk!

Alle tre sønnene mine og venninnene mine fortjener også en takk for at dere har støttet meg i ønsket og valget om å ta et masterstudium.

Takk til alle dere, og spesielt Fred, som underveis og helt fram til slutt har hjulpet meg å lese korrektur og foreslå språklige forbedringer.

Takk til dere nydelige, unge mennesker som jeg fortsatt får lov å være en rar og annerledes lærer for.

Og takk til deg Eivind, min avdelingsleder, og alle mine kollegaer som har vært med å legge perfekt til rette for at jeg kunne studere og samtidig jobbe!

Den siste takken går til deg Grete. Takk for at vi kan være kollegaer og mennesker sammen!

Dyrsø, november 2017

Judith Helene Bratten

## Sammendrag

Gjennom alle mine år som lærer i kroppsøving og idrettsfag i videregående skole har jeg vært opptatt av å lære bort aktiviteter som yoga, qigong, massasje, dans som avspenning og andre avspenningsteknikker. Drivkraften har vært min egen erfaring om de positive sidene ved disse aktivitetsformene og gode tilbakemeldinger og interesse fra elevene. For meg som lærer har det gjennom årene vært krevende å finne gode teoretiske begrunnelser for aktivitetsformene i planene for fagene. Jeg har opplevd at nytteverdien av innholdet i kurset har vært omdiskutert. På denne bakgrunn var det interessant for meg å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer hos elever og lærer som peker seg ut som meningsfulle i aktivitetsformer med lav puls og liten kraft, og belyse disse forholdene med vitenskapelig teori.

Jeg har utført en autoetnografisk undersøkelse av min undervisningspraksis. Undersøkelsen ble utført i et 12-timers kurs i breddeidrett kalt Lav puls og liten kraft, og i en gruppe med tre elever som i perioder ikke kunne følge ordinær undervisning i faget kroppsøving og aktivitetslære på grunn av sykdom. For å innhente informasjon førte jeg logg på meg selv i planleggingsfasen og etter utført undervisning. Underveis i prosessen reflekterte jeg over forholdene som var blitt nedtegnet i loggen. Fra elevene ble det innhentet svar på spørsmål både muntlig og skriftlig. Dataproduksjonen ble utført som en naturlig del av undervisningsopplegget. Etter at dette arbeidet var avsluttet og sortert, ble det utført en tematisk analyse på deler av loggen som var samlet i historier, og fra refleksjoner jeg hadde gjort underveis og av alt skriftlig innlevert materiale fra elevene.

Funnene ble delt inn i hovedtemaene *annerledes*, *kroppslige opplevelser* og *nytteverdi*.

Elevene opplever at innholdet i aktivitetsformene er *annerledes* i forhold til forventningen om at det skal være fysisk aktivitet med høy puls og stor kraft i kroppsøvings- og breddeidretts-timer. Samtidig opplever de utfordringer i forhold til å delta og utføre aktivitetsformer som er nye for dem. Dette temaet blir belyst av forskning utført på kroppsøvingsfaget. Mitt valg av undervisningsinnhold og form kan beskrives som *annerledes* i forhold til tradisjonell kroppsøvingsundervisning, og blir belyst med teori om fenomenologisk pedagogikk.

Under temaet *kroppslige opplevelser* redegjøres det for hvilke opplevelser og erfaringer det blir lagt til rette for i undervisningen og hvilke erfaringer elevene opplever. Disse opplevelsene blir belyst med teori om somaestetikk og et fenomenologisk syn på kroppen.

*Nytteverdi* er et gjennomgående tema, og blir diskutert i forhold til hva elevene opplever er meningsfullt. Elevene opplever at det er fint få koblet av, og mener de vil ha nytte av slike

ferdigheter i framtiden for å regulere spenning i kroppen. Nytteverdien av innholdet i aktiviteter med lav puls og liten kraft blir omtalt i forhold til mål for fagene. Flere forhold som er avgjørende for mine valg og begrunnelser for aktivitetsformer med lav puls og liten kraft, blir belyst. Jeg opplever det som meningsfullt at elevene nyter og opplever glede sammen. Det er også meningsfullt og av nytteverdi for meg at disse aktivitetsformene er egnet for elever som på ulike måter faller utenfor den tradisjonelle undervisningen i fagene.

Jeg har konkludert med at aktivitetsformene Lav puls og liten kraft oppleves som meningsfulle både for lærer og elever. Innholdet i undervisningen er annerledes i forhold til tradisjonell undervisning i fagene kroppsøving og breddeidrett. Synet på nytteverdien forutsetter et holistisk syn på mennesket og en fenomenologisk forståelse av mennesket i kroppen. Somaestetisk teori er godt egnet til både å forklare og begrunne verdien av slike aktivitetsformer.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag .....	III
Innholdsfortegnelse .....	V
<b>1.0 INNLEDENDE KAPITTEL.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og begrunnelse .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	5
<b>2.0 KROPPSØVINGS- OG BREDDEIDRETTSFAGET .....</b>	<b>6</b>
2.1 Historisk tilbakeblikk på faget kroppsøving.....	6
2.2 Målene for fagene i dag .....	8
2.3 Diskusjoner omkring kroppsøvingfaget.....	9
2.4 Beskrivelse av innholdet i timer med lav puls og liten kraft .....	12
<b>3.0 TEORI .....</b>	<b>15</b>
3.1 Fenomenologi .....	15
3.1.1 Filosofien.....	15
3.1.2 Kroppen og fenomenologien .....	17
3.1.3 Fenomenologi og pedagogikk.....	20
3.2 Somaestetikk .....	21
3.2.1 Bakgrunnen til begrepet somaestetikk.....	21
3.2.2 Begrepet somaestetikk .....	22
3.2.3 Somaestetikk i kroppsøvingfaget .....	25
<b>4.0 FRAMGANGSMÅTE.....</b>	<b>28</b>
4.1 Valg av metode og begrunnelse .....	28
4.1.1 Fenomenologi og vitenskap .....	28
4.1.2 Begrunnelse for valg av metode.....	29
4.2 Autoetnografisk metode .....	31
4.2.1 Definisjon av metoden. ....	31
4.2.2 Metoden brukt i forskning i tilknytning til pedagogikk og idrett .....	31
4.2.3 Metodens teoretiske bakgrunn .....	32
4.3 Rekruttering, utvalg og forhold i omgivelsene.....	34
4.4 Dataproduksjon .....	35
4.4.1 Oppstart av forskningsprosessen.....	35
4.4.2 Produksjonsmåter .....	35
4.4.3 Loggføring med refleksjoner .....	37

4.4.4 Intervju, spørsmål og samtaler .....	39
4.5 Analyse av dataproduksjonen .....	43
4.5.1 Sortering .....	43
4.5.3 Analyse og tolkning.....	44
4.5.4 Utforming av resultatet .....	46
4.6 Kvalitetssikring .....	47
4.6.1 Om kvalitetssikring.....	47
4.6.2 Kvalitetssikring av mitt studie .....	49
4.7 Etikk.....	50
4.7.1 Etske refleksjoner .....	50
4.7.2 NSD.....	52
5.0 FUNN .....	53
5.1 Underveis i innsamlingen.....	54
5.2 Kroppslige opplevelser .....	57
5.2.1 Dans.....	59
5.2.2 Massasje .....	60
5.2.3 Avspenning .....	62
5.2.4 Yoga.....	64
5.2.5 Det stille rommet .....	65
5.2.6 Sammendrag av kroppslige opplevelser .....	67
5.3 Annerledes.....	68
5.3.1 Annerledes i forhold til tradisjonell undervisning i fagene.....	69
5.3.2 Spesielle trekk ved valg av innhold og undervisningsmåte .....	71
5.4 Nytteverdi .....	79
5.4.1 Elevenes opplevelse av nytteverdi.....	79
5.4.2 Min opplevelse av og mitt syn på nytteverdi .....	85
6.0 OPPSUMMERING AV FUNN .....	90
7.0 AVSLUTTENDE KOMMENTAR .....	93
Litteraturliste.....	95
Vedlegg .....	98

## **HISTORIER I HISTORIEN.**

I Min historie.

II En historie om kjærlighet.

III Stillheten

VI Ettetanker

V Det nye.

## 1.0 INNLEDENDE KAPITTEL

### 1.1 Bakgrunn og begrunnelse

I mitt mangeårige arbeid som kroppsøvnings- og idrettsfaglærer i videregående skole har jeg helt fra starten vært opptatt av å gi elevene et innblikk i aktivitetsformer som yoga, qigong, massasje, dans som avspenning og andre avspenningsteknikker. Bakgrunnen for dette har vært min interesse og hele tiden økende kompetanse på området. I tillegg har jeg opplevd at elevene, spesielt idrettsfagelevne, kommer med tilbakemeldinger som gir uttrykk for at de opplever deltagelse i disse aktivitetene som meningsfullt. Jeg har også opplevd at elever med spesielle behov eller sykdom har hatt stort utbytte av disse aktivitetsformene. Blant kollegaer har jeg gjennom årene opplevd at man stiller spørsmål ved om disse formene for aktivitet har en berettigelse som innhold i undervisningen i fagene breddeidrett og kroppsøving. De seneste årene har jeg merket en endring i akkurat dette. Unge kollegaer er mer åpne for dette innholdet, og andre kollegaer er nysgjerrige.

Gjennom årene i skolen har det vært vanskelig for meg å finne gode faglige begrunnelser for disse aktivitetene, som ikke gir høy puls eller krever stor kraft. Mine personlige opplevelser og erfaringer har likevel gjort at jeg har arbeidet hardt for å få formidle disse aktivitetsformene videre til elevene mine. Stor ble derfor gleden og overraskelsen da jeg som student på masterstudiet i pedagogikk med fordypning i idrett og kroppsøving ved HiOA 2016-17, fikk ny kunnskap og innsikt som kunne underbygge og forklare mine opplevelser og erfaringer.

Fenomenologiens syn på kropp satt i sammenheng med rådende syn på mennesket og kroppen i Vesten gjennom århundre, var nye perspektiver for meg. Gunn Engelsruds betraktninger i boka «Hva er kroppen?» (2006), var en viktig oppvekker. Merleau-Ponty blir her presentert som hovedpersonen bak fenomenologisk tenkning om kroppen. «Den levde kroppen» er hans sentrale begrep (s. 30). Begrepet «levd» viser til at livet leves og uttrykkes gjennom kroppen. Følelsene er ikke noe avgrenset som er inne i personens psyke. Følelsene er i kroppen, som viser dem ut til verden. Det at følelsene er i kroppen, og at kroppen bærer med seg livet vi har levd, samstemte med mine erfaringer i livet. Engelsrud (2006) beskriver hvordan Merleau-Ponty forklarer at erfaringen av å eksistere i verden først og fremst er noe mennesket gjør som kropp. Hun peker på at i vår kultur blir kroppen i mange sammenhenger framstilt som å være et objekt for andre. Den kan bli framstilt som et sted for glede og nytelse, mens i andre sammenhenger verdsettes disiplin og kontroll over kroppen.



Selv om jeg var vel kjent med forskjellen på et dualistisk og et holistisk syn på mennesket, var det nytt for meg at det i vestlig vitenskap fantes en retning og filosofi som betrakter kroppen med et holistisk syn. Jeg var kjent med et holistisk syn på mennesket gjennom bevegelsesformer og tenkning fra Østen. I deler av min omgangskrets er et slikt syn verdsatt, mens jeg i min jobbsammenheng har hatt en klar opplevelse av at et slikt syn ikke passer inn. Engelsrud (2006) sin konklusjon om at «kroppen og erfaringen av kroppen ikke kan reduseres til at det handler om en materiell fysisk verden og en adskilt psykisk verden» (s. 34), har forankret mitt syn på mennesket og kroppen.

Forskning gjort på faget kroppsøving sin historie og framturen i dag gjorde meg oppmerksom på at jeg har vært en utradisjonell idretts- og kroppsøvingslærer. Jeg har siden slutten av 80-tallet brukt østlige treningsformer og massasje i undervisningen. Dette har blitt oppfattet som «annerledes» av andre. Etter hvert har jeg fått en følelse av at jeg er annerledes, og følt at jeg har måttet «trå varsomt». Spesielt vanskelig ble det da jeg på slutten av 90-tallet begynte å arbeide på en skole med idrettsfag og toppidrett. Jeg har følt meg på tynn is, og ikke visst hva jeg skulle svare på kommentarer som: «Du må ikke la elevene sove i gymtimen».

Tidligere har arbeidet som jeg har gjort i skolen for å formidle disse aktivitetsformene, blitt drevet fram av min egen interesse og stadig økende engasjement for å fremme disse aktivitetene. Mine personlige opplevelser av helsegevinsten og gleden ved disse aktivitetene har vært et sentralt første utgangspunkt for mitt engasjement. I tillegg har møter med enkeltpersoner og instruktører inspirert meg til å tenke at kropp, følelse og tanker henger sammen. Innenfor dans og teater har jeg blitt inspirert til å ha oppmerksomhet på hvordan jeg uttrykker meg og samhandler med kropp og stemme. Veien fra selv å lære for deretter å formidle videre har alltid vært kort for meg.

På bakgrunn av det som er beskrevet, er det interessant å belyse på en vitenskapelig måte sider ved bevegelsesaktivitetene som jeg har gitt navnet Lav puls og liten kraft.

## MIN HISTORIE.



Eg kom til verden i Bergen høsten 1955. Min mor har beskrevet en kald vinterdag med masse snø da hun og far måtte gå til bussen for at hun skulle føde. Eg var deres førstefødte! Når eg kjenner etter i kroppen, så kan eg sammen med fars historie om at de pleide å vekke meg om kvelden for at han også skulle få nyte meg, framkalle en følelse av velvære i hele meg. Eg hadde det godt som spedbarn. Raskt dukket fire småsøsken opp. Omstendigheter i min familie gjorde at eg fikk mye ansvar for søsknene mine.

I min barndom var Fyllingsdalen et sted på landet. Eg vokste opp med kuer, åkre, fjell, elver og farlige vann som hadde vannliljer som kunne fange oss om vi ikke var forsiktig. Og det var hoggormer, utrolig mange. Nabolaget var oversiktlig, men vi visste godt at ikke alle var snille. Eg var et barn som brukte mye tid i skogen, på fjellet og i elven, helt alene.

Deilig var de stundene kor far lekte med meg. Rullet meg inn i ullteppet som var varmet på ovnen, bar meg over skuldrene inn i den kalde sengen. Lot meg løpe gjennom gangene for så å heise meg ut vinduet så eg kunne løpe rundt hele huset og inn i gangen igjen og utføre ritualet på nytt og på nytt mens far jobbet innimellom. Turning i sengen på søndagsmorgen mellom beina til far, alt så varmt og trygt. Sommerdagene kor han hadde fri og bygget badekulper til oss i elven. Eller sykkelturner med fire unger på sykkelkor han hadde med seg fire halve brennevinsflasker som etter fars påstand inneholdt varmt vann, en til hver av oss. Disse helte han høytidelig ut på hver av oss «sitt sted». Vi måtte sette oss fort ned så ikke det varme vannet ble borte. Fjellturene om søndagen kor vi jaktet på hoggormer. Skiturer på fjellet kor vi lærte å falle og få iskald snø i ansiktet. Fisketurer som liten, seint om kvelden i øsende regnvær ved fossen, bare meg og far fordi eg var eldst. Eg må ikkje glemme stundene då han lærte bort boogie på kjøkkenet. Alt sammen så varmt og sanselig. Eg kan kjenne på at far ønsket så sterkt å dele.

I bakgrunnen var mor, litt farlig, særlig i de periodene hun var pinsevevenn, og vi ikkje fikk lov til å danse. Eller slankeregimene hun prøvde å pålegge oss jenter ved å nekte oss smør på grøten da vi ble litt lubne i puberteten. Bankingen på vinduet når vi var på vei til skolen med tydelig kroppslig beskjed om at vi skulle rette oss opp i ryggen.

I 10-12 årsalderen ble det turning, og det ble håndball. Lang vei å gå til begge steder. Mye av det eg husker fra dette, er turene med jentepraten og skumle episoder på veien.

Eg likte ikke konkurransene og alvorret. Kvalmen dukker opp et sted fra når eg sitter og skriver og tenker tilbake.

Eg husker ikke kroppøvingstimene på skolen. Det eg husker, bare tanken gjør at jeg stivner i kroppen, er idrettsdagene da vi skulle kaste stor og liten ball, hoppe lengde og høyde og største skrekken, 60meter. Eg følte eg stod stille på startstreken lenge etter startssignalet var gått. Eg husker eg prøvde å gjemme meg bort, og noen ganger var eg faktisk syk på disse dagene.

På gymnaset opplevde eg noe fint. Vi fikk en lærer som hadde sin yrkesbakgrunn i dans.

Etter jordbruksskole ble eg lærervikar i kroppøving. Eg merket at eg hadde talent for å organisere og skape bevegelsesglede.

Det ble lærerskole med idrett. Det ble egne barn. Det ble ulykke, skilsmisse og merker på kropp og sjel. Det ble helsesportutdanning, og jeg lærte om Østens bevegelsesformer.

Det har vært fint å være lærer i friluftsliv, dans og leik og å få hjelpe enkeltelever.

Det har vært meningsfullt å bruke min uro og styrke på dette arbeidet.

Det har vært vanskelig å være en annerledes lærer.



## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har valgt å formulere problemstillingen i oppgaven min på følgende måte:

***Hvilke opplevelser og erfaringer peker seg ut som meningsfulle for elever og lærer i aktiviteter med lav puls og liten kraft?***

Følgende forskningsspørsmål vil jeg prøve å belyse:

1. Jeg har nevnt at elevene gir uttrykk for at de setter pris på disse aktivitetsformene. Dette er et inntrykk jeg har. Det er interessant å undersøke hva som ligger til grunn for elevenes erfaringer.

***Hva er det elevene gjør erfaringer om når de deltar i disse aktivitetene?***

Ulike svar på dette spørsmålet kan peke på hva som er betydningsfullt for elevene.

2. Jeg har stort sett gjennom årene som lærer opplevd å være alene om å formidle disse aktivitetsformene, som jeg har et sterkt ønske om å formidle. Jeg har kalt innholdet i disse timene for aktiviteter med lav puls og liten kraft. Innholdet er skapt ut ifra mine vurderinger og er hentet fra ulike bevegelsestradisjoner. Jeg vil anta, at disse har noe i seg som er likt.

***Hva er det jeg prøver å formidle? Finnes det en type essens?***

3. Jeg har en opplevelse av at jeg opptrer på en spesiell måte som lærer i timene, og at jeg samtidig skaper noen klare ytre rammer. Det er interessant å prøve å forstå meg selv bedre, og valgene jeg vet jeg hele tiden må gjøre.

***Hvilke spesielle trekk ved undervisningsmåten peker seg ut?***

4. Kroppsøvings- og breddeidrettsfaget har kompetansemål som gir retning for hva fagene skal skape av læring. Jeg må som lærer forholde meg til skolens generelle læreplan og formål. Mitt valg av innhold og form på undervisningen må kunne begrunnes ut ifra dette. Dette fokuset kan man aldri slippe når man er lærer. Det har med min profesjonalitet og lojalitet til oppdraget jeg er satt til å gjøre. På denne bakgrunn er det interessant å stille følgende spørsmål:

***Hva er det i innholdet som er av betydning for elevenes læring og måloppnåelse?***

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i mine opplevelser og erfaringer som lærer. I innledningen har det kommet fram at jeg har følt meg som annerledes i forhold til mine kollegaer. Jeg har beskrevet at jeg i mitt første år på masterstudiet fattet interesse for fenomenologi og lærte mye nytt om pedagogikk. Disse forholdene førte til at jeg valgte en autoetnografisk metode i min undersøkelse.

## **2.0 KROPPSØVINGS- OG BREDDEIDRETTSFAGET**

I denne delen har jeg valgt å redegjøre for fagene kroppsøving og breddeidrett fra ulike ståsteder. Jeg vil kortfattet gjøre rede for faget kroppsøving sin historie. Jeg vil beskrive fagenes innhold og formål i dag med utgangspunkt i planer for fagene og mine erfaringer som lærer i videregående skole siden 1990. Samtidig vil jeg redegjøre for undervisningsinnholdet i aktiviteter med lav puls og liten kraft. Deretter vil jeg trekke fram debatter og synspunkter på faget som jeg opplever er interessante for min problemstilling. Hovedkilden er artikkelen «En prolog» av Kirsti Pedersen Gurholt og Kjetil Steinsholt (2010) hvor forfatterne hevder at de har et ønske om å «presentere idretts-pedagogiske perspektiver, begreper og analyser som åpner for nye synsmåter og forståelser som kan gir ny giv til forskning på kroppsøvingsfaget og idrettspedagogikk» (s. 33). Jeg vil trekke fram problemstillinger fra andre artikler. Avslutningsvis gir jeg en kortfattet beskrivelse av bevegelsesformene som blir benyttet i Lav puls og liten kraft-undervisning.

### **2.1 Historisk tilbakeblikk på faget kroppsøving**

I Norge har kroppsøvingsfaget lange tradisjoner. Kroppsøvingsutdanningen i Norge og Sverige hadde tradisjon i Ling-gymnastikken fram til 1900-tallet. Siden hadde framveksten av den engelske sporten, idretter, gjenopptagelsen av olympiske leker og oppstarten av friluftslivsaktiviteter påvirkning på innholdet i faget.

Allerede i 1848 ble faget innført, men da bare for gutter. I 1889 ble faget obligatorisk både for jenter og gutter i byskolene. Først i 1936 ble faget obligatorisk for alle elever. En viktig kamp gjennom europeisk historie har vært kvinners deltagelse i bevegelsesaktiviteter. I dag har vi oppnådd blandete klasser og likestilling for faget kroppsøving her i Norge. Gurholt og Steinsholt (2010) peker på at det var først i skoleloven i 1936 og i Normalplanene av 1939 at kroppsøving ble innført som et obligatorisk fag for gutter og jenter. Innholdet var likevel forskjellig for kjønnene helt fram til Mønsterplanen 1974.

Pål Augestad (2003) gjør rede for hvordan faget i perioden fram til 1960-tallet var dominert av en militærdiskurs, helsediskurs og en hygienediskurs. Han viser til fagplanen i 1925 som beskriver innholdet på følgende måte: «Undervisningen skal ta sikte på å hjelpe fram karakteregenskaper som mot, snarrådighet, selvbeherskelse og viljestyrke, å fremme disiplin, høvisk adferd, hjelpsomhet og ærlighet i samvær med andre» (s. 154). I 1948 ble det føyet til at faget skulle ha etisk dannelsesverdi som kunne fremme viljens herredømme over kroppen. Elevene skulle oppnå gode og verdifulle egenskaper gjennom faget. Samtidig ble det vektlagt

at faget skulle bidra til en naturlig sjelelig og kroppslig utvikling hos barna, og at faget skulle styrke elevenes helse (s. 155).

Augestad (2003) beskriver hvordan faget i perioden fra 1925 til 1960 gradvis endret målsetning fra karakterdannelse til å handle mest om helseoppdragelse. Det ble fokusert på menneskelige behov. Biologiske behov for aktivitet kunne få utløp ved trening og bevegelse. Riktig kroppsholdning, og da med et mekanisk og fysiologisk utgangspunkt, var viktig. Det ble instruert i øvelser som kunne styrke og strekke kroppens muskler. Stol, bord og riktig sittestilling ble satt i fokus. Skolelegen og læreren var samarbeidspartnere i arbeidet med å kontrollere om barnet vokste riktig i forhold til standardiserte skjemaer. Den fysiske kroppen var sentral. Han viser til et utdrag fra «Forsøk til læreplan for 9-årig skole 1960» hvor faget skulle ta sikte på «å gjøre elevene kjent med kroppen sin, lære dem hvordan den kan gjøres effektiv og lære elevene om hvordan de bør bruke kroppen» (s. 157).

Augestad (2003) redegjør også for hvordan hygiene har vært et sentralt oppdrag for skolen gjennom årene. Felles dusjanlegg ble en naturlig del av skolens anlegg på 60-tallet. Kroppsøvings-læreren fikk i oppdrag å gjennomføre dusjing av elevene etter timene.

Kim Syvertsen (2014) beskriver i hvordan innholdet i faget endret seg i løpet av 1960- og 70-tallet fra en såkalt vitenskapelig tilnærming over til en interesse for barnets motivasjon og glede. Da den nye læreplanen i faget ble iverksatt i 1974 var dette et viktig fokus.

Læreplanen av 2006, hvor testing og ferdighet plutselig skulle danne grunnlag for vurdering, ble av mange lærere opplevd som et brudd med det som hadde vært. I 2012 ble planen revidert. Fair play ble vektlagt og holdnings- og innsatsdelen i vurdering kom tilbake. I tillegg fulgte sterke direktiver om at testing av fysisk ferdighet ikke skulle brukes som del av karaktergrunnlaget (Udir, Veiledning til tester, 2013). Disse endringene opplevdes for meg som lærer gjennom mange år i faget, som positive for læringsmiljø, deltagelse, mulig trivsel og utvikling for alle elevene. I praksis betydde dette at opplæring i utførelse av fair play, kunne vektlegges i undervisning og i vurdering.

På bakgrunn av det som er beskrevet, kan en trekke den konklusjon at fagets innhold og begrunnelser har endret karakter gjennom tidene. Det er tydelig at skolen har utført samfunnsoppdrag gjennom faget både når det gjelder fysisk helseomsorg, hygiene, og danning av personligheten. Synet på mennesket har endret seg gjennom årene. Endringer i religion, filosofi, politisk styresett og kultur møter er noen av de faktorer som påvirker synet på menneskets muligheter og er med å bestemme hvilke oppgaver skolen kan pålegges å

utføre. Gurholt og Steinsholt (2010) beskriver hvordan kroppsøving, som fag i skolen og i høyere utdanning: «har utviklet seg i et spenn mellom ulike pedagogisk-filosofiske strømninger og sosiokulturelle forhold, som for eksempel mellom militaristiske og nasjonalistiske ideologier og legemsøvelser på den ene siden og et filantropisk begrunnet syn på legemlig dannelse på den andre siden med en humanistisk og fenomenologisk hermeneutisk forståelse av mennesket» (s. 29). Det blir av forfatterne pekt på flere ytre polariteter i norsk kroppsøvingshistorie. De hevder at forholdet mellom konstruerte og naturlige bevegelser, mellom et disiplinerte og kontrollerende syn på kroppsøving og en åpen lekende tilnærming til kroppsligdannelse, går som en rød tråd gjennom faglitteraturen. Gurholt og Steinsholt (2010) mener denne debatten er en fortsatt tilstedeværende debatt, som vi må forholde oss til.

## 2.2 Målene for fagene i dag

Faget **kroppsøving** består i videregående skole nå formelt av tre hovedområder:

**idrettsaktivitet med dans, friluftsliv og trening og livsstil.** Formålet med faget er beskrevet på følgende måte: «Det skal gi stimulans til å utvikle hele mennesket, øke selvstendighet, selvbildet og identitet. Det skal gi gode opplevelser og skape grunnlag for senere aktivitet». Et annet viktig prinsipp er at «alle skal kunne delta uavhengig av forutsetninger» (Formålsdel K06, 2012). Det understrekes i planene hvor viktig fysisk aktivitet er for helsen.

Fra slutten av 70-tallet ble det opprettet idrettslinjer rundt omkring i landet. Idrettslinjen gir studiekompetanse. Elevene kan ha opptil 10 timer uken med fysisk aktivitet i fagene breddeidrett, toppidrett, friluftsliv og aktivitetslære. I tillegg får elevene utdanning i ledelse, treningslære og i idrett og samfunn. På min skole kan elevene fra andre linjer velge toppidrett og breddeidrett som valgfag. Innholdet i **breddeidrettsfaget** skiller seg ut ifra planene, ikke så mye fra kroppsøvingfaget. Det er timetallet og mengden av aktivitet som utgjør forskjellen. Når man leser planene for kroppsøvingfaget på slutten av 70-tallet, var disse svært utfyllende. En del av fagets innhold ble flyttet over til idrettsfagene. Følgende utdrag fra læreplanen sier dette om faget breddeidrett:

Ungdommens valg av idretts- og friluftaktiviteter er i stadig endring. I dagens ungdomskultur finner vi tradisjonelle idretter sammen med nyere og mer moderne idretter og aktiviteter. Gode vaner for fysisk aktivitet i ungdomsårene har positiv effekt på den enkeltes levevaner og helse. Programfaget breddeidrett er et tilbud til ungdom som ønsker allsidig aktivitet der de kan tilegne seg kunnskap om og ferdigheter i flere forskjellige idretter og aktiviteter, (Udir. Formål idrettsfag, 2006).

Faget er som kroppsøving delt inn i tre hovedområder **idrettsaktiviteter, basistrening** og **fysisk aktivitet og helse**.

## 2.3 Diskusjoner omkring kroppsøvingfaget

Etter mange år som kroppsøvingslærer var det svært interessant og lærerikt å lese synspunktene som kommer fram i artikkelen «Prolog» av Gurholt og Stensholt (2010). Jeg fikk nye perspektiver og utvidet forståelse for kulturen jeg har arbeidet i. Forfatterne åpner for at kroppsøvingfaget kan komme til å romme et annet praktisk bevegelseskulturelt innhold enn det gjør i dag. Dette tydeliggjøres med følgende utsagn:

En hovedintensjon er å lokke fram pedagogiske debatter som kan skape nye visjoner og revitalisere vår forståelse av kroppsøving som et obligatorisk allmenndannende fag i skolen, og hvilke sammenhenger det mer allment kan være mellom mennesker kroppslige eksistens, bevegelsesutfoldelse og dannelses- for hva lek dans, idrett og friluftsliv kan bety (s. 9).

Det poengteres av forfatterne at et fellestrekk for bidragsyterne i boka «Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelses.» som artikkelen Prolog er en del av, er at de stiller seg kritisk til «etablert kropps- og sjels- dualisme» i den vestlige verdens pedagogiske og medisinske tenkning (s. 14).

Forfatterne peker på at nye ord som **bevegelseskultur, kroppskunnskap, kroppslig læring** og **kroppslig dannelses** har dukket opp i debatten. De setter søkelys på at forskning og diskusjon rundt kroppsøvingfagets innhold og pedagogikk har manglet i Norge. På tross av dette uttaler de følgende: «Vi våger den påstand at det de senere årene er etablert en felles forståelse av mennesket i bevegelse. Det er kroppens og de kroppslige bevegelsenes betydning i menneskelig oppdragelse, læring og (selv) dannelses som står i sentrum» (s. 12).

**Danningsbegrepet** blir framhevet som en del av dagens debatt om kroppsøvingfagets formål. Det blir hevdet at kroppslig dannelse er et overordnet begrep for skolens virksomhet og kroppsøvingfaget dersom man knytter begrepet til hva det vil si «å bli og å være et menneske» (s. 15).

Faget endret seg i 2012 da **fair play begrepet** ble vektlagt og holdning og innsats i vurderingen ble gjeninnført. Sæle (2013) mener at faget fikk tyngde som et oppdragelses og sosialiseringsfag etter disse endringene. Han diskuterer følgende: «Hva betyr det å gjøre hverandre gode? Rommer faget bare en teknisk eller også en sosialetisk kvalitet?» (s.1).



Sæle (2013) viser til Fjeld (2009) hvor han hevder at kroppsøvningsfaget tradisjonelt har vært legitimert som et dannelsesfag relatert til disiplinerende og moralske verdier, knyttet til enten forsvar, idrettslig/fysisk fostring eller helse (s. 90). I forbindelse med min undersøkelse er det interessant å sette søkelys på vektleggingen av fair play, som ble innført i 2012, og se på hvilke muligheter dette kan skape for innholdet i faget. Aktiviteter med lav puls og liten kraft har kanskje aspekter ved seg som kan romme sosiale kvaliteter.

På samme måte som danning har vært og er et sentralt formål for kroppsøvningsfaget, er det tydelig at ivaretaking og utvikling av god **helse** også er **et sentralt formål** for faget. På masterstudiet ble jeg presentert for Bengt Lindstrøm og Monica Erikson (2015) sin redogjørelse for Antonovskys solutogenetiske perspektiv på helse. Han framsatte ideen om at det er viktigere å fokusere på menneskets ressurser og kapasiteter for å skape god helse, enn å være opptatt av risikofaktorer for å pådra seg sykdom. Ifølge Antonovsky er helse en bevegelig tilstand mellom totalt dårlig helse, helt syk, og en tilstand av total helse, helt frisk. Begrepet *sense of coherence*, SOC eller på norsk OAS, «opplevelse av sammenheng i tilværelsen», blir i et salutogent helseperspektiv brukt som en beskrivelse av en persons syn på livet, og evnen og muligheten vedkommende har til å takle en stressfull situasjon og kunne skape mening i tilværelsen.

Mikael Quennerstedt (2008) har interessante synspunkter på hvordan det bør undervises om helse i kroppsøvningsfaget. Han er kritisk til at helseundervisningen i faget er dominert av et patogent syn på helse.

Kim Andre Syvertsen (2014) undersøkte i et master-prosjekt hvilket syn kroppsøvningslærere ved en videregående skole i Oslo hadde på helse. I undersøkelsen blir det konkludert med at både lærere og elever var opptatt av at faget skulle og burde bidra til å skape god helse. Syvertsen (2014) hevder at han ut ifra sine funn kunne konkludere med at lærerne på skolen hvor han utførte undersøkelsen, hadde en mer patogen helseforståelse enn en salutogen helseforståelse (s. III).

Quennerstedt (2008) forklarer i sin artikkel at et patogent helsesyn forutsetter fravær av sykdom. I tillegg blir god helse bestemt ut ifra en normal. Konsekvensen av dette synet er at «alt» som faller utenfor denne normalen, blir sett på som sykdom (s. 270). Han beskriver hvordan vi i hverdagen bombarderes av helseoppskrifter, bilder av den perfekte kroppen og kravet om at det er enkelt individets ansvar å holde seg frisk. Han viser til forskning gjort av Sullivan (2004), hvor det hevdes at kroppsøvningsfaget har fått i oppgave ikke bare å fremme fysisk

aktivitet for å oppnå god helse, men også ha som mål å motvirke overvekt og sykdom. Quennerstedt (2008) mener, med utgangspunkt i Antonoskys syn på helse, at det i kroppsøvningsfaget bør settes fokus på hvilke forhold som kan utvikle god helse (s. 173). Han viser til undersøkelser gjort av McCaughtry og Rovegno (2001) som konkluderer med at dersom elevene skal forbli aktive resten av livet, må de bli tilbudt meningsfylte fysiske aktivitetsopplevelser. Det poengteres med utgangspunkt i denne forskningen at opplevelser av glede og forståelse av seg selv, er avgjørende for å oppnå dette (s. 178). Dette er interessante synspunkter i tilknytning til min problemstilling.

Gurholt og Steinsholt (2010) påpeker at i vårt land er **innholdet i faget** oppe til diskusjon. Skal det være et fag for de tradisjonelle idrettene? Skal det være et bevegelsesfag, et estetisk fag eller et rent helsefag? Skal det være lystbetont eller slitbetont?

Det vises til at Norges idrettshøgskole (NIH) i dag forholder seg til et utvidet idrettsbegrep i sin forskning: «Idrett forstås i utvidet forstand som ulike former for menneskelig bevegelsesaktivitet: organisert idrett, kroppsøving, friluftsliv, lek, dans, trening og mosjon» (NIH, 2006, s. 3), (2010, s.12). Forfatterne legger til at dette altomfattende idrettsbegrepet er omstridt både fra den organiserte idrettens perspektiv, men også fra det faglige perspektiv som betrakter og framhever lek, dans og friluftsliv som sosiokulturelle fenomener dominert av helt andre verdier enn idrett. Interessant er det ut ifra mitt fokus, når de peker på at forskere, idehistorikere og filosofer oppfatter dans (Susanne Langer) og lek (Johan Huizinga) som kulturelle ytringer på linje med språk, (s. 13).

Forskning fra Sverige utført av Øhman og Quennerstedt (2008) viser at følgende diskurser er knyttet til faget; en aktivitetsdiskurs, en sosial diskurs, en fysiologisk diskurs og en sports diskurs. De samme forfatterne peker på at adferden som framelskes, i løpet av timene de har fulgt faget, inneholder et budskap om å stå på, delta og gjøre sitt beste. Dersom du står på, deltar og gjør ditt beste vil du føle deg bra. De stiller spørsmål om dette er bra nok forventninger til å kunne gi utbytte og læring i et skolefag (s. 366).

Forfatterne Larsson og Karlefos (2015) er i sin forskning opptatt av hvordan faget faktisk framtrer, og hvordan det bør styrke sin plass i skolen. Faget karakteriseres av dem på følgende måte: at det inneholder en sports-konkurransedel, en sports-teknikkdel, en lære-ferdighetsdel, en «være sterk» med et fysisk treningsinnholdsdel og en dans og estetisk aktivitetsdel. De konkluderer med at faget i tillegg har et sterkt preg av å tilby rekreasjons- og avkoblingsaktivitet, og hevder at faget bør få mer preg av læring om det skal styrke sin plass i skolen.

Dette er interessante synspunkter å ha i bakgrunnen i forbindelse med temaet for min undersøkelse.

Forskningen jeg viser til, peker på at faget er sammensatt, både innholdsmessig og på måten det opptrer. I tillegg etterspør forfatterne en mer tyngde i faget for å øke statusen.

Et siste forhold er interessant å påpeke i forhold til min problemstilling. **Hvilke opplevelser og erfaringer får elevene i kroppsøvingfaget?** Forfatterne av «Prolog» slår fast at faget kroppsøving slik det er i dag for de fleste elever oppleves som gøy, og at det i faget legges til rette for aktiv livsutfoldelse og bevegelsesglede. På den annen side vises det til at flere har negative erfaringer fra kroppsøvingstimene, som manglende mestningsfølelse, ikke bli valgt med på laget, grufulle opplevelser og møte med autoritære lærere (s. 10). De konkluderer med at faget kan mislykkes i sitt formål om å være helsebringende.

Det at faget kroppsøving kan være ekskluderende er påpekt fra ulike hold. I vårt land har forskere som Kristin Walseth (2013) og Åse Strandbu (2005), (2006) gjort undersøkelser som viser at minoritetsjenter kan oppleve det vanskelig å delta i faget på bakgrunn av kulturelle forskjeller.

Det ble innledningsvis i dette kapittelet påpekt, at innholdet i faget og berettigelsen av faget har endret seg i forhold til **samfunnets behov og trender** i tiden.

Richard Tinning (2011) har interessante synspunkter på dette. Tinning mener at neste store skifte i planene vil tvinge seg naturlig fram. Han hevder dette ut ifra Kirks teorier om *Memer* (Kirk, 2010). Memer er skifter som trenger seg naturlig fram, fordi det dukker opp nye behov og endringer i samfunnet. Tinning (2011) mener på samme måte som Qennerstedt (2008), at fedme og overvekt er en problematikk som vil få innvirkning på fagets innhold i framtiden. Tankene til Tinning (2011) innebærer etter min mening at det er ekstra viktig at fagets innhold diskuteres og tydeliggjøres i fagmiljøene. Det er viktig med debatt om synet på mennesket og kroppen. I tilknytning til min problemstilling er det interessant at røster i det vitenskapelige fagmiljøet ønsker at et holistisk syn på kroppen, skal gjennomsyre fagets innhold.

## **2.4 Beskrivelse av innholdet i timer med lav puls og liten kraft**

Det har alltid vært viktig for meg å kunne begrunne bruken og nytten av aktivitetene, jeg benytter i disse timene, ut ifra skolens læreplan. Jeg har funnet begrunnelser både i den generelle læreplanen og i læreplanene for kroppsøving og idrettsfag. Jeg har vært opptatt av at aktiviteter med lav puls og liten kraft kan styrke evnen til å ta vare på egen kropp, altså helse. Samtidig har jeg ment at de kan bidra til å utvikle personlig identitet.

Aktivitetsformene jeg skal undersøke kan ikke tilbakeføres direkte til læreplanene for fagene. Jeg vil derfor gi en kortfattet redegjørelse for innholdet i kurset i breddeidrett som jeg har valgt å kalle «Lav puls og liten kraft».

**YOGA** er den av aktivitetsformene elevene gjerne har et forhold til på forhånd. Yogaen oppstod i India for flere tusen år tilbake. Bevegelsene etterligner dyrenes bevegelser. Yogaen i sin opprinnelige form legger vekt på hvordan du spiser, lever og stiller etiske krav til utøveren. Louise Grime (2008) skriver i sin bok om yoga følgende: «I Vesten er det en tendens til å tenke på yoga som et system av fysiske øvelser (asanaer) og pusteteknikker (pranayama). Denne typen yoga, hatha-yoga, er bare en vei mot yogaens fremste mål, som er opplevelsen av en så dyp indre fred at vi blir bevisste på alle andre elementer i universet» (s. 35). Pusten brukt sammen med bevegelser, er grunnleggende viktig i yoga. Jeg har praktisert yoga siden 1992. Det er denne erfaringen som er grunnlaget for min undervisningskompetanse i yoga.

**QIGONG** er en bevegelsesform fra Kina som ble utviklet langt tilbake i tid. Det spesielle ved selve bevegelsene er at de utføres med minst mulig kraftbruk. Eleanor Mckenzie (2007) uttaler i sin bok at «Qigong i sin enkleste form er å forebygge helseproblemer og ivareta god helse. Definisjonen av qigong er så bred at både spontan dans, vandring og andre fysiske varianter kan være en del av metoden» (s. 8). Min første erfaring med qigong fikk jeg 1993 da jeg deltok på kurs med min fysioterapeut. Jeg opplevde at å bevege seg på qigong-måten, var som å gå på jakt, liste seg oppmerksomt fram. Etter hvert oppdaget jeg at det i qigong er viktig å rette oppmerksomheten innover i hele kroppen og bevisst gi slipp på spenninger både fysisk og emosjonelt. Dette er beskrevet som å kontrollere sin egen energi, Qi. Engelsrud beskriver i en HiO-rapport (2000 nr. 19) en gren av qigong, Tàì chi. Hun beskriver noen av de samme opplevelsene som jeg, men hun er kritisk til Mesterens, instruktørens, dominerende og autoritære form. I qigongen som jeg har erfaring med, er det viktig å skape sitt eget og gjøre bevegelsene til sine egne.

**VISUALISERING**, å se bilder, «sanser» og oppleve er felles for begge bevegelsesformene jeg har beskrevet. Bevegelsene i både yoga og qigong har navn etter dyr, planter, tilstander og naturfenomener. I min undervisning bruker jeg egne inntrykk, bilder og fortellinger med sansbare beskrivelser. Elevene lytter til historiene stående eller liggende.

**MASSASJE** i ulike former blir benyttet i kurset. Jeg er utdannet i Mauri healing- art som har sin opprinnelse fra Polynesia og New Zealand. Det som kjennetegner disse gamle og nå

moderniserte massasjeformene, er at de er lekne. Man leker for eksempel at hendene er potene til en katt, som går på ryggen til den andre, eller at hendene og kroppen til den som masserer, lager vindbevegelser eller vannbevegelser. I disse timene tilpasser jeg denne massasjeformen for elevbruk, og har nøye kontroll på det som skjer.

**AVSPENNING** er en viktig aktivitet i timene. I dag finnes det mange ferdiglagde avspenningsprogram. Jeg har stor glede av å framføre mine egne. I min utdanning i helse og idrett på 1990-tallet skilte man i hovedsak mellom progressiv- og autogen avspennings trening. Det er interessant å lese i en publikasjon av Helsedirektoratet (2015) om avspenning. Der foreslåes en avspenningsform hvor man skal lage seg bilder. Det er nettopp denne formen jeg opplever at elevene liker.

**DANS** har gjennom alle tider blitt benyttet til rekreasjon, avkobling og fornyelse av krefter. I undervisningen benytter jeg meg av enkle dansetrinn blant annet fra afrikansk, orientalsk, hawaiiisk og latinamerikansk dans. Musikken som benyttes er hentet fra disse kulturene.

Dette er en svært enkel presentasjon av aktivitetsformene i en time med lav puls og liten kraft.

En kollega har siste året bidratt med øvelser fra **basaltrening**. Dette er en terapiform som fysioterapeuter benytter seg av.

## 3.0 TEORI

I mitt masterstudie ønsker jeg å sette søkelys på opplevelser og erfaringer som skjer i en undervisningssituasjon. En fenomenologisk vitenskapelig tankegang er regnet for å være et bra utgangspunkt for en slik undersøkelse. I delen som følger, vil jeg redegjøre for ulike sider av **fenomenologien** og peke på hvorfor denne vitenskapelige retningen er egnet for akkurat mitt studie.

Teori om **somaestetikk** vil bli presentert. Somaestetikk blir benyttet under teoretisk analyse av funn.

### 3.1 Fenomenologi

I boka «Systematikk og innlevelse» som omhandler kvalitative metoder beskriver Tove Thagaard (2010) hvordan fortolkning er en prosess som foregår gjennom hele forskningsprosessen, og at den er avhengig av forskerens forståelse av problematikken. På den ene siden kan forskerens teoretiske utgangspunkt være et viktig grunnlag for forståelse, samtidig som tendensene i forskningsprosessen kan påvirke forståelsen (s. 35). Hun presenterer flere fortolkende teoretiske retninger. Fenomenologien som jeg har valgt som ståsted for min forskning, er en av disse retningene.

Fenomenologi startet som en filosofisk retning. Dette vil jeg gjøre rede for. Jeg har i tillegg til Thagaard (2010) sin bok benyttet metodeboken til Brinkman og Tanggaard (2010) «Kvalitative metoder» og Zahavi (2003) sin bok «Fenomenologi» som hovedkilder. I min masteroppgave er jeg opptatt av forhold ved den menneskelige opplevelse av kroppen. På den bakgrunn er det naturlig å trekke fram hvordan Merleau-Ponty (1908-61) sine teorier har påvirket vårt syn på kroppen. I tillegg vil jeg referere til synspunkter fra Gunn Engelsrud (2006) sin bok «Hva er kroppen?» og Kristin Heggdal (2008) sin bok «Kroppskunnskap».

#### 3.1.1 Filosofien

Det var Edmund Husserl (1859-1938) som på begynnelsen av 1900-tallet grunnla fenomenologien som en filosofisk retning. Mange framtrede filosofer, som Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty har ført tankene videre.

Brinkmann og Tanggaard (2010) viser til at fenomenologene ønsker å belyse fenomenene slik de framtrer. Husserl sitt utsagn om å gå til «saken selv» blir trukket fram som viktig (s. 186). Filosofien benytter seg av fem grunnleggende begreper: *intensjonalitet, livsverden, reduksjon, epoche og essens*. Disse vil jeg gjøre rede for.

En grunnleggende ide i fenomenologien er at den menneskelige bevissthet er *intensjonell*. Mennesket retter sin bevissthet ut fra seg selv til verden, samtidig som verden også er rettet mot mennesket. Brinkman og Tanggaard (2010) beskriver dette på følgende måte: «Gjennom intensjonaliteten får vi adgang til de forskjellige fenomenene, som vi kan beskrive ut ifra den betydning den har i vår bevissthet» (s. 187).

*Livsverden* er den verden som det enkelte mennesket lever i og er fortrolig med. Husserl hevdet at det i virkeligheten ikke er noe som bare er der, uavhengig av en erfarings sammenheng. Zahavi (2003) forklarer dette på følgende måte: «Derimot består virkeligheten av et system av gyldighet og mening som trenger subjektiviteten og et erfaringsmessig begrepsperspektiv for å kunne manifestere seg og utfolde seg» (s.19). Brinkman og Tanggaard (2010) trekker fram at Husserl mente det var denne opplevde verden som måtte være utgangspunkt i vitenskapen når fenomenene skulle beskrives. Forfatterne beskriver følgende: «Det er med utgangspunkt i vår livsverden at vi kan beskrive forskjellige fenomener og gå bak fordommer, stereotyper, sosiale og kulturelle påvirkninger vi tar for gitt i daglig-livet, og som kan ha betydning for hvordan vi oppfatter verden» (s. 188). Zahavi (2003) understreker at når fenomenologene framhever livsverdens betydning, så er det ikke på bekostning av vitenskapen. Fenomenologene kritiserer at vitenskapen i sin søken etter objektiv erkjennelse overser kroppslige, sanselige og praktiske erfaringer som en del av virkeligheten. De hevder at all vitenskap er bygget på en erfaring eller et syn, og at objektiviteten som naturvitenskapen søker, ikke eksisterer (s. 31). Den filosofiske forståelsen som oppstod, hadde med andre ord konsekvenser for den rådende vitenskapelige tankegang om objektivitetens verdi.

Fenomenologien har ifølge Brinkman og Tanggaard (2010), som tanke at dersom en skal forstå et fenomen, må det tas utgangspunkt i den første intuitive og nakne opplevelsen. En må prøve å holde seg helt åpen og fordomsfri og sette sin forståelse i parentes. Dette kalles *reduksjon*. Det er den rene bevissthet som skal studeres og denne tilstanden kalles *epoche* (s.188). Man skal se bort fra tidligere erfaring og teori om saken, og prøve å redusere sine forutinntatte oppfatninger og prøve å undersøke fenomenet med ikke forutinntatt holdning. Zahavi (2003) refererer til Husserl sin forklaring om dette i følgende sitat: «Epoche er betegnelsen på vår suspensjon av den naive metafysiske innstilling, og kan betraktes som den filosofiske inngangsport, mens reduksjonen er betegnelsen på vår tematisering av sammenhengen mellom subjektivitet og verden» (s. 22).

Brinkman og Tanggaard (2010) viser til at målet med fenomenologiske undersøkelser er å finne fram til *essenser*, også kalt fenomenenes vesen. Essensen av noe framstår i

intensjonaliteten. Det vil si hvordan en ting framstår for en og gir en mening. Noen fenomener er i den ytre verden, for eksempel en stol. Stoler har den felles essensen at de brukes til å sitte på. Dersom man skal beskrive et abstrakt fenomen, for eksempel sorg, så må det forklares med et språk som sier noe om hvordan det oppleves (s. 189).

Begrepet fenomen blir av Zahavi (2003) beskrevet på følgende måte:

Fenomenet er det som viser seg ved seg selv, det som manifesterer seg, det som åpenbarer seg. En skal foreta en filosofisk analyse av gjenstandenes forskjellige framtredeelsesformer og en undersøkelse av det som ligger bak av oppfatninger som gjør at gjenstandene framtrer som de gjør (s. 13).

Zahavi (2003) forklarer hvordan fenomenene kan kartlegges i ulike grupper alt fra om det er en fysisk ting eller om det er en sosial relasjon. Fenomenet kan være i større eller mindre grad til stede. Det er forskjell på om noe er konkret til stede, eller om det bare snakkes eller skrives om. I tillegg kan et fenomen sees på fra forskjellige vinkler. Her er det tale om både i konkret og overført betydning.

Merleau-Ponty beskrives, i flere av kildene jeg referer til, som en av de få tenkerne i Vesten som tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden er grunnet på vår kropps forståelse av sine omgivelser eller sin situasjon. Dag Østerberg sier innledningsvis i boken til Merleau-Ponty om «Kroppens fenomenologi» (1994) noe om dette:

Først var det Husserl som hevdet at man måtte ta utgangspunkt i *tingen selv*. Senere fulgte Heidegger med uttrykket *væren i verden*. Merleau-Ponty er den første innen den fenomenologiske bevegelsen som gir kroppen forrang og begynner med dem. Han endret uttrykket til Heidegger om *å være i verden* til *å være til i verden* (s. VII).

### **3.1.2 Kroppen og fenomenologien**

Merleau-Ponty gav i 1945 ut boken «Phenomenologie de la perception». Boken «Kroppens fenomenologi» er en delutgave av denne boken, og ble utgitt på dansk i 1994. I innledningen til boken har Dag Østerberg skrevet følgende om synet Merleau-Ponty har på kroppen:

Det er kroppen som står i sentrum, men ikke bare på grunn av sine sanselige og emosjonelle kvaliteter sett i forhold til den strenge fornuft. For Merleau-Ponty var det avgjørende å bryte med det syn at kroppen bare er et objekt for erkjennelsen. For ham forholder det seg omvendt: Kroppen er personlighetens subjekt, og det er med kroppen bevisstheten tar form. Det er med kroppen vi er til stede i verden og er i kontakt med



tingene og livet selv, og det er som kropp vi snakker, erkjenner og blir til den bevissthet eller sjel, som tror den er noe i seg selv.

Merleau-Ponty beskriver hvordan kroppen er et hele. «Jeg står ikke overfor min kropp, jeg er i min kropp, eller retttere sagt jeg er min kropp» (1994, s. 107). Begrepet *egenkroppen* brukes, og viser til at kroppen er noe som er til stede for en hele tiden. Jeg-personen som er i kroppen, kan sanse, oppfatte og handle. På samme tid bebor kroppen rommet. Mennesket er ikke bare i rommet. Mennesket handler i rommet og menneske er intensjonelt. Dette skjer på den samme måte som hos det lille barnet når det begynner med å undersøke sin egen kropp, og siden strekker armene ut i rommet for å gripe med hendene, fortsetter med å forflytte seg og ønsker å oppdage hele rommet. Merleau-Ponty hevder at «bevisstheten vår ikke er at jeg tenker, *men at jeg kan*» (1994, s. 91).

I forklaringene om sitt syn på mennesket i kroppen, sammenligner Merleau-Ponty friske og syke mennesker for å begrunne og forklare at kroppen husker bevegelsene uavhengig av om hjernen eller synet fungerer mangelfullt. I denne sammenheng skiller han mellom *konkret* og *abstrakt* bevegelse. En konkret bevegelse viser til en bevegelse som har en hensikt, mens en abstrakt bevegelse viser til en kroppsbevegelse som ikke har noen hensikt. Et eksempel som han viser til, er en pasient som har problemer med å løfte armen når han blir bedt om det. Han finner på en måte ikke armen. Når det så setter seg en flue på hånden, slår pasienten automatisk med andre hånden uten noe problem. Bevegelsen var altså i kroppen, uavhengig av tanken. På samme måten beskriver han hvordan en skuespiller kan gå inn i roller ved å hente fram fra kroppen følelsesmessige erindringer, og dermed uavhengig av den virkelige situasjonen, kan utføre rollen med ekthet.

Engelsrud (2006) gjør rede for hvordan Merleau-Ponty beskriver kroppen som relasjonell. Vi kan merke både oss selv og andre gjennom kroppen. Noen ganger kan nærværet av andre oppleves så sterkt at det ikke kan skilles på kroppene. Samtidig har alle sin unike erfaring. Erfaringer som oppstår i konkrete situasjoner i omgang med omverden, gjør at kroppen får kompetanse til å være i verden, for eksempel det å gå gjennom en dør. Hun forklarer at kroppen og erfaringen av kroppen ikke kan reduseres til at det handler om en materiell /fysisk verden eller en psykisk verden. Det er alltid gjennom den samlede og integrerte levde erfaring at menneske er i verden (s. 32).

Kristin Heggdal (2008) viser til at Descartes identifiserte kroppen som et materielt objekt, og sjelen som noe ikke-materielt som står over og er adskilt fra kroppen. Sanselige opplevelser

og erfaringer ble sett på som subjektive. Kroppen fikk en status som underlegen i forhold til sjelen, tanken og ånden (s. 140).

Hos Engelsrud (2006) er dette utdypet på følgende måte: «Kroppen ble åstedet for forvirring og uklarhet. Betegnelser som materie har gjort den livløse kroppen til studieobjekt» (s. 24). Hun beskriver videre hvordan kroppen har blitt sett på som livløs materie styrt av mekaniske lover der hver del av kroppen, for eksempel organer, betraktes som små maskiner eller deler av et større maskineri. Immunsystemet og nervesystemet har på samme måte blitt sett på som uavhengige enheter.

Begge forfatterne som jeg refererer til her, beskriver hvordan man på 1960-tallet i medisinsk sammenheng fikk problemer med å skille kropp og psyke fordi noen sykdommer og tilstander ikke kunne beskrives og forklares fra bare ett av ståstedene. Det utviklet seg et psykosomatisk syn på sykdom og kroppstilstander, og i tillegg ble man opptatt av omgivelsenes påvirkning. I dag er det stor interesse for følelser, intuisjon, eksistens og begreper som emosjonell intelligens. Engelsrud (2006) viser til Antonio Damasio bok "The Feeling of What Happens: Body and Emotions in the Making of Consciousness" hvor Damasio hevder at «å bli bevisst noe alltid begynner med en følelse, altså at både bevissthets og spesielt selvbevissthets finnes i kroppen, eller kan sies å ha sitt opphav i kroppen (s. 29).

Heggdal (2008) beskriver hvordan tankene til kroppsfilosofen Merleau-Ponty har ført til et oppgjør med det dualistiske synet på kropp og sjel som adskilte, og argumenterer for et samspill der kroppens forstås som objekt og subjekt på samme tid. Hun forklarer at på samme tid som kroppen vår er et subjekt, levende og erfarende, er den også et objekt i verden som andre mennesker kan observere og berøre. Begrepet *livsverden* er et alternativ til den dualistiske forståelsen av skillet mellom kropp og sjel. Med utgangspunkt i Merleau-Ponty sin filosofi hevder Heggdal (2008) at «i vår *livsverden* er det subjektive og objektive sammenvevd» (s. 145).

Dag Østerberg skriver i sluttordet i Merleau-Ponty sin bok fra 1994 følgende om denne kroppsfilosofien:

Det er et budskap i hans kroppsfilosofi, en underforstått utfordring om å - før man utformer en moral, politikk eller en livsanskuelse – besinne seg på å være helt og fullt tilstede i verden, innlate seg med den og kommunisere, i stedet for å objektivere eller objektgjøre, kort sagt gjenoppdage kroppen som eksistens, og tilsvarende situasjon som åpent, mangetydig fenomenfelt.

Han viser til hvordan ulike terapiformer som Aleksander-teknikk, autogen trening, sansetrening og annet, kan bruke kroppens fenomenologi som filosofisk grunnlag.

Tankene til Østerberg er interessante i tilknytning til min undersøkelse av innholdet i aktiviteter med lav puls og liten kraft.

### **3.1.3 Fenomenologi og pedagogikk**

Max van Manen (2007) setter søkelys på hvordan fenomenologi kan fungere i praksis. Han hevder at fenomenologi i praksis er en etisk korreksjon til det tekniske og kalkulerende liv vi lever i vår tid. På bakgrunn av synet om at erfaringer og opplevelser sedimenteres i det enkeltes menneskets kropp og danner bakgrunnen for den enkeltes møte med og handling i verden, hevder van Manen at fenomenologi i praksis er refleksjon over levde opplevelser. Denne refleksjonen bør være omtenksum og mest mulig fri for teoretiske spekulasjoner. Van Manen (2007) referer til følgende utsagnet fra Heidegger «Knowing is a mode of being in being» (s. 13). Slik jeg oppfatter van Manen handler praktisk fenomenologi om å være til stede akkurat nå som sansende vesen. *Pathic knowledge* er et uttrykk van Manen bruker. Han hevder at fenomenologisk væremåte er fri for kalkulerende rasjonalitet. I profesjonell sammenheng kjennetegnes *pathic knowledge* av sensitivitet, evne til personlig tilstedeværelse, evne til å ta inn relasjoner, følelse for hva som er riktig å si i ulike situasjoner og omtenksumme rutiner. Van Manen (2007) referer til begrepet empati og evne til empati på følgende måte: «kunne være i en annens sko og engasjere seg i andres liv» (s. 20).

Øyvind Standal (2015) beskriver i sin bok «Phenomenology and Pedagogy in Physical Education» at fenomenologisk pedagogikk er fokusert på potensialet og mulighetene som er tilstede i en gitt undervisningssituasjon. Det blir referert til van Manen (1977) som er bekymret for at en teknisk og teoretisk tilnærming til pedagogikk, skal gjøre at læreren i undervisningssituasjonen mister kontakt med virkeligheten. Det vil si elevene (s. 83). Standal (2015) viser til at van Manen er opptatt av relasjonen mellom lærer og elev. Læreren må ha, innlevelse, kunne føle det spesielle i en situasjon, forstå meningen i det som skjer, vite hva som skal gjøres og klare å gjøre det. Dette krever aktiv deltagelse fra læreren som må være følsom for elevenes opplevelser i den spesielle læringssituasjonen, og være i stand til å reagere på en hensiktsmessig, etisk og effektiv måte. Standal (2015) hevder at det trengs *pathic knowledge*, kunnskap relatert til sympati og empati i den samhandlende relasjonen mellom lærer og elev (s. 85). I tilknytning til min masteroppgave er forholdene Standal (2015) beskriver om læringsmiljøet og lærerens holdning til elevene interessante.

## 3.2 Somaestetikk

Richard Shusterman, professor i filosofi og leder av «Center for Body, Mind and Culture» ved Atlantic Florida universitetet, er skaperen av begrepet *somaesthetic*. I boken «Thinking through the Body» (2012) er en rekke av hans artikler om temaet *somaesthetic* samlet. Synspunktene og teorien som blir framlagt her, mener jeg kan brukes for å utdype vitenskapelig noe av essensen i mine funn.

Øyvind Førland Standal tar i boken «Phenomenology and Pedagogy in Physical Education» (2015) i bruk Shusterman sin teori om somaestetikk. Han skaper en teoretisk bakgrunn for og redegjør for et kroppsøvfingsfag hvor en somaestetisk tankegang er sentral. Synspunktene hans mener jeg vil være nyttige, når jeg skal utdype temaene i mine funn.

Innholdet i bøkene til Shusterman (2012) og Standal (2015) er hovedkilder når jeg redegjør for begrepet somaestetikk og praktisk bruk i tilknytning til kroppsøvfings- og breddeidrettsfaget.

### 3.2.1 Bakgrunnen til begrepet somaestetikk

Det er viktig å påpeke at Standal og Shusterman begge er opptatt av filosofi. Shusterman (2012) beskriver innledningsvis i boken sin hvordan han fra sin barndom var opptatt av det vakre og sanselige. Etter studier i filosofi og økende interesse for kunst gav han i 1997 ut sin første bok: «Practicing philosophy. Pragmatism and the Philosophical Life». Han fremhever at det som skapte boken var: «The idea of philosophy as an art of living aimed at realizing beauty through creative intelligence and critical reflection involving both aesthetic and ethical sensitivity». I denne boken hevder han i innledningen at kunst ikke kan skapes, oppleves og verdsettes uten bruk av kroppslige sanser og opplevelser.

Standal (2015) skriver innledningsvis i sin bok at han er opptatt av kroppsøvfingsfagets innhold, filosofien til faget og pedagogikken til faget (s. 9). Standal mener at fenomenologisk filosofi og pedagogikk har sider ved seg som bør være sentrale i kroppsøvfingsfaget.

Begge forfatterne trekker ved flere anledninger fram at den vestlige kulturs forståelse av kroppen er bygget på Descartes dualistiske syn på et skille mellom kropp og sinn. Dette synet på kroppen har medført at tanker har hatt forrang i forhold til kropp og følelser. Kroppens opplevelser har på ulike måter blitt fornektet og blitt krevd oversett.

Shusterman (2012) hevder at kroppen er avgjørende for vår opplevelse og samhandling med omgivelsene. Kroppen beskrives som et viktig redskap for tenkning og handling. Shusterman (2012) forklarer i essayet «The Body as Background» om kroppens rolle som bakgrunn og

ubevisst ordner av strukturer i menneskets bevisste tenkende og handlende liv. Han har valgt å ta i bruk ordet **soma** om kroppen, og påpeker at begrepet *body* brukt om kroppen har i seg den tradisjonelle vestlige oppfatningen om kroppen, som en livløs og syndig gjenstand. Begrepet **soma** forteller om den levende, sansende, dynamiske og registrerende kroppen (s. 47). Han setter den levende, ubevisste kroppen fram i forgrunnen, og vektlegger betydningen av kroppens lagrede opplevelser og erfaringer og mulighetene dette fokuset skaper for et rikere liv.

Shusterman (2012) redegjør for vitenskapelige retninger som vektlegger selve kroppen som bakgrunn for menneskelige handlinger, tenkning og opplevelse av seg selv. Han framhever fenomenologiens tenkere helt tilbake til Edmund Husserl, Martin Heidegger og Hubert Dreyfus i dag (s. 48). Merleau-Ponty utpekes til den som mest kraftfullt har gitt uttrykk for kroppens verdi. Sosiologen Pierre Bourdieu blir trukket fram. Han er kjent for sitt begrep *habitus*, som beskriver hvordan vi blir preget av omgivelsene og skapes av omgivelsene. Begrepet *corporeal knowledge* blir benyttet som et uttrykk for viten som er inkorporert i kroppen. Shusterman (2012) skriver følgende: «Bourdieu gjentar og insisterer på den kroppslige dimensjonen av *habitus* og måten den somatiske kroppsliggjøring av sosiale kategorier som normer, tro og verdier, bestemmer det ubevisste, og guider bakgrunnen for vår persepsjon, handling og tanke» (s. 54).

Shusterman (2012) og Standal (2015) framhever filosofene William James og John Dewey sin tenkning om viktigheten av å ha den kroppslige dimensjonen som bakgrunn når man skal forstå sammenhengen mellom tanke, oppførsel og læring. James og Dewey tilhørte og utviklet den filosofiske retningen pragmatisme, som er brukt som en av grunnsteinene i Standal sin kroppsøvingsmodell. Standal (2015) henviser til følgende utsagn av Menand (2001): «Pragmatiske tenkere kan sies å ha til felles at de mener utvikling av tanker er avhengig av samhandling mellom individer og deres miljø. En ides overlevelse er avhengig av hvordan den klarer å tilpasse seg miljøet» (s. 101).

### **3.2.2 Begrepet somaestetikk**

Shusterman (2012) definerer begrepet somaestetikk på følgende måte:

Det handler om å regne kroppen som sentrum for estetiske valg og i kreativt selvuttrykk. Den inneholder både en teoretisk og praktisk del. Den har som mål å utvikle ikke bare abstrakt kunnskap om kroppen, men også vår levende somatiske opplevelse og uttrykk. Den ønsker å øke forståelsen, effektivisere og forskjønne våre

bevegelser og forbedre miljøet hvor våre bevegelser bidrar og hvor de får sin energi og egenart fra (s. 27).

Han stiller innledningsvis i essayet «Educating for Humanities» spørsmål om hva «menneskelighet» egentlig er? I tillegg stiller han spørsmål om hvordan egenskaper ved det å være menneske kan kultiveres, og på hvilken måte det eventuelt kan gjøres? Han konkluderer med at somaestetisk tankegang og praksis kan være egnet til å utvikle mennesket. Han påpeker hvordan mennesket kan bedre sin menneskelighet ved å ha god kontakt med sine kroppslige følelser og i tillegg ha rikt med kroppslige erfaringer av følelser i kroppen. Mennesket kan da nyte og oppleve mer.

Shusterman (2012) hevder at somatisk bevissthet alltid er bestemt av kulturen den enkelte vokser opp i. I tillegg er den ulik for hvert enkelt individ i samme kultur. I somaestetikk er man ikke bare interessert i å analysere hvordan somatisk bevissthet er og er blitt skapt. Det er i tillegg viktig å øke og utvikle den somatiske bevisstheten gjennom øvelser (s. 4).

Han hevder at istedenfor å dele i *body and mind*, kropp og tanke, bør man sette bindestrek mellom ordene slik at det blir til **body-mind**, fordi det mentale hviler på kroppslige opplevelser. Han forklarer hvordan menneske både har og er en kropp, og at kroppens tilstedeværelse kan oppleves på ulik måte og i ulik styrke (s. 27).

Standal (2015) mener at Shusterman ved å sette sammen ordene soma og estetikk klarer å gi kroppen, både som objekt og subjekt, omsorgsfull oppmerksomhet. Han hevder at Shusterman ved å trekke fram Dewey viser at estetikk ikke bare handler om en opplevelse av kunst, men også omfatter vår persepsjon, bevissthet og våre følelser (s. 103).

Somaestetikk deles i tre grener, **analytisk**, **pragmatisk** og **praktisk**. **Analytisk** somaestetikk er den teoretiske og beskrivende delen av somaestetikken. Dette innholdet har jeg redegjort for.

Den **pragmatiske** delen av somaestetikken er kritiske og sammenlignende studier av metoder som har til hensikt å bedre bruken og nytten av kroppen. Dette er metoder som ikke bare har til hensikt å endre framturen av kroppen, men også opplevelsen av kroppen. Shusterman (2012) beskriver hvordan man i somaestetikken skiller mellom metoder som er holistiske og metoder som er atomiske. Han utdyper dette på følgende måte; «The focus on aesthesis concerns the soma` perceptual acuity and inner experience, where cultivation of improved aesthesis means `feeling better` both in the sense of enjoying better feelings but also in the

sense of perceiving what we experience more accurately and clearly» (s. 111). Han hevder med andre ord at det er viktig å øke vår evne til å registrere bedre hva vi opplever og trene sansene for å få en rikere og dypere opplevelse.

I følge Shusterman (2012) er **atomiske metoder** rettet mot kroppsdeler og utseende, som for eksempel det å fikse håret, male negler eller kirurgiske inngrep, som å rette opp nesen.

**Holistiske metoder** inneholder teknikker og bevegelsessystemer som påvirker personen helhetlig på den måten at den går under huden på mennesket og påvirker muskler, skjelett, nervesystem og måten vi tenker på. Slike metoder gjør at vi beveger oss bedre og føler oss mer vel. I tillegg viser Shusterman (2012) til at tilstedeværelsen og våkenheten øker.

Eksempler på slike metoder er blant annet yoga, qigong og Feldenkraismetoden (s. 43).

Det skilles også mellom metoder som er **rettet mot en selv** og metoder som er **rettet mot andre**. Shusterman (2012) påpeker at det ikke alltid er så lett å skille mellom metoder som er rettet mot en selv og metoder som er rettet mot andre, fordi en aktivitet kan være begge deler. En massør retter oppmerksomheten mot den andre, men må også være oppmerksom på seg selv og sine spenninger i kroppen. Selvrettede aktiviteter som dietter eller bodybuilding kan være motivert av ønsket om å bli likt av andre. En som gjør øvelser i qigong har oppmerksomheten rettet mot seg selv, men om vedkommende er til stede i en gruppe, vil dette påvirke opplevelsen (s. 43).

Et tredje forhold som trekkes fram i pragmatisk somaestetikk, er skillet mellom aktiviteter som er orientert om **ytre framtoning** og opplevelser som er orientert om hva en **opplever inne i seg selv**. Sminke påvirker utseendet og kan gjøre at vi føler oss mere vel. Yoga er derimot er en aktivitet som gir en innvendig skapt følelse av å være fornøyd (s. 44).

Begrepet somaestetikk deles som nevnt i tre grener. Den tredje er **praktisk** somaestetikk. Shusterman (2012) framhever Feldenkraismetoden og Aleksander-teknikken som egnet for å utvikle kroppens evne til sansing, registrering og refleksjon. Samtidig påpeker han at det er mange av Østens treningsformer som er meget godt egnet. Det som skal kjennetegne treningsprogrammene, er at de skal være disiplinerte, selvreflekterende og inneholde kroppslige øvelser som har til hensikt å skape kroppslig selvutvikling.

I et av essayene i boken til Shusterman (2012) som har tittelen «Selv-Knowledge and Its Discontents», beskrives og diskuteres det med utgangspunkt i vestens tradisjon, hvordan verdien av og innholdet i selvinnsikt har variert gjennom tiden.

Shusterman (2012) poengterer at det i dag finnes to ulike måter å gjøre selvgranskning på og få selvinnsett av. Den ene inkluderer introspeksjon av kroppslige følelser, vaner, *comportsments*. Den andre fokuserer på det mentale livet og tanker. Han hevder at man i vestlig filosofi, med få unntak, har hatt en mental innfallsvinkel og nærmest ignorert og forkastet en somatisk introspeksjon (s. 73).

### 3.2.3 Somaestetikk i kroppsøvingsfaget

Opprinnelsen til Shustermans teorier om somaestetikk hadde sin bakgrunn i ønsket om å øke menneskets kunstopplevelse og i tillegg skape et rikere liv i hverdagen.

I essayet «Muscle Memory and the Somaesthetic Pathologies of Everyday Life» redegjør Shusterman (2012) for hvordan *muscle memory* er et begrep som i dag blir brukt om en slags kroppslig hukommelse som ubevisst hjelper oss til å utføre en rekke motoriske oppgaver som vi har lært vanemessig eller ved bevisst trening eller fra ubevisste opplevelser (s. 91). Det kan være å gå, svømme, spille piano, kjøre bil osv. Det som kjennetegner disse innlærte bevegelsene, er at de kan utføres uten å tenke over hva man gjør. En slik hukommelse er tankeløs, og er et resultat av en kroppslig sedimentert vane. Shusterman (2012) understreker at bevegelsene kan utføres med ulik tilstedeværelse. En god pianospiller som spiller spontant, vil være til stede med en sterk grad av estetisk sensitivitet (s. 92). Han gir i essayet en systematisk redegjørelse for ulike situasjoner i hverdagslivet hvor en slik muskelhukommelse er vesentlig. Han setter søkelys på hvordan en økt kroppsbevissthet kan gjøre at vi bedre utfører, opplever og nyttiggjør oss av denne type hukommelse.

Shusterman (2012) forklarer også hvordan sosiale forhold påvirker kroppsholdningen og framtoningen vår. Et eksempel er hvordan yrkesgrupper framstår med ulik pondus. Ved å bli bevisst kroppsholdningen, stemningen i kroppen og stemmebruk kan en unngå å stivne i roller og kroppsmønstre. Forholdene Shusterman (2012) beskriver, mener jeg har relevans til kroppsøvingsfaget og aktivitetsformene jeg undersøker.

Shusterman (2012) viser til at innholdet i somaestetikk er blitt benyttet i musikk- og danseutdanning for å øke den bevisste tilstedeværelsen til utøveren (s. 9). Han henviser flere ganger til at somaestetisk tankegang og øvelser kan være nyttig ved innlæring og forbedring av ferdigheter.

Standal (2015) hevder at i den tradisjonelle kroppsøvingen, blir den bevegende kroppen et læringsobjekt når ferdigheter, teknikker og kunnskap om fysisk aktivitet skal utvikles. Han poengterer at kroppen også er det vitende subjektet i kroppsøving (s. 4). Akkurat dette siste er



sentralt for Standal sin argumentasjon når han argumenterer for et kroppsøvingsfag bygget på en somaestetisk tankegang og en fenomenologisk pedagogikk. Standal (2015) mener at selv om Shusterman ikke er direkte opptatt av fag som kroppsøving, så kan hans teorier om somaestetikk være nyttige i innlæring av sportsferdigheter, kroppsbaserte aktiviteter som kroppsbygging, golf, yoga og fysisk kunst.

Van Manen sin fenomenologiske pedagogikk blir av Standal (2016) trukket fram som en egnet pedagogikk for kroppsøvingsfaget. Standal hevder at det er elevenes levde opplevelse i kroppen som er det viktigste utgangspunkt for lærerens arbeid i læreprosessen. Standal (2015) påpeker at van Manen mangler en beskrivelse av hvordan man kan få tak i denne kunnskapen og en modell for hvordan lærer og elev kan utvikle medfølelse kunnskap. «Fenomenologisk pedagogikk sier ikke mye om hvordan elevenes egne levde opplevelser kan komme opp i bevisstheten til selvrefleksjon» (s. 100). Standal (2015) mener at Shustermans arbeid om somaestetikk er relevant for kroppsøvingsfaget, fordi det i somaestetikken er utviklet en måte å rette direkte oppmerksomhet på kroppen, og samtidig respektere opplevelsen av den subjektivt levde kroppen (s. 102). Han refererer til Shusterman (2012) sitt eget utsagn om at han har skapt «en kroppsaktivitetsdisiplin som har til hensikt å øke vår somatiske opplevelse og vårt uttrykk (s. 13).

Videre poengterer Standal (2015) at å lære en ferdighet krever refleksiv tenking. Han trekker fram Dewey sin pedagogiske tenkning. Denne tenkningen kan kort fattet beskrives i fire punkter. Situasjonen må ha en mening for oss om den skal tiltrekkes av vår oppmerksomhet. For at man skal lære noe, må det reflekteres strukturert og systematisk. Refleksjonen må foregå i et fellesskap og refleksjonen må være av en slik art at den verdsetter vekst både hos en selv og den andre (s. 110).

Det er på denne teoretiske bakgrunn Standal (2015), redegjør for en ny type læringssituasjon i kroppsøvingsfaget: «Elevene skal først og fremst være til stede i sin egen opplevelse og klare å kommunisere noe om opplevelsen» (s. 116). Med et slikt utgangspunkt hevder han at å utvikle ferdigheter alltid må gjøres på en slik måte at det er den personlige utviklingen til den enkelte elev som er i fokus (s. 117). På den måten vil elevene ikke bare utvikle ferdigheter, men også lære noe om seg selv som bevegende subjekt og kroppslig menneske.

Standal (2015) skisserer en undervisningssituasjon hvor læreren må ta utgangspunkt i den enkeltes nivå. Han beskriver at dette forutsetter at elevene har tilgang til sine opplevelser og har et språk de kan formidle disse opplevelsene med. Trening av kroppsbevissthet blir da

viktig. Standal (2015) peker på at stillhet og lukkede øyne er i konflikt med idealet om at læreren skal holde elevene aktiv i kroppsøvingstimene (s. 107).

Avslutningsvis vil jeg framheve at Standal (2015) påpeker at å utvikle en følelse av å bli bedre, er viktig i kroppsøvingsfaget, men at det er to måter å føle seg bedre på. Den ene er at man kan føle seg bedre ved at en har glede i relasjon til å utføre en bevegelse. Den andre er at man er blitt mer og bedre i stand til å oppleve sin egen bevegelse og utføre den med innlevelse og tilstedeværelse (s. 115). Med bakgrunn i Shustermans teori om somaestetikk hevder Standal at i kroppsøvingsfaget bør legges en grobunn for å ha oppmerksomhet på og reflektere over kroppslige opplevelser (s. 117).

Det er etter min oppfatning akkurat dette som gjør en somaestetisk innfallsvinkel på kroppsøvingundervisningen så verdifull. Med denne tankegangen som utgangspunkt for undervisningen, skapes det etter min erfaring et grunnlag for at elevene kan utvikle bevegelsesglede og omsorg for sin kropp. Elevene gjør det gjennom å øve kroppens evne til å sanse og oppleve.

## 4.0 FRAMGANGSMÅTE

I denne delen av oppgaven forklarer jeg hvordan mitt vitenskapelige arbeid ble planlagt og gjennomført. Jeg redegjør for fenomenologi i tilknytning til forskning, og beskriver autoetnografisk metode. Jeg gjør rede for i hvilke situasjoner og på hvilken måte det legges til rette for dataproduksjon. Det forklares hvordan jeg har gått fram underveis og til slutt i analyse- og tolkningsarbeidet. I avsnittet om kvalitetssikring blir begrepene validitet, reliabilitet og generalisering omtalt og sett i relasjon til metoden jeg har valgt. Ethiske problemer som jeg reflekterte over underveis, blir presentert. Kontakten med NSD blir beskrevet.

### 4.1 Valg av metode og begrunnelse

Brinkman og Tanggaard (2010) skriver at man i kvalitativ forskning er opptatt av hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Dette står i motsetning til kvantitative metoder hvor man er interessert i kvantiteter, eksempelvis hvor mye det finnes av noe, og siden angi dette med tallverdi og i statistikk. I kvalitativ forskning er man opptatt av å forstå, å fortolke eller å dekonstruere og undersøke menneskelig erfaring. I min undersøkelse er jeg nettopp opptatt av å undersøke mine egne og elevenes opplevelser og erfaringer.

#### 4.1.1 Fenomenologi og vitenskap

I motsetning til i naturvitenskaplige undersøkelser hevdes det i fenomenologisk tankegang at dersom vi skal forstå verden, må subjektet inkluderes i tenkningen. Brinkman og Tanggaard (2010) beskriver dette på følgende måte: «Vi kan ikke late som om den verden vi observerer plutselig blir tilgjengelig uten at subjektet har vært til stede» (s. 190).

Thagaard (2010) forklarer hvordan fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å få en forståelse av hvilken dypere mening denne opplevelsen har i den enkeltes erfaringsverden. Fenomenologien bygger på antagelsen om at virkeligheten er slik som folk faktisk oppfatter den (s. 38). Fenomenologer hevder at det mest vitenskapelige utgangspunkt er å regne med subjektet, og ikke bare se bort fra subjektet og tenke at noe plutselig er blitt objektivt. En skal ta utgangspunkt i den virkelighet som oppleves, og prøve å sette sin egen forståelse til side, slik at en møter fenomenet som om det er noe nytt for en, likt et barn som oppdager verden.

Ifølge Zahavi (2003) prøvde Merleau-Ponty å forklare nærmere hva fenomenologien er ved å rette søkelyset på persepsjonen. Han viser til at Merleau-Ponty påpekte at vår viten om verden, også vår vitenskapelige viten, kommer fra et førstehåndsperspektiv. Samtidig

poengterte han at fenomenologien ikke må misforstås dit hen at sannheten kan lokaliseres i hvert enkelt menneskes indre. «Det enkelte subjekt har verken monopol på sin selvforståelse eller sin forståelse av verden. Oppfattelsen av seg selv er ikke bare avhengig av hvordan en oppfatter seg selv, men også avhengig av hvordan andre oppfatter en», siterer Zahavi (2003) Merleau-Ponty fra 1945 (s. 37).

Brinkman og Tanggaard (2010) forklarer at fenomenologien er blitt brukt som innfallsvinkel i metoder i tilknytning til sosiologi, antropologi og psykologi. Et eksempel fra forskning er den fenomenologiske sosiologien som første gang ble beskrevet av Berger og Luckman (1966) i boken «Den sosiale konstruksjon av virkeligheten» (s. 192).

Etnografi er en av flere metoder som undersøker folks sosiale konstruksjoner av virkeligheten. Brinkman og Tanggaard (2010) poengterer at de ulike etnografiske metodene ikke er strengt strukturerte. Det er opptil forskeren å skape sin egen form. Forfatterne hevder at de beste og mest interessante fenomenologiske forskningsresultatene oppnås ved personlige pregede metoder, preget av åpen undring og ekte nysgjerrighet, hvor det inngår *tacit knowledge*, intuisjon, og sensitivitet overfor forskningsmaterialet (s. 198). Spørsmålene bør være utformet åpne, slik at ikke forskerens forutinntatte syn kommer i veien, men de bør likevel ha en retning mot det en ønsker å få vite noe om. Fenomenologien egner seg godt når man skal beskrive et sammensatt fenomen. Den kan beskrive fellestrekk ved menneskelige opplevelser, enten i form av essenser som glede og nytelse, eller som varianter av opplevelser. Det er nettopp dette jeg skal gjøre i min undersøkelse.

#### **4.1.2 Begrunnelse for valg av metode**

Min undersøkelse tar utgangspunkt i en situasjon hvor jeg selv er deltager. Katrine Fangen (2010) beskriver metoder som er egnet når forskeren er en del av miljøet det forskes på. Hun referer til et sitat av Hans Skjervheim (1996). I sitt kjente essay «Deltakar og tilskodar» skriver han at det samfunnsvitenskapelige idealet er ikke å være en tilskuer som ser alt utenfra, men i stedet være et tilstedeværende subjekt (s. 87). Fangen (2010) peker på at dette åpner for et engasjement, og at forskeren kan komme nær på menneskene og forholdene som studeres. Hun hevder at «et overordnet formål med deltagende observasjon er å beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren» (s. 12). Fangen påpeker videre hvordan man i deltagende forskning utfører to roller på samme tid. Man involverer seg i samtale med andre, og iakttar samtidig hva en selv foretar seg. Min erfaring gjorde at jeg hadde en klar formening om at min undervisningsmåte krever nesten all min

oppmerksomhet. Deltagende observasjon i den form Fangen (2010) beskriver, ville bli problematisk for meg å gjennomføre.

Videopptak og fotografering var en annen mulighet. Jeg konkluderte med at praktiske forhold ville gjøre denne formen for dataproduksjon vanskelig. Hvordan skulle jeg rekke å montere et kamera hver gang før timen, og etter timen ta det ned? Et kamera ville også distrahere både meg og elevene.

En artikkel om selvstudier, skrevet av Hamilton, Smith og Worthington (2008), fanget min interesse. Her beskrives tre ulike metoder av selvstudier: narrative studier, selvstudier og autoetnografi. De tre ulike metodene kan beskrives kort på følgende måte: en fortelling, et studium av seg selv og et studium av seg selv i en større sammenheng. Det blir i artikkelen gjort rede for hvordan man ved å benytte disse metodene i undervisningssituasjon kan finne ut av og forbedre sitt arbeid i klasserommet.

I en annen artikkel viser Pithouse, Mitchell og Weber (2009) på lignende måte hvordan selvstudier kan være en god hjelp når en vil analysere og bedre sin egen undervisning. Det blir referert til en hendelse i 1993 hvor en rekke forskere kom sammen fordi de delte den tause erkjennelse at «fordi undervisning er rotete, komplisert, sammensatt og vanskelig å finne ut av, trenger man fornying og kreativitet i søken etter passende måter å forstå og forbedre vår praksis som lærere og i lærerutdanningen. Dessuten er det læreren selv som best kan svare for hvordan undervisningssituasjonen oppleves» (s. 47). Det blir i artikkelen vist til undersøkelser som hevder at det er en identitetsprosess å bli lærer, og at det derfor er det *embodied* selvet som bør være sentral i praktisk forskning. Da får man fram de sosiale og kulturelle sammenhengene. Følelser, tro, selvoppfattelse, intensjoner, identitet, motsigelser og handlinger blir inkludert i forskningen.

Jeg konkluderte på bakgrunn av det som er beskrevet med at *autoetnografi* kunne være en god metode for min undersøkelse. Ved å studere meg selv i samspill med elevene ville jeg få tilgang til mine egne opplevelser. En slik metode forutsetter refleksjon. Jeg ønsket å reflektere over handlingene mine og opplevelsene mine i samspill med elevene. Det var måten gjennomføringen av undersøkelsen kunne utføres på, som gjorde denne metoden så velegnet for min forskningssituasjon. I undervisningen fikk jeg muligheten til å ha det meste av oppmerksomheten rettet mot å være lærer. Nedtegningen av data kunne foregå i tiden før og etter timene.

## 4.2 Autoetnografisk metode

I denne delen redegjør jeg for begrepet autoetnografi. Deretter vil jeg komme med eksempler på hvordan metoden er blitt benyttet i forskning innenfor pedagogikk og idrett. Med utgangspunkt i Heewon Chang (2008) sin bok «Autoethnography as method» vil jeg gjøre rede for metoden sitt teoretiske grunnlag og for metoden i bruk.

### 4.2.1 Definisjon av metoden.

Brinkmann og Tanggaard (2010) definerer Charlotte Baarts autoetnografi på følgende måte:

Selve begrepet autoetnografi henviser til spekteret fra det personlige til det kulturelle. **Auto** betyr selv og representerer derfor introspeksjon, hvor forskeren gjør seg selv til gjenstand for observasjon, refleksjon og undersøkelse. **Etno** betyr kultur og avspeiler selve ekstrospeksjonen, hvor forskeren retter sin oppmerksomhet mot de som blir studert og den kontekst deres handlinger og erfaringer blir til i, og hvor forskeren også blir formet. Endelig henviser **grafi** til den vitenskapelige prosess, den kvalitative undersøkelse og den systematikk hvor personlige beretninger, erfaringer og observasjoner transformerer seg fra personlige innsikter til vitenskapelig viten (s. 15).

Autoetnografien omhandler det personlige i forhold til en kultur, forklarer Hamilton, Smith og Worthington (2008). Autoetnografi inkluderer kulturelle elementer av personlig opplevelse. Autoetnografier har til felles med narrative studier og selvstudier at det skrives i første person, jeg-form, og at det kan benyttes ulike genre som korte historier, poesi, foto og utdrag fra journaler og annet. Det poengteres at det er svært viktig for alle tre formene at jeg-personen situerer seg, plasserer seg i forhold til det som observeres og beskriver tydelig sin person.

For autoethnography, the researcher uses ethnographic wide-angle lens with a focus on the social and cultural aspects of personal. The work reveals multiple layers of consciousness to understand self or some aspects of the personal self or some aspect of life lived in the context. But there is always a look inward to the vulnerable self that is moved, refracted, and resisted» (s. 19).

### 4.2.2 Metoden brukt i forskning i tilknytning til pedagogikk og idrett

Det er interessant for mitt studie å se nærmere på hvordan denne metoden har blitt og kan brukes på forskning i idretts- og i skolesammenheng. Attard and Armoour (2006) har beskrevet og reflektert over hvordan en nyutdannet lærer kan ha hjelp av å studere seg selv og reflektere over det som kommer fram i det nedskrevne. Utgangspunktet for undersøkelsen var: «It is widely claimed that critical reflection upon experience is a valuable process in which all

teachers should engage in order to improve their professional practice» (s. 210). Det framkommer i undersøkelsen at den unge læreren i starten synes det var vanskelig å få noe meningsfullt ut av arbeidet med å reflektere over sine opplevelser. I tillegg opplevdes det noen ganger ukomfortabelt å avdekke seg selv. Det viste seg at dette endret seg. Etter hvert ble læreren engasjert i arbeidet, fordi han opplevde at det gav ham en følelse av kontroll og profesjonalitet.

I mitt lærerliv har bruk av refleksjon over mitt arbeidet hentet meg ut av vanskelige situasjoner, og gjort at jeg har følt jeg stadig fornyet meg i lærerrollen. Spesielt i undervisning i aktiviteter med lav puls og liten kraft har det vært nødvendig med refleksjon. Akkurat denne erfaringen gjorde at det opplevdes enkelt for meg i starten å planlegge og gjennomføre en autoetnografisk undersøkelse.

En svensk autoetnografisk undersøkelse knyttet til et kvinnesykkelløp, er utført av Karin S Lindeløf (2014). Hun beskriver denne metoden som en variant av deltagende observasjon. Forskeren bruker seg selv som opplevende førsteperson gjennom hele forskningsprosessen. Egne tanker, følelser og opplevelser dokumenteres og analyseres. Metoden oppsto på 1980-tallet nettopp som en reaksjon på at refleksjon over det en som forsker opplever, manglet i antropologien. I sin undersøkelse hadde hun på forhånd bestemt at hun ville undersøke hvordan kjønn og kompetanse synliggjorde seg under sykkelløpet. Leseren kan følge hennes deltagelse gjennom en detaljert beskrivelse og fortelling i dagbokform. I etterkant påpeker hun detaljer som er meningsfulle i forhold til undersøkelsesspørsmålene.

I en autoetnografisk undersøkelse utført av Allen Collinson (2012), skriver forfatteren innledningsvis at målet for undersøkelsen er å beskrive fenomener fra et langdistansemiljø, og i tillegg undersøke styrkene og svakhetene til en slik undersøkelsesmåte. Hun peker på at metoden har utfordret en av de mest grunnleggende tradisjoner i kvalitativ forskning. Forskeren skal være en distansert, nøytral og ikke-involvert observatør (s. 2). I det ene studiet følger forfatteren og hennes venn prosessen med å hele en skade i kneet. Det føres dagbok og logg over lang tid. Dette materialet analyseres underveis og til slutt, med den hensikt å finne ut hvilke hovedtemaer det er som er involvert i helbredelsen av en slik skade.

### **4.2.3 Metodens teoretiske bakgrunn**

Heewon Chang (2008) understreker innledningsvis i sin bok at boken ikke handler om autobiografi, men er en bok om hvordan forskeren kan bruke data fra en autobiografi til å analysere og tolke antagelser om kulturen. Hun poengterer at dette er en forholdsvis ny

metode, og at forfattere som Anderson (2006), Ellis og Brochner (2000) og Thompkins (1996) tidligere har beskrevet metoden. Det nye og egenartede ved denne metoden er at man i forskningssammenheng kan trekke inn det personlige i det akademiske.

Chang (2008) forklarer hvordan hun har basert innholdet i boken på fire antagelser:

1. Kultur er et gruppeorientert begrep hvor selvet alltid er forbundet med andre.
2. Å lese og skrive fortellinger om seg selv forutsetter at det er et vindu hvor selvet og andre kan bli eksaminert og forstått.
3. Å fortelle historier fører ikke automatisk til kulturell forståelse av seg selv og andre, det kommer bare fram ved grundig analyse og fortolkning.
4. Autoetnografi er et glimrende verktøy som kan hjelpe ikke bare samfunnsforskere, men også lærere, medisinsk personell og servicearbeidere til å nå en dyp forståelse av seg selv og andre, og på den måte fungere mer effektivt med andre fra ulik kulturell bakgrunn (s. 13).

*Culture, self og the others* (kultur, selvet og de andre) er tre begreper Chang (2008) mener er viktig å utdype. Hun forklarer at kulturbegrepet kan sees på fra to ulike perspektiver, som kultur utenfor individene og som kultur i folks indre bevissthet. Chiang (2008) sier følgene om kultur:

Individer er kulturagenter, men kultur handler på ingen måte om individualitet.

Individer er ikke fanget av kulturen. På tross av indre gruppeforskjeller må en gruppe ha noe den deler. Det kan være en felles forståelse, eller repeterte samhandlinger for å binde en gruppe sammen. Individer kan være medlemmer av flere grupper samtidig.

Hvert medlemskap i grupper påvirker individene i ulik grad (s. 23).

Hun ser på **kultur** som et produkt av samhandling mellom selvet og andre i et felleskap.

**Selvet**, det enkelte individ, er basisenheten i kulturen. Slik jeg oppfatter dette, mener Chang (2008) at kulturen utvikler seg og blir til underveis i samspillet. Chang (2008) forklarer at

**selvet** er blitt sett på med ulikt syn gjennom historien. Autoetnografien bygger på den

antagelsen at **selvet**, individet, er en forlengelse av fellesskapet. Individet har mulighet til

selvanalyse og forståelse av sin rolle i et kulturfellesskap. De **andre** i kulturen kan betraktes

som like og venner av selvet, som annerledes, eller fiender av selvet. Synet på **andre** er ikke

fastlåst. Det kan endres når det bygges relasjoner (s. 29).



Chang (2008) poengterer at narrative historier om selvet kan finnes i mange varianter. Slike historier kan brukes til å lære om seg selv og andre i en kulturell sammenheng. I tillegg vektlegger hun at selve skriveprosessen med selvrefleksjon og selvanalyse gjør det mulig å oppdage seg selv (s. 41). Hva er så autoetnografi etter Chang (2008) sin oppfatning?

Hun hevder at metoden kombinerer kulturell analyse og tolkning med narrative historier. Det er fortolkningen som skiller autoetnografi fra autobiografi. Historiene til en autoetnograf blir gjort til gjenstand for refleksjon, analyse og fortolkning i en videre sosiokulturell kontekst. Skriveprosessen, *graphy*, vektlegges sammen med kulturen, *ethno*, sett fra selvet, *auto*. «I argue that autoethnography should be ethnographic in its methodological orientation, cultural in its interpretive orientation and autobiographic in its content orientation» (s. 48).

### 4.3 Rekruttering, utvalg og forhold i omgivelsene

Jeg er ansatt på en videregående skole i fagene breddeidrett og kroppsøving. Denne undersøkelsen er utført i en situasjon hvor jeg underviser i breddeidrett. I første klasse er undervisningen på min skole organisert slik at elevene har tre timer i dette faget to ganger ukentlig. Det settes opp kurs utover året med ulike aktiviteter og idretter. De ulike kursene har 12-15 timers varighet og avsluttes med en vurdering. Jeg valgte breddeidrett som undersøkelsesområde, og ikke kroppsøving, på bakgrunn av oppfatningen om at skulle jeg klare å undersøke temaet Lav puls og liten kraft med utbytte, burde det være med utgangspunkt i en undervisningsgruppe over tid, og ikke bare i enkelttimer med kroppsøving.

Planleggingen av selve undervisningen foregikk i september. Det var naturlig å ha mitt ønske om undersøkelse med i tankene i denne planleggingen, men samtidig også svært viktig å ikke la dette påvirke undervisningsinnholdet. Kurset ble organisert med fire ganger praksis og en gang teori, fordelt over fem uker. En gruppe på 37 elever var delt i to grupper som rullerte på aktiviteter. Slik undervisningen var organisert, gav det meg mulighet til å gjennomføre samme undersøkelsen i to ulike elevgrupper.

Et forhold ved gjennomføringen av undervisningen er at jeg før og etter timene alltid må kjøre mine elever i minibuss 15 minutter til et undervisningslokale. Dette oppleves vanligvis som et stressende moment. Jeg oppdaget fort at i forskningsrollen skapte denne situasjonen en mulighet for meg til å fange opp kommentarer fra samtaler mellom elevene om forventninger til og opplevelser fra timene. Jeg fikk muligheten til å stille spontane spørsmål til det elevene snakket om. Jeg benyttet også anledningen til å ta opp situasjoner som jeg hadde opplevd som spennende og interessante i timen.

Et nytt forhold knyttet til undervisningen dukket opp denne høsten. En av mine kollegaer i teamet ønsket å være med som observatør og bidra med det hun kunne.

I tillegg til den etablerte breddegruppen fra idrettsfag valgte jeg å legge til rette for loggføring av mine opplevelser i en liten gruppe med elever. Jeg har mange erfaringer med at tilrettelagt opplegg med aktiviteter som inneholder bevegelser med lav puls og liten kraft, kan være godt egnet for elever med særskilte behov. De siste årene har jeg hatt anledning til å bruke en liten ressurs av min undervisningsstilling på elever som har problemer med å følge ordinær undervisning i kroppsøving, bredde- og toppidrett. Disse elevene står i fare for å ikke få karakter i fagene. Gruppen denne høsten kom til ved at jeg var litt på «søk». Søket resulterte i en jentegruppe på tre elever som ikke kjente hverandre fra tidligere, men hadde til felles at sykdommen ulcerøs kolitt på ulik måte preget skolehverdagen deres. Fysikksalen og midttimen ble sted og tidspunkt for aktivitetene.

## **4.4 Dataproduksjon**

I denne delen vil jeg gjøre rede for på hvilken måte og i hvilke situasjoner jeg har produsert data. Underveis vil jeg referere til Chang (2008) sin beskrivelse av hvordan denne prosessen skal foregå. Jeg har valgt å utdype bruk av intervju, spørsmål og loggføring ved produksjon av data.

### **4.4.1 Oppstart av forskningsprosessen**

Chang (2008) beskriver i sin bok hvordan en går fram i en autoetnografisk undersøkelse. Hun understreker at det innledningsvis er avgjørende viktig å definere hvilket område man skal gjøre undersøkelse på, og avgrense dette. Deretter må en grunngi hvorfor man vil gjøre undersøkelsen og hva en ønsker å finne svar på. Når målet og hensikten er klar, er det nødvendig å spørre seg hvordan man vil produsere data om seg selv, og om en vil integrere andre. I min undersøkelse var hensikten å studere meg selv og mine elever i det miljøet en undervisnings- og læringssituasjon skaper. Jeg måtte klargjøre for meg selv når jeg ville samle inn, skrive ned og hvilken form som var mest hensiktsmessig å ha på materialet. Samtidig måtte jeg ha i tankene hvordan jeg skulle presentere resultatene.

### **4.4.2 Produksjonsmåter**

Da produksjonen av datamaterialet ble avsluttet, hadde jeg tre datasett. Det vil si tre ulike områder og måter jeg hadde samlet inn data på. En del av materiale bestod av mine loggførte opplevelser og refleksjoner fra planlegging av undervisningen og selve undervisningssituasjon med elevene, til sammen et materiale på 30 sider.

Elevene hadde levert inn 36 håndskrevne ark hvor **spørsmål**, som var blitt stilt før eller etter praktisk undervisning, var besvart (vedlegg 2a). I siste time på kurset ble det samlet inn et materiale på 25 dataskrevne ark fra elevene. Disse var besvart individuelt eller utført i samarbeid. Disse **spørsmålene** hadde to hensikter. Elevene skulle **reflektere** over det de hadde opplevd i den hensikt å øke læringen i forhold til målene som var satt opp for kurset (vedlegg 1a). Den andre hensikten var å samle inn **mer informasjon** til min forskning (vedlegg 2b).

I kurset Lav puls og liten kraft hadde jeg i undervisningssammenheng tidligere, systematisk brukt muntlige spørsmål for å få tilgang til hva elevene opplevde. I siste time på kurset pleier elevene å besvare muntlige spørsmål i skriftlig form. Svarene underveis og innleveringene har jeg brukt til evaluering og korrigerende av min undervisning. I tillegg har disse innleveringene blitt brukt til vurdering av elevene.

Jeg registrerte under planleggingen av forskningen at det var problematisk å skille mellom spørsmålene jeg vanligvis stiller til elevene, og spørsmålene jeg ønsket å få svar på i forbindelse med min forskning.

Det ble klart for meg at måten jeg utfører undervisningen i disse timene på, har likhetstrekk med datainnsamlingsmåter som observasjon, spørsmål og samtaler i forskning. Pithouse, Mitchell og Weber (2009) viser til at kritisk pedagogikk, selvstudier, autoetnografi og aksjonsforskning har fellestrekk. Det blir henvisning til Weber (1990) i følgende utsagn: «Lærerspørsmål er like gammelt som undervisningen selv og er helt essensielt i arbeidet til alle lærere, inkludert i lærerutdanning». Forfatterne viser også til Tidwell og Fitzgerald (2004) i følgende utsagn: «I noen definisjoner av undervisning påstås det at undervisning i kjernen er en type forskning» (2009, s. 43).

Jeg valgte å benytte spørsmålene jeg vanligvis bruker i undervisningssammenheng for å innhente informasjon til forskningen. Innleveringen av svarene for bruk i forskningssammenheng ble anonymisert og ikke brukt til vurdering av elevene. Elevene gav tillatelse til at jeg kunne bruke deres skriftlige besvarelser i forskningssammenheng ved å undertegne et skjema som jeg hadde fått godkjent av NSD (vedlegg 3a).

Chang (2008) beskriver tre ulike måter å foreta innsamling på til en autoetnografi: «En måte er å plassere seg selv som hovedperson og de andre i støttende roller i ens historie. Den andre måten er å inkludere andre som deltagere og informanter på linje med deg selv. Den tredje måten er å studere andre som første fokus og som en inngang til din verden (s. 65). Jeg har i

min undersøkelse vært opptatt av å få tilgang til både mine egne og elevenes opplevelser og erfaringer for å undersøke fenomener i kulturen. Elevene sine innleverte notater ble brukt både som innspill og som utgangspunkt for det som ble nedtegnet i min logg.

#### **4.4.3 Loggføring med refleksjoner**

Det poengteres av Chang (2008) at det må være planlagt på forhånd når man skal skrive, om det skal det skje etterpå eller underveis i pauser. Det kan brukes skjemaer eller fortelling. «All recording methods are useful for different reasons and occasions. You can mix and match, using your researcher judgment and imagination» (s. 91).

Jeg startet loggføring på meg selv i planleggingsfasen. Det er da jeg tenker, reflekterer, skaper selve innholdet og legger grobunn for en god undervisningsoppnåelse. Ved å loggføre meg selv i denne prosessen kunne jeg få tilgang til bakgrunnen for mine valg. Den nye situasjonen med min kollega, som skulle trekkes inn i planleggingen, satte i gang uventede reaksjoner i meg. Disse reaksjonene kunne bli av interesse i den videre forskningen, og var derfor viktig å loggføre.

Flere praktiske forhold førte til at bare deler av loggføringen ble utført like etter undervisningsslutt, men tankearbeidet pågikk hele tiden fram til nedskrivningen.

#### ***Hva hadde fanget min oppmerksomhet?***

Chang (2008) påpeker at når en skriver ned, så har man «som autoetnograf ikke bare en privilegert adgang til ens tidligere opplevelser og personlige tolkninger, men også en førstehånds skarpsindighet for hva som er relevant for studiet» (s. 71). Den personlige hukommelsen er hovedkilden i en slik undersøkelse. Chang (2008) viser til at hukommelsen ikke alltid er til å stole på. En kan avsløre bare deler av sannheten og en kan være unøyaktig. Hukommelsen kan også velge å sile vekk det man ikke ville se. I tillegg vil den bli sterkt farget av emosjonelle opplevelser.

Å minnes i en autoetnografi er i prinsippet ikke noe annerledes enn i en etnografi. Både en autoetnograf og en etnograf må stole på hukommelsen når de samler inn data, men de bruker ulik hovedkilde som grunnlag for minnene, påpeker Chang (2008) En autoetnografi følger forskerens personlige hukommelse, mens en etnografi stoler på informantenes personlige hukommelse, og etnografens nylige hukommelse om hva som ble observert og hørt i feltet (s. 71).

Det meste av notater kladdet jeg i en notatbok om ettermiddagen, og førte dem inn i en mer ryddig versjon på pc noen dager senere. Der la jeg til refleksjoner, og spurte meg selv: **Hva hadde jeg til hensikt med det jeg gjorde?** I tillegg merket jeg meg **øyeblikkssituasjoner**. Det vil si situasjoner som påvirket meg emosjonelt. Loggen er sterkt farget av mine ordvalg, og i tillegg påvirket av tiden som hadde gått.

Chang (2008) forklarer hvordan man under innsamlingen kan velge å skrive kronologisk det som har skjedd, eller om man vil ta det som dukker opp som *fish –out –of-water*, tilfeldig. I min logg valgte jeg i første omgang å skrive kronologisk, og i tillegg notere det som opplevdes som høydepunkt. Etter nedskrivning reflekterte jeg over hva som hadde vært mitt fokus eller min retning for timen. I forberedelsesøktene var jeg opptatt av det jeg tenkte, og opplevde i forhold til det jeg planla for timene. Utover i undersøkelsesperioden noterte jeg i loggboken betraktninger og refleksjoner over timene etter hvert som de plutselig dukket opp i bevisstheten min i løpet av dagen.

Chang (2008) forklarer hvordan man i innsamlingsprosessen kan skrive ned for seg selv i skjemaer eller bruke symboler og tegn. Et eksempel er å tegne et hjerte rundt det som opplevdes viktig. I min innsamlingsprosess har jeg ikke brukt noe av dette. Jeg opplevde det i stedet som nyttig med utgangspunkt i **øyeblikkssituasjoner, høydepunkter** å skrive flere tilstedeværende historier om hendelsene i timene.

Chang (2008) forklarer at man kan benytte seg av proverb. «Et proverb er et fortettet, men minneverdig uttrykk inneholdende ordtak eller utsagn som er av verdi for mange» (s. 77). Dette var ikke riktig for meg. Jeg ville være så åpen og fordomsfri som mulig i perioden hvor data ble produsert. Jeg hadde mye erfaring fra kulturen, og klare oppfatninger av det som foregikk. Det var svært viktig for meg å prøve og legge til side mine forutinntatte oppfatninger og være åpen for inntrykk.

Chang (2008) beskriver teknikker som kan hjelpe en med å fange opp det som foregår i innsamlingssituasjonen. Det finnes strategier for hvordan man kan fange sine egne tanker, følelser, oppførsel og samhandling mens de foregår. Det er viktig å ha gode strategier for hvordan man skal observere seg selv i forskningsfeltet. Det påpekes at oppmerksomhet på ens forskning og opplevelse av en selv underveis, kan påvirke dataproduksjonen. Det er viktig å fange opplevelser som kan avdekke viktige detaljer og nye perspektiver.

Jeg hadde fra tidligere god erfaring med å registrere og reflektere over meg selv. I prosessen med å observere meg selv dukket det opp følelser og reaksjoner som overrasket meg. I

refleksjonsarbeidet fikk jeg nye erfaringer om meg selv som person. Jeg oppdaget holdninger hos meg selv som jeg ikke hadde hatt et så bevisst forhold til tidligere. Chang (2008) refererer til Rodrigues and Ryave (2002) som sier at selvobservasjon er en nyttig måte å produsere data på i kvalitativ forskning fordi den gir adgang til «covert, elusive and/ or personal experiences like cognitive processes, emotions, motives, concealed actions, omitted actions, and socially restricted activities» (s. 91). Fra samme kilde vises det til at selvobservasjon kan bringe opp til overflaten det vi tar for gitt, eller ubevisst tror. Selvobservasjon kan foregå spontant i dagliglivet, men når det skal gjøres i forskning, må den være disiplinert og tydelig på hva som er hensikten med observasjonen. Selvrefleksive data kommer fra introspeksjon, selvanalyse og evaluering av seg selv. Chang (2008) beskriver hvordan selvrefleksjon kan gjøres ved siden av selvobservasjon, og at man kan føre denne refleksjonen i loggen sin når man fører observasjonen sin. Jeg stilte etter loggskrivning spørsmål til meg selv om hvorfor jeg handlet som jeg gjorde i undervisningssituasjonene.

#### **4.4.4 Intervju, spørsmål og samtaler**

Ut ifra det jeg har beskrevet, er det likhetstrekk mellom min undervisningsform og innsamlingsteknikker i forskning. På den bakgrunn redegjør jeg for hvordan intervju, spørsmål og samtale blir brukt i kvalitativ forskning, og forklarer hvordan jeg har benyttet disse innsamlingsmåtene.

Thagaard (2010) beskriver hvordan et intervju i kvalitativ forskning kan være preget av begrenset struktur, og betraktes som en samtale mellom forsker og informant. Bare hovedtemaene er fastlagt på forhånd. Dette gir mulighet for at begge parter kan påvirke forløpet. Intervjueren kan tilpasse spørsmålene til situasjonen og sine ønsker, og fra informanten kan det dukke opp nye problemstillinger og temaer. En annen måte å gjøre intervjuer på, er å ha spørsmålene ferdig strukturert på forhånd. En slik måte gjør det lettere å sammenligne resultatene. En tredje framgangsmåte er kalt det kvalitative forskningsintervju. Temaene forskeren skal undersøke, blir fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene kan endres underveis. Thagaard (2010) påpeker at «fleksibiliteten er viktig for å kunne knytte spørsmålene til den enkeltes informant sine forutsetninger. Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant» (s. 88). Intervju med enkeltpersoner framheves som den vanligste formen for intervju.

Den ene delen av mitt innsamlede materiale ble utført med spørsmål som var bestemt på forhånd. Spørsmålene ble stilt muntlig før, i eller etter timen. Elevene besvarte spørsmålene individuelt. Alle hadde sitt eget ark med kodenavn. Disse arkene ble delt ut og samlet inn

etter hver time. Jeg hadde mulighet til å formulere og vinkle spørsmålene i selve undervisningssituasjonen, og i forkant av undervisningen planlegge situasjoner som kunne gjøre det lettere å få svar på spørsmålene.

Dataproduksjonen ble avsluttet med en undervisningssituasjon som fungerte som et gruppeintervju. **Gruppeintervju** framheves som en intervjuform det er en økende interesse for. Formen er definert på følgende måte av Thagaard (2010): «En metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer» (s. 88). Det pekes på at gruppeintervju kan utdype temaene som tas opp fordi deltagerne kan følge hverandre opp med innspill. En fare kan være at enkelt holdninger kan dominere, og at personer med avvikende holdninger vil la være å uttale seg. Det hevdes at gruppeintervju er best egnet der deltagerne er på bølgelengde. Det vises også til at intervjuerens posisjon i forhold til informantene kan påvirke resultatet, og at forskeren underveis ikke kan vite hvordan relasjonen påvirker intervjuprosessen. Samtidig påpekes det at dersom forskningen forgår innenfor et miljø som forskeren kjenner godt eller har ferdes i over lengre tid, reduseres den sosiale avstand mellom forsker og informant.

Etter at den praktiske undervisningen var avsluttet, ble begge gruppene samlet til teoriundervisning. Her foreleste jeg om ulike syn på kroppen og om helsebegrepet (vedlegg 1d). Deretter ledet jeg en gruppesamtale sammen med min kollega. Etter samtalen ble elevene bedt om å besvare spørsmålene skriftlig. Dette kunne de gjøre alene eller sammen. Det var også valgfritt om de ville levere anonymt. Elevene fikk beskjed om at disse svarene ville jeg bruke i undersøkelsen min.

I jentegruppen fikk jeg få skriftlige tilbakemeldinger, men de skriftlige tilbakemeldingene jeg fikk, var ikke anonyme, men likevel verdifulle. Det gav meg den fordel at jeg kunne føre samtaler med utgangspunkt i det som var skrevet ned, og ble derfor svært viktig for hvordan jeg tilrettela undervisningen.

Brinkman og Tanggaard (2010) påpeker at intervjuet ikke kan betraktes som en nøytral teknikk for å oppnå upåvirkede svar fra informanten. Intervjuet må sees på som en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer som leder til sosialt forhandlende og kontekstuelle baserte svar (s. 30).



## EN HISTORIE OM KJÆRLIGHET.

Det er blitt sluttet av februar. Det glitrer ute! Det skinner i isdråpene som smelter og faller fra det store grantreet. Sollyset og varmen fra lyset trenger gjennom fra baksiden av treet. Det er strålende vakker og stille. Lyset flommer inn i min stue. Rosene på bordet er rosa. Jeg synes jeg kan kjenne roseduft, eller er det lukten av bjørkeveden i peisen som kommer tilbake inn gjennom viften på veggen etter å ha vært en tur mot den blå himmelen? På fanget mitt ligger **Corpus**, alt datamaterialet som jeg har samlet inn. Ja, det er faktisk alle **Data settene** mine. Jeg befinner meg i den lykkelige posisjon at jeg underveis har omskrevet systematisk hele den håndskrevne loggen min ryddig inn på pcen. Elevene sine besvarelser ligger ryddig i tre ulike bunker. Flere ganger har jeg lest i fag -litteraturen at forskeren må sortere og ordne i sitt materiale i **Data items** etter hvordan det er samlet inn og hva det handler om. Jeg har underveis i innsamlingen **Familiarisert** meg med datamaterialet mitt. Jeg har lest og snudd og sugd inn ordene til elevene. Det som ligger i fanget mitt, skal nå bli til et **Data extract**, et kodet materiale. Jeg skal bryte det fra hverandre og lage nye systemer, stille andre spørsmål og avdekke temaer.

Jeg tvilholder på bunken. Jeg kjenner jeg blir stiv av skrekk, brennende heit innvendig. Jeg tør ikke! Dette er jo babyen min, gullet mitt, noe av det kjæreste jeg har. Det er en del av mitt liv som ligger der. Jeg vet jo hva alt handler om. Jeg vet det intuitivt og erfaringsmessig. Jeg har historien liggende fra før jul. Da jeg satt i den andre stuen, og julen snart skulle komme, skrev jeg ned det som kom innenfra. Etter alle de sterke opplevelsene sammen med min kollega og elevene, steg bare svarene fram. Jeg visste noe om hva de opplevd og om nytten de hadde av dette. Temaene som kunne belyses dypere med vitenskapelig teori, stod bare fram.

Dette er ikke godt nok, sa læreren min. Litteraturen sa det samme:



«An account of themes «emerging» or being «discovered» is a passive account of the process of analysis, and it denies the active role the researcher always plays in identifying patterns/themes, selecting which are of interest, and reporting them to readers» Taylor and Ussher (2004) s. 80).

*Da sitter jeg her og kjenner på at jeg må forholde meg til vitenskapelige krav og på alt jeg har lest og skrevet om metodevalg, kvalitetssikring og etikk. Jeg skal analysere og tolke. En skrekkeblandet fryd fyller meg! Klarer jeg det? Janteloven slår til. Jeg hører stemmen tydelig i hodet. Hva tror du at du er? Det knyter seg i magen. Jeg må legge meg på sofaen, ta inn lyset og alt det vakre, puste, finne den rolige kjernen inni meg. Ja, kanskje jeg klarer det om jeg får lov å leke underveis, som nå.*



## 4.5 Analyse av dataproduksjonen

I denne delen gjør jeg rede for på hvilken måte analysen av den produserte dataen har foregått. I følge Chang (2008) er første delen av dette arbeidet **sortering**. Denne prosessen foregår gjennom hele undersøkelsesperioden. Jeg beskriver hvordan det avsluttende sorterings-, tolknings- og analysearbeidet ble utført og henviser underveis til teori om autoetnografisk analysearbeid, og en tematisk analysemodell. Det er et gjennomgående tema i teori om autoetnografisk metode at svar og løsninger på forskningsspørsmålene dukker opp underveis i undersøkelsesprosessen (s. 61). Jeg har valgt å gjøre rede for inntrykk og oppdagelser som påvirket forskningen underveis, innledningsvis i funndelen.

### 4.5.1 Sortering

Chang (2008) forklarer hvordan man kan merke, kode og klassifisere det dataproduksjonen for deretter å tolke materialet. Hun hevder at denne prosessen er den mest krevende delen ved en autoetnografisk undersøkelse og at: «De fire w-er (who, when, what og where) er viktige kriterier i denne prosessen» (s. 118). Det poengteres at det er viktig å holde orden og ryddighet i alt en samler inn. Om det er mulig, bør en sortere underveis. Jeg sorterte og organiserte datamaterialet underveis fordi det var nødvendig med tanke på neste times undervisning. Chang (2008) påpeker at dersom en rydder og holder orden i produsert data, vil en fort oppdage om en har fått produsert nok data og faktisk har fått svar på det en ønsket. Det er mulig å gjøre nye intervjuer og korrigere innsamlingsmåten underveis. Akkurat dette er en fordel ved bruk av denne metoden.

Chang (2008) bruker betegnelsen *datasett* for hvert enkelt avgrenset område. I min undersøkelse hadde jeg i første omgang to avgrensede områder hvor jeg hadde samlet inn data: min logg og elevenes svar på spørsmål i timene. Flere forhold, som utdypes i neste kapittel, førte til at jeg utførte en tilleggsundersøkelse og endte opp med tre datasett.

Braun og Clarke (2006) tar for seg tematiske analyser brukt i kvalitativ forskning. De viser til Boyatzis (1998) hvor tematisering karakteriseres som et verktøy til bruk for ulike metoder. Tematisk analyse blir av forfatterne hevdet å være nyttig som verktøy i en autoetnografi.

På samme måte som Chang (2008), setter Braun og Clarke (2006) navn på de ulike delene i det produserte datamaterialet. *Data corpus* referer til all produsert data, mens *data set* er det som brukes i analysen. *Data item* er hver liten bit. *Data extract* er det som forskeren til slutt trekker ut som kodet materiale (s. 79). Jeg hadde god nytte av denne systematikken.

Når den produserte datamengden er avgrenset, kan **koding** og **sortering** på nytt starte. Chang (2008) forklarer hvordan koding og sortering blir brukt for å bryte ned hvert *datasett* i mindre biter. På basis av det som framkommer, skal en gruppere på nytt. På dette stadiet kan en igjen velge å redusere datamengden. Etter denne prosessen har man også mulighet for å gjennomføre nye undersøkelser. Dette viser at dataproduksjonen og tolkningen ikke er lineær, men foregår om hverandre. Det er mulig å fylle på med data. Hele tiden foretar forskeren fortløpende personlige valg av hva som nedtegnes.

### 4.5.3 Analyse og tolkning

Dataproduksjonen som er sortert og kodet, skal i tolkningsdelen omgjøres til en meningsfull beskrivelse av kulturen som forskeren er en del av. Det er forskeren som bestemmer hva i materialet som kan regnes som betydningsfullt for undersøkelsen. I følge Chang (2008) kan dette beskrives på følgende måte: «You need data, but you should be the one who gives a culturally meaningful account for data» (s. 126).

Forskeren skal dele opp, se på nytt, kategorisere og gjøre valg. I tillegg skal det hele tiden være øye for helheten i den produserte informasjonen. Forskeren skal prøve å forstå hvordan ideer, oppførsel, fysiske elementer og opplevelser som er beskrevet, henger sammen. «Hva betyr egentlig alt for aktørene i deres miljø?» er ifølge Chang (2008) et viktig spørsmål å stille underveis (s. 127). I stedet for bare å fortelle om det som har skjedd, er det meningen at en skal prøve å sette deler av notatene sammen på en ny måte for så å forklare kulturen og forhold blant medlemmene og finne svar på forskningsspørsmålene.

Braun og Clarke (2006) understreker at det er viktig å kunne beskrive hva og hvordan man utførte analysen av dataproduksjonen, og hvordan man kom fram til temaene. De understreker dette med følgende utsagn fra Attride-Stirling (2001):

If we do not know how people went about analysing their data, or what assumptions informed their analysis, it is difficult to evaluate their research, and to compare and/or synthesize it with other studies or other parts of the topic, and it can impede other researches carrying out related projects in the future» (s. 9).

De hevder at det er en misforståelse å tro at det holder å la temaene dukke opp underveis og bli oppdaget på en slags passiv måte. Det kreves en aktiv rolle fra forskeren for å kunne å sortere, velge og avdekke. Det må også være tydelig hvordan valgene er gjort. I prosessen står forskeren overfor flere valg, blant annet om det skal reflekteres over virkeligheten, eller om

virkeligheten skal avdekkes. Et annet forhold som påpekes, er at det ikke er prosentandelen som er avgjørende når et tema velges. Det er forskerens valg.

Det må avklares hvorvidt man skal ha et teoretisk rammeverk som temaene skal passe inn i, eller om dette skal være åpent til man har analysert eller det skal kunne endre seg underveis. Det påpekes også at det er viktig å skille mellom spørsmålene som er stilt i undersøkelsene og de man bruker i analysen. Chang (2008) har laget en systematisk oversikt over fremgangsmåten i dette arbeidet. Det påpekes at listen er et verktøy som skal assistere dataanalyse og tolkning, og den må tilpasses.

Det skal søkes etter temaer og etter kulturelle temaer som forekommer ofte: «a postulate or position, declared or implied, and usually controlling behaviour or stimulating activity which is tacitly approved or openly promoting in a society» (s. 132). Det er viktig å notere seg det som gjentas ofte og er tydeligst.

Jeg har gått fram på noe ulik måte når jeg sorterte datamaterialet mitt. I materialet fra elevene søkte jeg etter ord som forekom ofte i svarene. Jeg kodet teksten etter ordbruk og samlet ordene i grupper. «**Hva handler dette om?**» var spørsmålet jeg hadde til meg selv underveis. Jeg var også på søk etter om noe skilte seg ut eller virket overraskende. Hele tiden var jeg på jakt etter formuleringer i elevenes tekster som kunne benyttes i min beskrivelse av funnene. Utsagnene sorterte jeg i grupper. På denne måten kunne jeg lett finne formuleringene når jeg trengte dem i teksten senere.

Arbeidet med å analysere min logg ble gjort etter ordbruk, men ikke i samme grad som med svarene fra elevene. Underveis i undersøkelsen hadde jeg ryddet og reflektert. Refleksjonene var skrevet inn med annen skrifttype, og derfor tydelig skilt fra det jeg hadde opplevd. Mitt loggmateriale framstod derfor strukturert og oversiktlig. I tillegg hadde jeg laget historier over situasjoner som hadde berørt meg sterkt. Jeg prøvde å ha et helhetssyn når jeg tolket dette materialet. Jeg spurte meg selv: **Hva handler dette om? Hva er jeg opptatt av? Hva er det jeg har vektlagt?** Chang (2008) framhever at det er viktig at forskeren har dette helhetssynet med seg hele tiden i forskningen. Forskeren skal prøve å forstå hvordan alt henger sammen, og skifte fra å se på detaljer til å se helheten.

Chang (2008) poengterer at det er forskjell på å analysere og å tolke data. Å tolke data vil si å finne en underliggende mening. Å analysere data vil si å identifisere essensen av trekkene og forklare hvordan disse fungerer sammen. Chang (2008) forklarer at i en autoetnografi skal man gjøre begge deler: «Thus analysis and interpretation should be seen not in conflict with

each other, but as a balancing act between fracturing and connecting, between zooming in and zooming out between science and art» (s. 128). Det slo meg ofte underveis at jeg måtte velge om jeg ville tolke eller analysere funnene mine. I denne delen av prosessen ble det også klart for meg at når jeg var opptatt av å finne essensen i aktivitetsformene, krevde det at jeg tolket deler av materialet mitt. Min undervisningsform er et eksempel på dette. Jeg har underveis i prosessen gjort mange refleksjoner over: ***Hvorfor handlet jeg slik jeg gjorde?***

Det er viktig å kunne skifte på å gå inn og ut av datamaterialet på detaljnivå å se på overordnede trekk i kulturen. I denne forbindelse trekker Chang (2008) fram tre ikke- vitenskapelige faktorer som forskeren skal benytte seg av: *insight, intuition og impression*, innsikt, intuisjon og inntrykk (s. 130).

Det tilrådes å starte tolknings- og analysearbeidet tidlig i innsamlingsprosessen.

Det er beskrevet i faglitteraturen at forskeren må gjøre valgene. Braun og Clarket (2006) forklarer at forskeren til slutt må gå igjennom temaene sine på nytt og undersøke om dette virkelig er et *godt* nok tema. Er det man har kommet fram til tydelig nok i den produserte dataen? Dette arbeidet må man også kunne klare å avslutte ved å si seg fornøyd med temaene. Til slutt er det viktig igjen å gå tilbake til helheten og spørre seg hva som er interessant med temaene, og hvorfor det er interessant. Det er viktig å passe på at det ikke blir for mye overlapping under temaene (s. 92).

Avslutningsvis under tolkningsarbeidet stilte jeg meg følgende spørsmål: ***Hvilke funn er viktige for meg? Hva er det jeg vil vektlegge å fortelle om?*** Samtidig hadde jeg problemstillingen og spørsmålene mine i tankene. Disse forholdene sammen med et grundig sorterings-, analyse- og tolkningsarbeid, førte til at jeg endte opp med tre hovedtemaer, hvert med sine undertemaer.

#### **4.5.4 Utforming av resultatet**

Det ble klart for meg i løpet av forberedelsesperioden at jeg måtte tenke over hvilken form jeg ville ha på resultatet av undersøkelsen. Hvordan skulle jeg presentere funnene mine? Formen jeg valgte på presentasjonen, hadde innvirkning på hvordan jeg valgte å notere i loggen. Chang (2008) sier følgende om dette: «Autoethnographic writing activities are expected to begin early and to be practiced steadily throughout the research process» (s. 139). Det som er skrevet ned, skal inneholde personlige minner og refleksjoner, ikke bare fakta. Når man skal skrive en autoetnografi, så er det ikke nok å bare sette sammen og strukturere datainformasjon som er samlet inn. Autoetnografisk skriving blir av Chang (2008) beskrevet som en byggende

tolkningsprosess fordi de personlige perspektivene er lagt inn i alle trinnene både når det produseres data, når det analyseres og når det skal lages temaer.

Chang (2008) viser til fire ulike typer varianter av autoetnografisk skriving: beskrivende realistisk tolkende skriving, bekjennende tolkende skriving, analyserende tolkende skriving og skapende kreativ skriving. Brinkman og Tanggaard (2010) bruker en annen inndeling. De viser til refleksive etnografier, etnografier basert på fullkomment medlemskap og litterære etnografier. Den autoetnografiske teksten kan deles i bekjennelsesfortellinger og impresjonistiske tekster. Her vises det til hvordan forfatteren kan fryse fast en scene et enkelt øyeblikk, og lage en historie ut av den i jeg-perspektiv (s. 161). Det vises også til at en autoetnografisk tekst kan være utformet som et klassisk performativ narrativ, som poesi, novelle eller personlige essay. Brinkman og Tanggaard (2010) forklarer at i en autoetnografi må forskeren gjøre balansert veksel mellom å fortelle og vise. Samtidig må det veksles mellom en selv og dem en studerer. Det må hele tiden gjøres valg på hva som skal med i teksten. Min tekst er sammensatt. Jeg beskriver hva jeg gjør i timene på en realistisk tolkende måte. Samtidig presenterer jeg historier laget over fryste øyeblikk for å fortette framstillingen. Disse har en impresjonistisk form. Min historie i historien er utformet som små fortellinger, men er laget på bakgrunn erkjennelser som jeg gjorde av meg selv underveis i arbeidet. Disse historiene vil jeg kalle kreativ skriving.

Chang (2008) refererer det til Brochner og Ellis (1996) som oppmuntrer autoetnografiske skrivere til å ha med detaljer fra omgivelsene i framstillingen. Det framheves at det er lov å være emosjonell og kreativ i sine beskrivelser. Det kommer tydelig fram hos Chang (2008) at skriveren må arbeide med å finne sin egen stil: «You ultimately have to find your own style to express your interpretation of your life and its connectivity to the world» (s. 149). Jeg har hatt en opplevelse av at jeg fikk lov å være kreativ i skriveprosessen. Det har vært fint.

## **4.6 Kvalitetssikring**

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for kriterier som stilles til god forskning og diskusjonen omkring forskjellene på kvalitativ og kvantitativ forskning. Autoetnografisk forskning er utsatt for kritikk. Dette vil jeg omtale. Med utgangspunkt i ulike teoretiske betraktninger vil jeg belyse kvaliteten på mitt forskningsarbeid.

### **4.6.1 Om kvalitetssikring**

I forskning, som i alt annet arbeid, finnes det kriterier for hvordan man skal sikre at det som blir framlagt har god kvalitet. Fangen (2010) hevder at kvalitativ forskning ikke kan vurderes

ut ifra samme krav som kvantitativ forskning, og at kvalitativ forskning har blitt nedvurdert (s. 236). Hun påpeker at kvalitativ forskning produserer en annen form for data enn kvantitativ forskning og konkluderer med at denne type forskning derfor bør vurderes ut ifra andre kriterier.

Brinkman og Tanggaard (2010) hevder at forskning alltid skal ha god kvalitet, men at det er vanskelig å sette opp klare kriterier for god kvalitativ forskning på samme måte som for kvantitativ forskning. Forfatterne sier følgende: «Kvalitetskontroll er først og fremst et faglig anliggende som krever faglig skjønn og vurderinger» (s. 489).

Thagaard (2010) forklarer at kvalitativ forskning har en fortolkende karakter. Tekstene den frambringer, skal formulere en forståelse av fenomenet som er diskutert:

En vurdering av forskningens kvalitet kan ta utgangspunkt i begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. Disse begrepene framhever den kvalitative tilgangs særpreg, og kan svare til begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* som benyttes innenfor kvantitativ forskning (s. 176).

En forskning blir **troverdig** gjennom at det nøye redegjøres for hvordan dataproduksjonen er utført og for valgene som er gjort underveis. Samtidig er det viktig å klargjøre hvem man er som forsker.

**Bekreftbarheten** av de tolkninger som undersøkelsen fører til, må være nøye vurdert. Det må skilles mellom det som observeres og det som tolkes. Forskeren bør gjennomgå grunnlaget for sine tolkninger kritisk. Det er viktig for forskeren å ha klart for seg hvilket forhold han har til det område som studeres, og hvilken betydning det kan ha for forståelsen som oppnås i løpet av prosjektet.

**Overførbarheten** sier noe om hvorvidt den forståelsen som kommer fram, kan være relevant for lignende situasjoner. Dette kan bety at resultatene må kunne knyttes opp mot teori eller lignende undersøkelser som bekrefter fenomenet. I følge Thagaard (2010) kan overførbarhet også være at lesere som har kjennskap til temaet som tas opp, oppfatter resultatene som rimelige.

Brinkman og Tanggaard (2010) presenterer en liste, en guide, opprinnelig laget av Elliott, Fischer og Rennie i 1999. Den er ment å være til hjelp i forskerens arbeid. Deler av denne guiden tar jeg i bruk i kvalitetssikringen av mitt arbeid.

Det trekkes fram at Denzin & Lincoln (2002) mener forskning bør ha en hensikt og nytteverdi, og at kravene til forskeren bør være etiske og moralske (s. 495). Denne betydningen av kvalitet fenet hos meg. Jeg opplever at min undersøkelse kan være nyttig for mitt framtidige arbeid. Det vises også til sosiologen Laurel Ricardson(1998) som understreket at

vitenskapelige tekster bør bevege leseren og ha en estetisk og litterær dimensjon. Brochner (2002) blir sitert i følgende utsagn: «Alle kriterier er skapt av mennesker – ikke funnet. Og alle kriterier kan ha hemmende, bindende og regressive virkninger» (s. 496).

Autoetnografien, som jeg har valgt som metode, er spesielt kritisert for å være lite egnet som vitenskapelig undersøkelsesmetode. Charlotte Baarts (2010) viser til at autoetnografien har blitt kritisert for at selvutforskning kun kan være interessant for forskeren selv, eventuelt for dem som står forskeren nær, og at slik forskning noen ganger kan være mer beslektet med terapi enn med vitenskap. Allen-Collinson (2012) påpeker at autoetnografisk metode er blitt beskyldt for kun å tilfredsstille navlebeskuere og ikke lage vitenskapelig solide undersøkelser.

#### **4.6.2 Kvalitetssikring av mitt studie**

Denne kritikken gjorde at jeg underveis i undersøkelsen var påpasselig med å ikke bli for emosjonell, og prøvde bevisst å holde meg og mitt personlige utenfor loggen.

Med utgangspunkt i Bochner (2002) sin liste over kvalitetskriterier har jeg gjort følgende kvalitetsvurdering av mitt arbeid:

*Studiene skal rapportere konkrete detaljer i stor mengde og ikke bare inneholde fakta, men også presentere følelser.* Mitt studie beskriver detaljerte situasjoner fra undervisningen. Jeg beskriver omgivelsene, menneskene og gjøremålene. I tillegg er følelsesmessige opplevelser blitt registrert i loggføring og utviklet til beskrivende historier.

*Studiene må gjerne inneholde komplekse narrativer.* Etter undervisningstimene skrev jeg ned en kronologisk logg over det som har skjedd i timen. Jeg merket meg situasjoner som jeg kunne gå dypere inn i. På senere tidspunkt har jeg gjenkalt disse situasjonene i hukommelsen. Det har blitt til fortellinger over *fryste øyeblikk*, som etter min vurdering er nyttige for at leseren skal å få tak i hva som skjer i timene. Disse historiene kan gi informasjon direkte til leseren. De blir brukt i mitt refleksjonsarbeid og knyttes til teori.

*Studiene bør utstråle troverdighet, ærlighet og sårbarhet hos forfatteren.* Under funndelen beskriver jeg hvordan jeg har vært kritisk til det foreløpige resultat, og på den bakgrunn la til rette for en situasjon hvor det kunne produseres data. I min undersøkelse finnes det mange eksempler på dette. Jeg beskriver hvordan jeg er blitt berørt av jentegruppen, og hvordan hendelser i selve undervisningssituasjonen påvirket meg. Jeg gir en ærlig og ladet beskrivelse av forholdet til min kollega og mine elever. Jeg beskriver hvordan disse opplevelsene har gitt mening for meg personlig.



.  
*Studiene bør gjerne inneholde en utviklingshistorie i form av en personlig transformasjon.* Jeg mener mitt studie gjør det. I innledningen viser jeg til at den nye kunnskapen jeg fikk første året på masterstudiet, gav meg et teoretisk utgangspunkt for mitt valg av problemstilling. I løpet av arbeidet fikk jeg del i nye teoretiske betraktninger på mitt tema. I tillegg kommer det fram at jeg har hatt en utvikling både som lærer og på et personlig plan.

*Studiet skal være bevegende.* Studiet har i høyeste grad beveget meg og min kollega. Jeg tror at innholdet vil kunne bevege leserne også (s. 495).

Fangen (2010) beskriver reliabilitet som et spørsmål om en annen uavhengig observatør ville lagt merke til samme begivenhetene og tolket dem på samme måte som deg (s. 250). I min undersøkelse tolker jeg gjennom meg selv. Min opplevelse er avhengig av min livsverden, hva jeg har opplevd tidligere og hvordan jeg har tolket dette og gjort det som en del av meg selv. Jeg tror at noe av det jeg beskriver, kan være gjenkjennbart for andre lærere og for personer som har kunnskap om innholdet i min undervisning. I artikkelen til Attard og Armour (2006) som omhandler hvordan en lærer reflekterer over seg selv, blir det diskutert hvorvidt et casestudie kan gi innsikt til å forstå andre situasjoner. Det henvises til Stake og Mitchel (2000) som hevder at «et casestudie kan ha en generaliserende effekt fordi innholdet i historien kan være sammenlignbart med leserens opplevelser, og kan gi leseren en naturlig base for generalisering», (s. 214). Det kan med andre ord være overførbart. I samme tekst henvises det til Elliott (2005) som hevder at kvalitative undersøkelser ofte kan ha en type *common-sense* syn hvor generaliseringen er overlatt til leseren og ikke til forfatteren. Under drøftingen og beskrivelsen av funn relateres funnene til vitenskapelig litteratur som utdyper og styrker resultatet.

## **4.7 Etikk**

Jeg vil gjøre rede for teori om etikk i vitenskapelige arbeid, og beskrive hvordan jeg har gjort etiske refleksjoner i tilknytning til mitt arbeide. Kontakten med NSD blir beskrevet.

### **4.7.1 Etiske refleksjoner**

Det var flere sider ved studiet som krevde etisk refleksjon. Jeg hadde et ønske om at min forskning ikke skulle gjøre meg til en dårligere lærer. Jeg hadde forpliktelser ovenfor min arbeidsgiver, mine kollegaer og mine elever.

Jeg vil hevde at jeg er kommet ut av situasjonen med et tilfredsstillende resultat. Det kan være at undervisningen faktisk ble bedre fordi jeg hele tiden har måttet dokumentere meg selv. I tillegg har jeg reflektert mer og grundigere over undervisningen enn jeg vanligvis gjør. Jeg er kommet ut som en bedre lærer, både overfor elever og kollegaer. Jeg vet at dette arbeidet har ført til ny kunnskap og forståelse hos min kollega, og på den måten vært verdifull for henne. Et annet etisk aspekt jeg måtte forholde meg til, var tilgangen jeg fikk til elevenes opplevelser i deres skriftlige innleveringer. Elevene leverte anonyme besvarelser for å ivareta anonymetetskravet. I den siste innleveringen valgte noen av dem likevel å levere med navn. Navn blir selvfølgelig ikke nevnt i teksten, men det er klart at enkeltpersoner i noen få tilfeller vil kjenne seg igjen om de leser mitt ferdige produkt.

Brinkman og Tangaard (2010) beskriver ulike formelle etiske regler som gjelder for forskning. I et punkt er det skrevet følgende: «Forskeren skal ta hensyn til de personer og grupper som berøres av forskningsarbeidet, både de som er gjenstand for forskningen, og andre som kan bli påvirket» (s. 432). Jeg mener jeg i stor grad har tatt slike hensyn. Både Fangen (2010) og Brinkman & Tanggaard (2010) gjør rede for hvordan personer som blir nevnt i teksten, må anonymiseres. Elevene i jentegruppen har fått nye navn. Kollegaene mine har fått anledning til å lese det som er skrevet om dem. De har godkjent innholdet.

Det påpekes at forskeren hele tiden skal tenke over om forskningen lever opp til god vitenskapelig standard, og at personidentifiserbare opplysninger skal behandles fortrolig. I jentegruppen ble disse to forholdene et problem for meg. Det var flere omstendigheter rundt dette. I gruppen ble det fort en stor fortrolighet og åpenhet. Jeg opplevde at opprettelsen og deltagelsen i denne gruppen ble av stor betydning for jentene. Situasjonen beveget meg. Det ble vanskelig å forholde seg uberørt. Rollen jeg utøvde kunne noen ganger ligne en terapeutrolle. I tillegg ble jeg engstelig for at det skulle lekke ut fortrolige opplysninger i mitt skrivearbeid. Disse forholdene gjorde at jeg bestemte meg for ikke å ta med jentenes utsagn i framstillingen av funnene. Opplevelsene mine i tilknytning til jentegruppen ble likevel av stor verdi i analyse- og tolkningsarbeidet.

Et annet hensyn av etisk karakter som jeg har forholdt meg til, er måten jeg gjør bruk av elevenes muntlige og skriftlige utsagn. Det er viktig at disse utsagnene ikke blir forvrengt eller satt inn i en sammenheng som ikke stemmer med situasjonen de ble uttrykt i. Jeg har valgt å sitere elevene mest mulig ordrett, og jeg er nøye med å forklare settingen utsagnene hører til i.

Et siste etisk hensyn jeg vil påpeke, er relasjonen til meg selv. Det ble viktig å gi en ekte og ærlig framstilling meg selv.

#### 4.7.2 NSD

Prosjekter som innebærer behandling av personopplysninger som kan knyttes til enkelt personer, skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste As (NSD). Dette gjelder også opplysninger som indirekte kan spores tilbake til personer slik som i mitt tilfelle, hvor jeg skulle gjøre en undersøkelse i en undervisningssituasjon.

Min forskning kunne bli opplevd som en forstyrrelse i skolehverdagen. I tillegg kunne det for noen elever føles ubehagelig at det de gjorde, kunne bli nedtegnet av meg, eller at det de leverte meg skriftlig, kunne bli brukt i en sammenheng de ikke ville ha kontroll over. Fangen (2010) skriver følgende om dette: «Informert samtykke innebærer å informere dem du skal studere, om prosjektets formål og helst om mulige fordeler eller ulemper ved å være med på forskningsprosjektet» (s. 191). Jeg var avhengig av å få en slik tillatelse fra elevene. Rektor gav meg i utgangspunktet tillatelse, men stilte som krav at alle elevene måtte ha skjemaet med hjem til underskrift fra foreldrene. Jeg likte ikke dette helt. Det ville på den ene siden medføre mye arbeid, og undersøkelsen ville ta mye plass og påvirke undervisningssituasjonen, noe jeg ikke ønsket. I tillegg kunne jeg risikere at foreldrene ikke ville la elevene delta. Da ville det bli et problem å gjennomføre undersøkelsen. Dette løste seg da NSD gjorde meg oppmerksom på at elever mellom 16 til 18 år ikke trenger underskrift fra hjemmet dersom personalia ikke vil bli synlig i forskningen.

Av NSD ble jeg oppfordret til å være klar over min dobbeltrolle som lærer og forsker. Jeg ble gjort oppmerksom på at det måtte gå tydelig fram for elevene at å delta var frivillig. I forbindelse med jentegruppen rådet NSD meg til å gå varsomt fram.

I forkant hadde jeg forklart en del om prosjektet mitt, og gjort det klart at deltagelse var frivillig. Videre i undervisningen var det lite fokus på at jeg utførte forskning. Alle spørsmål ble gjort som en naturlig del av undervisningen. Skjemaet om frivillig deltagelse ble delt ut og undertegnet i begynnelsen av første undervisningstime (vedlegg 3a og 3b).

## 5.0 FUNN

Underveis og avslutningsvis i analysearbeidet har jeg hele tiden hatt problemstillingen og forskningsspørsmålene i tankene.

Under presentasjon av funnene vil jeg først gjøre rede for oppdagelser og forhold som berørte meg underveis i undersøkelsen. Sorteringen og analysen, som foregikk da, førte til at min oppmerksomhet ble mer fokusert. Det har virket inn på resultatet.

Jeg valgte å systematisere funnene under temaene **annerledes, kroppslige opplevelser** og **nytteverdi**. Temaene vil bli presentert og utdypet med ulike undertema. Under hvert tema presenterer jeg utvalgte utsagn fra elevene, historier jeg laget og refleksjoner jeg gjorde underveis i undersøkelsen. Jeg har brukt ulike skrifttyper slik at det skal komme tydelig fram hvem som uttrykker seg i tekstene.

Temaene og undertema blir diskutert i forhold til relevant vitenskapelig teori. I presentasjonen har jeg valgt å organisere framstillingen av hvert enkelt tema på noe forskjellig måte. Dette har jeg gjort for at funnene skal bli best mulig presentert og belyst. Temaene kom fram ved at jeg sorterte og analyserte materialet fra min logg og elevenes innleveringer og slo sammen resultatet til tre temaer. Under presentasjonen og den vitenskapelig diskusjonen vil det komme fram at opplevelsene hos lærer og elever ikke har samme utgangspunkt. Vi har ulike roller og oppgaver i kulturen.

Et annet forhold som har påvirket framstillingen, er at jeg som lærer gjennom mange år har god erfaring med å forholde meg til mål og hensikt i tilknytning til undervisning. Tanker og vurderinger omkring mål og måloppnåelse er en del av min arbeidshverdag og nærmest integrert i min personlighet. Vitenskapelig teori om fenomenologi, somaestetikk og forhold rundt kroppsøvingstradisjonen er ny og spennende kunnskap for meg. Dette forholdet opplever jeg har ført til forskjeller på hvor tett vitenskapelige teori blir knyttet opp mot empirien. I delen hvor jeg presenterer kroppslige opplevelser opptrer jeg varsomt når jeg knytter funnene til teori. Akkurat dette tror jeg ved nærmere ettertanke også har bakgrunn i en dyp følt respekt for de ulike bevegelsesformene. De kommer fra helt ulike kulturer.

Forholdene som er beskrevet har påvirket framstillingen av de ulike temaene. I tillegg kom funnene fram på ulik måte under analysen. Dette har også innvirket på presentasjonen, og gjøres rede for underveis i framstillingen.

## 5.1 Underveis i innsamlingen

Brinkman & Tanggaard (2010) og Chang (2008) påpeker at ved bruk av autoetnografisk metode vil funn komme til syne under prosessen med å produsere data. Det er mulig underveis i undersøkelsen å endre fokus, og undersøkelsen kan utvides. Underveis opplevde jeg fire ulike forhold som påvirket, utvidet, utdypet og satte begrensninger for dataproduksjonen.

1. Jeg ble kritisk til all glede og tilstedeværelse jeg opplevde i gruppen.
2. Jeg ønsket en dypere forståelse av det som ble avdekket.
3. Jeg opplevde at arbeidet i jentegruppen var intimt og sårbart.
4. Jeg ble oppmerksom på forhold ved min person.

Jeg har innledningsvis beskrevet hvordan jeg gjennom mine år i skolen har opplevd at elevene verdsetter og gir uttrykk for at aktiviteter med lav puls og liten kraft gir dem et utbytte. På tross av dette ble det svært overveldende å oppleve at responsen fra elevene var så positiv. Det var så mye glede, lek og tilstedeværelse! Før kursoppstart med gruppe to stilte jeg meg selv følgende spørsmål: Var undervisningen for lite krevende og utfordrende? Oppførte elevene seg så oppmerksomt fordi de ønsket en god karakter?

I den nye gruppen valgte jeg å spørre elevene om karakterens innvirkning på tilstedeværelse og interesse. Under samtale om temaet fikk jeg inntrykk av at karakteren ikke betydde så mye. Kun en elev med en adhd-diagnose sa tydelig at det var viktig for han at det var karakter. Tanken på karakteren gjorde at han klarte å sette seg ned og være stille.

Skriftlige, individuelle og anonyme besvarelser på slutten av timen var mer nyanserte. Her svarer flere elever at karakteren betyr noe. Inntrykket jeg etter hvert satt igjen med, var at tanken på karakteren var viktig i oppstarten og en medvirkende faktor til at elevene var oppmerksomme. Disse utsagnene fra elevenes innleveringer mener jeg dokumenterer dette:

**Karakteren gjør at det er lettere å skjerpe seg. Lettere å fullføre ordentlig, påvirker innsatsen.**

**Det at vi får karakter holder meg jo skjerpet, men jeg klarer også å konsentrere meg fordi jeg er avslappet.**

**Nei, ikke så veldig mye i hvert fall. I dag var jeg veldig avslappet.**

**Det å vite at jeg får karakter hjelper meg å være konsentrert, men jeg slapper av når lyset er av.**

**Karakteren har i liten grad betydning for meg.**

I disse svarene og i flere lignende svar fra elevene kommer det fram antydninger om at det ikke er bra å *slappe helt av* i disse timene. Akkurat dette kunne det vært interessant og få utdypet bedre i samtale med dem. Dette ble det ikke anledning til.

Med bakgrunn i oppfatningen om at jeg (vi) kanskje hadde gjort det for enkelt for elevene, bestemte jeg meg for å ha med mer krevende øvelser i den neste gruppen. I følge min logg og elevene sine besvarelser var det litt uro i denne siste gruppen. Jeg måtte flere ganger avbryte undervisningen. Elevene ga uttrykk for at de kjente smerter. Det var det ingen som gjorde i den første gruppen. Følgende utsagn fra en elev, samt min historie og refleksjon, dokumenterer dette:

**Jeg fikk vondt i ryggen, veldig vondt.**

*«Jeg begynner timen på nytt, men jeg føler en mangel på konsentrasjon. Vi gjør stående qi-gong- øvelser. Flere jenter stopper opp fordi de får vondt i ryggen og nakken.*

*Jeg kjenner at det blir vanskelig å tilpasse. Jeg prøver å forenkle. Plutselig går en jente ut, og Grete følger etter. Jeg forklarer til elevene at det ikke er farlig å stå i ro på denne måten, og at smertene de føler kommer fra stivhet som er oppsamlet i musklene, og at de skal prøve å gi slipp. Jeg skjønner at jeg må skifte aktivitet. Avspenning vil passe nå. Har fokus på å gi slipp, og bruker mye tid på dette i avspenningen».*

I ettertid har jeg reflektert over at det var et dårlig valg å gjøre aktivitetene mer krevende. Jeg blandet kortene. Det vil si at jeg tok med meg tankegang fra den tradisjonelle kroppsøvingen om å presse elevene til å yte maksimalt.

Et annet forhold som dukket opp etter første gruppe, var ønsket om mer utdypende svar fra elevene. Det var i innleveringene til elevene enkelte ord og uttalelser jeg mente var uklare. Dessuten var det få som ga uttrykk for negative opplevelser. I metodedelene har jeg gjort rede for hvordan en ny spørsmålsliste ble lagt naturlig inn i undervisningen. Undervisningen hadde som siktemål å utdype teori om ulike syn på kropp og helse (vedlegg 1d). Spørsmålene skulle hjelpe elevene til å reflektere over hva de hadde lært. I tillegg ville spørsmålene gi oss lærere en grei tilbakemelding på hvilket utbytte elevene hadde hatt av kurset (vedlegg 2b).

Spørsmålene ble først gjennomgått muntlig i en gruppesamtale. Elevene var fåmælte under

samtalen. Dette var vanskelig. I de skriftlige innleveringene dukker det opp helt nye opplysninger. Her forteller elevene også om ubehag. En elev svarer følgende på spørsmålene:

**Jeg personlig liker ikke å slappe av, så for meg er avslapping en dårlig ting.**

**Jeg synes nesten alle øvelsene var litt ubehagelige.**

Akkurat disse uttalelsene hadde betydning for meg når jeg skulle gå i gang med å analysere og tolke det produserte datamaterialet mitt. Førsteintrykket mitt ble mer balansert. Det kunne vært interessant å gå dypere inn i flere forhold som kom fram i innleveringene, men da ville forskningen min ta for stor plass i forhold til lærerjobben.

I arbeidet med jentegruppen hadde jeg kjent på følelser som nærhet, intimitet og sårbarhet. Det var sterkt og personlig. Jeg valgte underveis å ha fokus på å loggføre arbeidsmåten min og mine inntrykk, og i liten grad elevenes uttrykk for opplevelser og erfaringer.

På slutten av produksjons- og sorteringsprosessen opplevde jeg at mine ulike roller som lærer, forsker og kollega ble et problem. Hvilke øyne skulle jeg bruke? I oppstarten og underveis opplevde jeg ikke dette som spesielt vanskelig. Jeg var mest lærer i timen. Jeg hadde et forhold til elevene og et forhold til min kollega og et forhold til meg selv. Dette førte jeg logg på. Jeg klarte godt å skille mellom det jeg opplevde, og det jeg reflekterte over.

På fritiden kunne jeg kjenne at situasjonen var krevende for min opplevelse av meg selv. Allen-Collinson (2012) sier noe om akkurat dette. Hun trekker fram at det å være forsker og samtidig deltager i en sosial gruppe, og på samme tid skulle produsere tekster, kanskje med følsomt innhold, er krevende. Dette krever høy grad av kritisk tilstedeværelse, refleksjon på seg selv og i tillegg selvdisiplin. Hun refererer til Fiske (1990) i følgende sitat:

«Autoethnographers seek systematically, rigorously and analytically to portray their own consciousness and emotions, to open up the interior and personal» (s. 5). Denne prosessen kan oppleves som en mentalt utfordrende og emosjonelt smertefull selvutforskning, hevder forfatteren, og karakteriserer den som noe som ikke er for *faint-hearted*.

Flere steder i faglitteraturen om autoetnografi kommer det fram at denne metoden er blitt kritisert for å produsere navlebeskuende og sjølopptatte tekster. Jeg bestemte meg for å skrive ned noen av mine personlige opplevelser underveis. Disse var i utgangspunktet ment som selvhjelp. Jeg opplevde at denne skrivingen førte til at jeg fikk innsikt i nye forhold ved meg selv som person, både personlig og som utøver av læreryrket. Jeg har valgt å ta med noen av

disse *funnene* omskapt til historier. Disse er plassert «utenfor» den vitenskapelige teksten som «en historie i historien».

## 5.2 Kroppslige opplevelser

I datamaterialet er ord og uttrykk som **rolig, avslappet, deilig, strakk, ubehagelig, følelsen i ansiktet, konsentrert, indre ro, kjente pulsen gikk ned, kjente en aroma i rommet, de andre** og **sammen** brukt av elevene. Dette har jeg valgt å karakterisere som opplevelser og erfaringer knyttet til tilstander i kroppen. I min logg er uttrykkene *kjenn etter* og *gi slipp* brukt mye i sammenheng med at jeg ønsker at elevene skal ha fokus på ulike kroppsdelene, følelser og tanker. Elevene blir ofte bedt om å tenke over og kjenne etter i kroppen på *hvordan de utfører en bevegelse* og *uttrykker en handling* i forhold til seg selv og til andre. Jeg har bedt elevene om *å leke*. Ordene *ønsker, sanser, sårbar, glede* og *tilstedeværelse* gjentas ofte i mitt refleksjonsarbeidet.

I framstillingen av temaet **kroppslige opplevelser** vil jeg presentere på hvilken måte jeg som lærer har satt fokus på kroppslige opplevelser i min undervisning, og hva elevene gir uttrykk for at de har opplevd og erfart. Jeg har valgt å presentere erfaringene fra aktivitetene **yoga, dans, avspenning, massasje** og **det stille rommet** i ulike avsnitt. I undervisningstimene var det ikke alltid et klart skille mellom disse aktivitetene. Bakgrunnen for å dele inn på denne måten er at jeg i min undersøkelse ønsker å finne ut om bevegelsesformene har noe ved seg som er likt, felles. Forholdene som kommer fram, blir underveis belyst og diskutert med bakgrunn i vitenskapelig teori.

Denne delen vil kunne belyse følgende forskningsspørsmål:

**«Hva er det jeg prøver å formidle? Finnes det en type essens?»** og **«Hva er det elevene gjør erfaringer om når de deltar i disse aktivitetene?»**

Jeg er opptatt av å finne essensen i det som oppleves og erfares. Felles for lærer og elever er at de **kroppslige opplevelsene** kan relateres til følgende forhold:

1. Det er opplevelse av rommet, musikken, «aromaen» «stemning/ atmosfæren».
2. Det er opplevelse av kontakt med andre kropper, berøring, blick og uttrykk.
3. Det er opplevelse av egen kropp når den er i ro, når den utfører strekkbevegelser, av tankene og pusten inni kroppen.
4. Det er opplevelse av at det skjer en endring i spenningsnivået i kroppen, både mentalt og fysisk.



5. Det er opplevelser av å være mer til stede i nuet.
6. Det er noe som læres.
7. Det er mye glede og nytelse.

Ut ifra en slik systematisering ser en at opplevelsene både skjer i møte med en selv og i møte med andre, og at opplevelsene både påvirker og påvirkes av miljøet rundt elevene. Elevene beskriver opplevelser som er fysiske, mentale og emosjonelle på samme tid.

I kapittel 2 om kroppsøvings- og breddeidrettsfaget har jeg gjort rede for at jeg har pleid å begrunne bruken av aktivitetsformene ved å vise til den delen av planene som omhandler hovedområdene trening og livsstil og fysisk aktivitet og helse. Ordet **kroppsbevissthet** er benyttet i «Veiledning for kroppsøvingsfaget» (2013). Dette begrepet er kjent i fysioterapien. Tove Dragesund, spesialist i psykomotorisk fysioterapi, definerer begrepet på følgende måte i sin doktorgradsavhandling (2012) ved Universitetet i Bergen:

Kroppsbevissthet er et sentralt fenomen i psykomotorisk fysioterapi. Fenomenet innebærer å sanse muskelspenninger, kroppsbevegelser og deres emosjonelle aspekt, samt følelser og holdninger til egen kropp. I psykomotorisk fysioterapi blir kroppsbevissthet fremmet ved å stimulere pasienten til å være mentalt til stede, samt å sanse kroppen i behandlingstimen, men også ved å motivere pasienten til økt bevissthet om bevegelsesvaner og kroppslige reaksjoner i hverdagslivet mellom behandlingene (s. 1).

Innledningsvis har jeg referert til Heggdal (2008) sin bok «Kroppskunnskapning». Her gjør hun rede for at kroppskunnskap er noe en person har i større eller mindre grad som et resultat av prosessen kroppskunnskapning (s. 37). Hun viser til at kroppskunnskap er knyttet til en fenomenologisk forståelse av kropp ved at mennesket både er og har en kropp. Teorien om kroppskunnskapning brukes for å hjelpe mennesker med langvarig sykdom og begrensninger.

Under arbeidet med temaet **kroppslige opplevelser** ble det klart for meg at kroppslige opplevelser slik de framstår i min undervisning, har en annen form og hensikt enn Heggdal (2008) og Dragesund (2013) sine beskrivelser av begrepet kroppsbevissthet. Erfaringen med opplevelsene foregår i en ordinær pedagogisk sammenheng i norsk skole, ikke i en terapi-situasjon. I min analyse kommer det fram at jeg som lærer vektlegger glede og nytelse i opplevelsen. Disse fenomenene er ikke i stor grad vektlagt hos forfatterne jeg refererer til.

Shusterman sin teori om **somaestetikk** omhandler begrepet kroppsbevissthet. Den inneholder flere elementer som jeg mener kan være godt egnet til å belyse kroppslige opplevelser slik de opptrer i min undervisning. I essayet «Thinking through the Body: Educating for the Humanities» hevder han at menneske kan utvikle seg som menneske ved å bli bedre på å bruke kroppen som sanseapparat. Ved å ha god tilgang til sine kroppslige følelser vil man som menneske være bedre i stand til å nyte og oppleve mer. Shusterman (2012) sier følgende om begrepet somaestetikk: «Den ønsker å øke forståelsen, effektivisere og forskjønne våre bevegelser og forbedre miljøet hvor våre bevegelser bidrar og hvor de får sin energi og egenart fra» (s. 27).

I min empiri er det tydelig at jeg legger til rette for at elevene skal kjenne etter i kroppen og registrere forholdene i kroppen. Jeg skaper situasjoner gjennom dans, massasje, strekking og fokus på «et stille rom». Jeg lar meg underveis inspirere av mine egne sanselige lagrede inntrykk, og jeg formidler dette levende til elevene. Jeg ønsker at elevene skal få gode opplevelser.

Standal (2015), Shusterman (2012), Heggdal (2008) og Engelsrud (2006) påpeker alle hvordan man i Vesten har vært preget av et dualistisk syn på mennesket. Tanken har blitt ansett som viktigere enn kroppen. Kroppslige opplevelser har blitt nedvurdert og til og med blitt sett på som farlige.

I mine refleksjoner og valg underveis i undersøkelsen kommer det fram at jeg har tanker om at det er for mye lek, glede, spontanitet og nytelse. På tross av disse innsigelsen hos meg selv, er det gleden og tilfredsheten jeg opplever ved å se at elevene sammen nyter gode opplevelser i kroppen, som vinner. Historiene i neste avsnitt forteller om dette.

### **5.2.1 Dans**

*«Så vakkert å se guttene og jentene der de danser med skjerfene rundt hoftene i myke hawaii-dans-bevegelser. Vi blir en ring. Jeg fanger spontant opp bevegelsene til noen av elevene. De liker det. Jeg stopper litt opp og forteller om fotballspilleren Myggen som var så glad i fotballen sin at han hadde den med i sengen. «Når dere skal danse med skjerfene, skal dere tenke at skjerfet er en bestevenn». De klarer det! I flyt blir gruppen til jenter og gutter oppstilt mot hverandre. De skal vise maskuline og feminine uttrykk i dansen. De bruker skjerf, kropp og uttrykk i ansiktet for å jage den andre vekk eller be den andre komme nær. De skal være stolte, triste, redde, sinte og glade og vise det med ansiktet og kroppen. De vil ikke slutte! Vi*

avslutter med en Haka fra New Zealand!! «Kan vi gjøre dette mer?» spør noen. Andre er helt stille».

Elevene gir i følgende utsagn uttrykk for at de opplever glede, innlevelse og at de kan bevege seg med sterkere opplevelse når de er oppmerksom på følelsen i kroppen. Følgende utsagn er eksempel på dette:

**Pusten ble lettere med uttrykkene. Når man har uttrykk i ansiktet, får man mer innlevelse og greier bevegelsene bedre.**

**Jeg slår meg mer løs og kjenner hoftene mine. Det gjør meg glad.**

Shusterman (2012) hevder at den fysiske kroppen er avgjørende for vår opplevelse og samhandling med omgivelsene. Kroppen beskrives som et redskap for tenking og handling. Han er opptatt av at vi som mennesker kan utvikle og forbedre kroppens sanseevne. I den pragmatiske delen av somaestetikken er man opptatt av å studere og undersøke hvilke metoder som kan bidra til å øke bruken, nytten og opplevelsen av kroppen. De kan være orientert mot **ytre framtoning** eller mot hva en **opplever inni seg**. Danseformene jeg bruker i undervisningen, inneholder begge disse formene. Jeg skaper situasjoner hvor jeg legger til rette for at elevene skal bli bevisst sin egen framtoning. Deretter skal de sjekke i kroppen om framtoningen stemmer med det de opplever inni seg eller ønsker å uttrykke med kroppen. Jeg vektlegger at elevene skal være klar over hva de kommuniserer med kroppen, og bli bedre på å vise følelser med kroppen. Heggdal (2008) refererer i sin bok til Merleau-Ponty som påpekte at: «Kroppen er et knutepunkt av levende betydninger.» (s. 149). Følelser er ikke å forstå som fenomener gjemt bak kroppens fasade. Følelsene skal gjenspeiles i ansiktet og bevegelsene, og gir oss viktig informasjon om den andre. Jeg legger til rette for at elevene skal oppleve og gjøre erfaringer som kan forbedre deres evne til å sanse og oppleve sin egen kropp i kommunikasjon og samspill med andre. Shusterman (2012) er opptatt av at somaestetisk trening og øving kan gi mennesket et rikere liv. Jeg mener at måten elevene må danse på i disse timene, gir dem både rike opplevelser og trening i å sanse seg selv og i tillegg de hverandre. Det samme mener jeg er tilfelle med aktiviteten massasje som blir beskrevet under.

### 5.2.2 Massasje

I følgende fortelling fra en undervisningssituasjon med massasje kommer det fram at jeg her også legger til rette for nytelse, lek og spontanitet. Det er tydelig at jeg som lærer har en stram

regi og skaper spesielle forhold i rommet med stemme, væremåte og musikk. Jeg gjør samtidig etiske vurderinger omkring at grenser brytes, kropper berøres og at det nytes.

*«Musikken fra Hawaii fyller rommet, og fyller meg. Jeg svaier med i rytmen. Kjenner at den har åpnet rommene med ro og følelse av velbehag i meg. Under avspenningen har jeg bedt elevene å se for seg at de går barbeint i varm sand. «Prøv å kjenne følelsen av sand under føttene, krøll tærne». Selv «kjenner» jeg det, og jeg krøller tærne mine i sanden.*

*Nå må jeg varsomt klare å vekke elevene fra avspenningen, og samtidig la dem være i dette myke, varme og avspente. Musikken og dempet lys hjelper meg. Hadde planlagt gutter og jenter to og to sammen, men ser fort at det er unaturlig slik de ligger. Jeg ber dem strekke seg, gjespe og innstille seg på å reise seg opp og finne en å være sammen med uten å begynne å prate.*

*Kjenner at jeg må være følsom og taktfull slik at overgangen går naturlig. Jeg lar dem få god tid, men samtidig tar jeg raskt tak i en elev og stiller meg opp og gir uttrykk med kropp, ansikt og øyne at alle skal gjøre det samme. Herlig, alt flyter så fint. Jeg lar musikken fortsette å være høy for å ikke komme ut av flyten. Jeg forklarer med myk og behagelig stemme at vi skal gjøre en massasje fra Stillehavsoyene, og at dette er en gammel tradisjon, her med et vestlig preg. Jeg masserer eleven foran meg, og gir instruksjon. «Du får lov å tenke at du leker og kan tøyse litt, men samtidig skal du være voksen og ansvarlig og ha stor oppmerksomhet på hva du føler når du setter hendene på partneren. Kjenn at du puster og er tung og lett på samme tid, beveg deg rundt. Hendene dine blir til poter på et kattedyr. Det er innsiden av hendene du skal bruke. Fingre skal sprike opp. Hvilket kattedyr er du? Hvilket kattedyr vil partneren din at du skal være? Panther, løve eller en liten kattunge? Beveg hendene over skuldrene til partneren din. Lukk gjerne øynene. Forflytt deg med myke bevegelser over skuldrene og litt opp i nakken. Hvilken kraft har du? Liker partneren din det du gjør?*

*«La potene dine få klør». Jeg demonstrerer hvordan fingrende kan brukes til å raspe og klore forsiktig og varsomt på ryggen til partneren.*

*«Så kommer det vann. Det regner fint regn». Jeg viser med hendene hvordan regnet kommer ned, berører kroppen til partneren min så vidt. «Er det kaldt eller varmt vann? Her står en bøtte med vann». Jeg kaster den usynlige bøtten med vann over eleven som står foran meg. «En bøtte til.» Elevene er synlig overrasket, men leker med. «Så kommer det vind! Varm eller kald? Sterk eller svak? Sommer eller vinter?»*

*Elevene danser rundt hverandre på ulik måte. De virker glade og litt fortumlet?*

*Vi må avslutte. «Gi en klem inntil ryggen, og bytt».*

Mange av elevene gir uttrykk for utelukkende gode opplevelser under massasjen. De gir uttrykk for at det var fint å være par. De kjenner at de gir slipp på spenninger mentalt og fysisk. Elevene refererer også til en stemning i rommet.

**Jeg synes at det var deilig å bli massert fordi det var veldig avslappende, og på et eller annet vis så følte det som om hodet koblet ut.**

**Jeg synes massasjen var bra fordi man gjorde det som par-øvelse der en måtte bruke hendene på hverandre, og måtte lytte til personen, og det å skulle prøve å myke opp eller bli mykt opp av en annen person. Man måtte ha fysisk kontakt med den andre personen, og i tillegg ble ikke massasjen sånn vanlig, men med mer bevegelser.**

**Når vi ble massert, hadde vi det godt. Det var en god aroma i rommet og veldig stille og deilig.**

I det som er beskrevet under massasje kommer det at elevene må samhandle som i dans, men på en mer intim måte. Shustermans teori kan utdype hva som foregår under massasjen. Han skiller på om metodene som skal bedre opplevelsene i kroppen er **rettet mot en selv** eller **mot andre**. I yoga og qigong retter en oppmerksomheten mot seg selv, men som det framkommer i mine fortellinger, kan opplevelsen forsterkes av det som skjer rundt en, stemmen til den som instruerer og forhold i rommet. Shusterman (2012) peker på at det ikke alltid er så lett å avgjøre om metoden er rettet mot en selv eller andre. I massasjen som foregår i min undervisning, er hensikten at massasjen skal være et samspill. Det er viktig at den som masserer, kjenner etter i sin egen kropp og samtidig *lytter til og føler* den andre sin kropp og tilpasser berøringene slik at de blir behagelige. Elevene beskriver at de opplever et samspill, og at de synes akkurat det er meningsfullt.

I undervisningen benytter jeg fortellinger hvor bilder og opplevelser visualiseres. Jeg legger vekt på tingenes form, farge, lukt og lyd. Jeg ønsker å framkalle en sanselig opplevelse i elevene. I dans og massasje må elevene kommunisere med hverandre nesten uten ord. De må bruke andre kroppsuttrykk. De gir uttrykk for at dette fokuset gjør dem glad og til stede.

### **5.5.3 Avspenning**

Shusterman (2012) påpeker gjentatte ganger at rik tilgang på sanselige inntrykk legger grobunn for et bedre liv. I det jeg har beskrevet kommer det fram at jeg prøver å forsterke elevenes opplevelser ved å visualisere bilder. I avspenningen prøver jeg på samme måte å framkalle en sanselig opplevelse. Historien og elevenes utsagn i neste avsnitt viser noe om dette

*«Jeg registrerer at elevene er slitne nå. En følelse av mangel på oppmerksomhet treffer meg. Tanken kommer om at det er lurt å endre aktivitet straks, og ikke følge den oppsatte planen.*

Jeg fullfører yogaøvelsen og prøver å holde på oppmerksomheten deres, mens jeg med rolig stemme sier: «Det virker som dere er slitne nå?» Ingen svar, bare tomme blikk. «Dere har vært flinke! Jeg er imponert over konsentrasjonen dere har klart å ha. Jeg tror vi skal ta avspenning nå?» Jeg merker lettelsen i rommet. «Kan vi ha lyset av?» «Skal det være på magen eller ryggen?», «Kan du ta historien om det røde huset i dag og?» Slik hagler spørsmålene. «I dag har jeg tenkt at dere skal ligge på ryggen og at lyset skal være av. Det er fint om dere tar mattene og legger dem i sirkel, og ha hodet inn i sirkelen slik at alle hører min stemme. Fint å unngå prat». De er raske, og plutselig ligger de der, 16 flotte ungdommer på golvet i nesten helt mørke. Det berører meg like sterkt hver gang. De er så sårbare, så sterke. Jeg tenker på det livet de allerede har levd, merkene de har. Jeg ser at noen av dem ligger trygt og solid ned i golvet, mens andre har armene eller beina i kryss. Jeg kjenner at jeg blir så ydmyk i forhold til oppgaven min, å få lov til å gi disse ungdommene avspenning. Avslapping kaller de det. Jeg lar situasjonen synke inn. Plutselig dukker drømmen som jeg våknet med i dag, opp. **En blåklokke!** Jeg ser den tydelig for meg, så spinkel, så sårbar, men så solid og seig. Og så kommer det bare av seg selv; «Før vi begynner avspenningen, har jeg lyst å spørre dere om noe. Vet dere hvordan en blåklokke ser ut?» Flere kommer med flotte detaljer. Jeg blir imponert og fortsetter med rolig stemme om at den gjerne vokser på tørre jordfattige steder, at den tåler tørke, vind og storm, at den har myk og bøyelig stengel. Jeg ber dem se for seg fargen som ligner himmelen, blå lilla. Jeg tar meg selv i å tenke «så rart, så fint at dette skjedde. Jeg er visst en ordentlig Espen Askeladd.» Jeg skrur ned musikken. Kjenner at i dag er det fint uten musikk. Alt blir nærmere da. Stemmen min og lydene fra kroppene. Jeg ber dem legge merke til pusten sin og kjenne hvordan kroppen ligger mot golvet. Det slår meg at nå kan jeg be dem legge armene langs siden og åpne opp beina, som hos noen er krysset. Alle gjør som jeg sier. Det er akkurat som rommet åpner seg litt. Jeg går igjennom kroppen detaljert. «Kjenn tærne, under føttene, oppå føttene, hælene, ankene». Slik fortsetter jeg gjennom hele kroppen. Jeg vet det blir forskjellig hver gang. Jeg må bare være helt til stede, lytte og føle. Underveis kan jeg merke en veldig tilstedeværelse i gruppen. Jeg holder pusten av spenning. Det romler i noens mager, og det fnises. Jeg forklarer at det er naturlig at magen kan begynne å romle. Jeg ber dem om å lytte etter andre lyder inni kroppen. Jeg ber dem legge merke til pusten i magen, brystet og i halsen. Jeg ber dem prøve å puste inn med nesen og tenke at de fyller hodet med luft. Jeg merker at de er konsentrert. De prøver! Det er så rolig i rommet. Det er tiden for **blåklokke** nå.

Følgende refleksjonen over denne timen forteller at jeg har erfaring med at oppmerksomhet rettet mot pusten, kan gjøre at jeg får tak i følelsene mine ulike steder i kroppen. Dette ønsker jeg å dele med elevene.

**Hva er det egentlig jeg vil formidle, lære bort? Jo, om pusten! Det hadde jeg bestemt meg for dagen før fordi jeg selv har en sterk erfaring med at pusten gjør meg oppmerksom på hvordan jeg har det. At jeg kan gi slipp gjennom pusten. Jeg kan la pusten puste som den vil, og da kan jeg plutselig bli oppmerksom på følelser og stemninger ulike steder i kroppen. Samtidig kan jeg ta kontroll over pusten. Begge deler gjør at jeg blir mer oppmerksomt til**

*stede. Jeg vet at jeg blir opplagt og rolig etterpå. Det var det jeg hadde tenkt i går, men så drømte jeg om denne blåklokken. Og den førte meg til et annet sted. Da ble alt så levende.*

Elevene beskriver med få unntak at de opplever avspenning som behagelig. De får behagelige opplevelser i kroppen. De forteller også at det er forhold i rommet, musikken og min stemme som påvirker dem. Følgende utsagn bekrefter dette:

**Avspenningen på slutten var spesiell fordi du har så beroligende stemme, det var avslappende.**

**Elsker avspenning og musikken. Jeg kjente at pulsen gikk ned, og jeg fikk en rolig og harmonisk følelse.**

**Jeg kjente at det var lettere å slappe av i musklene i dag og tenke mer på kroppen enn andre tanker**

Opplevelsene og erfaringene, som det er lagt til rette for under avspenning, kan belyses med Shusterman (2012) sin teori. Han gir en rekke råd om hvordan man på best mulig måte kan gjennomføre en *body scan*-time inspirert av Feldenkrais metoden i klasserommet. Læreren kan i instruksjonen ha fokus på at elevene skal være oppmerksom på kontraster i opplevelsen av kroppsdelene. Elevene kan bli bedt om å framkalle ulike følelser (s. 120). Opplevelsene og erfaringene elevene får i timer med lav puls og liten kraft, gir dem rike sanselige opplevelser, og trener dem samtidig på å sanse og registrere inntrykkene av disse opplevelsene i kroppen.

Shusterman (2012) hevder at i vestlig tradisjon er det mest vanlig å foreta selvgransking ved å fokusere på det mentale, på tankene. Mine metoder har til hensikt å registrere tilstander i kroppen. I tillegg legger jeg til rette for refleksjon over opplevelsene både individuelt og i grupper. I Standal (2015) sin modell for kroppsøvingsfaget hevder han at refleksjon over kroppslige opplevelser er grunnleggende viktig. Han er opptatt av at elevene må lære et språk som kan hjelpe dem å til gi uttrykk for kroppslige opplevelser.

#### **5.2.4 Yoga**

Shusterman (2012) trekker fram holistiske metoder som egnet til å utvikle kroppens evne til å oppleve og sanse omgivelsene og seg selv. Min undervisning inneholder holistiske metoder fordi øvelsene tar sikte på å påvirke hele mennesket på innsiden, i muskler, skjelett, pust, nervesystem og tanker (s. 43). Mine tidligere fortellinger viser at jeg legger til rette for at elevene skal gi slipp på spenninger i kroppen generelt og i ansiktet spesielt, slik at bevegelser og uttrykk kan påvirkes til å bli friere. Shusterman (2012) understreker at treningsformer fra

Østen (i mitt tilfelle yoga og qigong) er spesielt egnet fordi disse metodene øker tilstedeværelsen og våkenheten. Følgende historier og utsagn viser hvordan jeg legger til rette for, og hvordan elevene erfarer lignende forhold som Shusterman beskriver:

*«Jeg forteller med rolig stemme om yoga. Elevene følger bevegelsene mine. Jeg gjør helt enkle øvelser mens de sitter på matter. De strekker og krøller fingre og tær. Det surrer i hodet mitt at dette må de synes er forferdelig kjedelig, men de virker svært oppmerksomme. Jeg ser at de har blikket litt nedslått. Det tolker jeg som at de kjenner etter i kroppen. Jeg lar dem gjøre en øvelse stående. Det er samme øvelsen som sittende, men ser tøffere ut og er mer krevende å utføre. Jeg spør dem om de foretrekker den sittende eller stående. De svarer at de liker best den sittende.*

*Jeg undrer meg over hvordan 18 elever, 16-17 år gamle, kan klare å sitte og utføre slike bevegelser så konsentrert og helt stille, bare med min stemme i rommet. På vei opp til bussen spør jeg en av guttene om hvordan det var å sitte stille og gjøre disse øvelsene.»*

Følgende svar berører meg:

**Det var fint, deilig å få strukket hendene, og dessuten kjente jeg det så godt i ene foten som har vært brukket. Det var godt egentlig å strekke der. Det er jo liksom ikke noe sånn jeg ville finne på av meg selv sånn uten videre.**

I følgende refleksjon fra min logg beskriver jeg at mitt ønske var at elevene, gjennom å fokusere på spenningstilstanden i kroppen, skal oppleve ro og avspenning i kropp og sinn.

***Fokuset mitt hadde vært på yoga, dyrenes strekkbevegelser og pusten. Jeg ønsket at de skulle bli mer bevisst på hvordan pusten sammen med strekking kan gi en god kroppsopplevelse og skape avspenning. Jeg har lyktes i mitt ønske om at de skal føle kroppen.***

### **5.2.5 Det stille rommet**

Fokus på stillhet er noe som har vært en selvfølge for meg i aktiviteter med lav puls og liten kraft. Grete min kollega hadde ansvar for opprop og fravær. Hun brukte høy lærerstemme og et annet kroppsspråk enn jeg når hun skulle gjøre opprop og gi beskjeder til elevene. Jeg pleier å gi tydelig tegn med hele meg at elevene skal være stille med en gang de kommer inn i undervisningsrommet. Situasjonen og opplevelsen ble helt annerledes nå. Dette ønsket jeg gjøre noe med. Følgende refleksjonshistorie forteller noe om dette:

*«Jeg skal ha ny gruppe i morgen. Jeg ønsker å gi dem positive opplevelser i innover-øvelser, slik at de skal oppdage rikdommen inni seg, i den stille verden. Men jeg vil ha med opplevelsen av høytid. Tankene mine løper til min barndom og julegudstjenester med varme, fuktige klær og dunkelt lys. Presten som snakket om noe uforståelig. Besøk i den katolske*



*kirke, i mørke det også, men på fanget til bestemor, mens hun skriftet inne i et mørkt lite rom. Det var kjedelig, men også litt spennende. Jeg husker det så godt. Det er gode minner. Kan jeg bringe dette videre?*

*I bussen sammen med elevene gir jeg beskjed om hvordan de skal oppføre seg når de går inn i rommet. Jeg har tidligere snakket med Grete om hvordan jeg ønsker å ha det. De får beskjed om å sette seg stille ned på matten, lukke øynene og registrere seg selv. Ingen skal prate med hverandre etter at de er kommet inn.*

*Grete har lagt ut matter slik jeg ønsket.*

*Det blir en helt annen høytidelig og fredfull stemning når de kommer inn i rommet. Det er vakkert å være til stede. Elevene sitter slik i vel fem minutter. Jeg lager flytende overgang til Yoga».*

Jeg synes det er interessant og spennende å lese hva elevene opplever i det stille rommet. Opplevelsene beskrives på ulike måter. Det er variasjon i utsagnene. Jeg har valgt å legge fram flere utsagn for at mangfoldet skal komme fram.

**Det er avslappende å være i et stille rom, føler meg litt fri, og jeg kan slippe ut tankene mine.**

**Å sitte stille var deilig. Følte meg som en fri mann med all tid i verden.**

**Jeg følte en indre ro i min sjel. Det var en veldig spirituell følelse.**

**Når vi kom inn og det var helt stille, ga det en indre ro. Jeg ble sliten i armene.**

**Jeg synes det er deilig når det er helt stille, men jeg føler meg veldig ensom.**

**Det jeg opplevde når vi måtte sitte stille var at jeg ble litt rastløs og etter hvert greide å fokusere på det som er inni meg og føle en slags ro som også var avslappende.**

**Jeg opplevde det å sitte stille som veldig behagelig og avslappende. Jeg fikk raskt tak i en indre ro, og alt ble stille både utenfor og inne i hodet. Jeg hørte mine egne hjerteslag.**

Elevene forteller under flere aktiviteter at forhold i rommet er med å påvirke opplevelsene. I opplevelsene fra det stille rommet skildres det tydelig. Jeg har i teoridelen gjort rede for hvordan Merleau-Ponty (1994) tar utgangspunkt i kroppen som selve forutsetningen for menneskets liv i verden. Vi er til i og med vår kropp. Det er gjennom kroppen vi opplever verden. Dette perspektivet kalles av Merleau-Ponty for *den levde kroppen*. Heggdal (2010) beskriver med utgangspunkt i dette synet hvordan kroppen vår fungerer i relasjon til andre mennesker og til omgivelsene og tingene i verden. Med referanse til Tombs (1998) skriver hun følgende: «På samme tid som kroppen vår er et subjekt, levende og erfarende, er den også

et objekt i verden som andre mennesker kan observere og berøre. Kropp, bevissthet og verden er forent i en unik og kompleks helhet i vår *livsverden* på en måte som gjør at vi ikke kan skille det ene fra det andre» (s. 145). Elevene gir uttrykk for at de kan utføre «rare» ting når alle andre gjør det samme. De beskriver, glede, følelser i kroppen og tilstedeværelse. Opplevelsene er *intersubjektive*, felles erfart. I «det stille rommet» er det felles for alle elevene at de opplever roen og stillheten, men hva opplevelsen gjør med den enkelte, er forskjellig. Hver elev har hver sin *levde kropp* og *livsverden* som gjør at situasjonen tolkes og oppleves på forskjellig måte.

### 5.2.6 Sammendrag av kroppslige opplevelser

Jeg har i dette delkapittelet beskrevet hva som foregår i timer med lav puls og liten kraft. Hensikten har vært å undersøke hva det er elevene opplever og om det finnes en *essens*, noe som er felles i aktivitetsformene.

Bruken av Shusterman (2012) sin teori om somaestetikk for å belyse det som er beskrevet, bringer i forhold til Heggdal (2008) sin teori om kroppskunnskap og Dragesund (2013) sin definisjon av kroppsbevissthet, tydelig fram i dagen flere aspekter ved bevegelsesformene. Det er tydelig at jeg vektlegger og at elevene skal gjøre erfaringer som innebærer nytelse. Elevene gir de uttrykk for tilstedeværelse og behagelige opplevelser. De beskriver at de gir slipp på spenninger i kroppen, både muskulært, emosjonelt og mentalt. De følte seg mer til stede, og at **hodet og kroppen ble ett**. Det er tydelig at elevene får opplevelser og gjør erfaringer som gir økt kroppsbevissthet, og at de opplever seg som ett med kroppen, både fysisk og mentalt på samme tid. Metodene som benyttes for å oppnå disse erfaringene kan beskrives som **holistiske**. Under flere av aktivitetene gir elevene uttrykk for at de er oppmerksomme på de **andre i rommet** og **på forhold i rommet**.

De fleste av opplevelsene elevene gjengir kan karakteriseres som gode opplevelser, men et gjennomgående trekk er at for å oppleve de gode opplevelsene, må de først lære seg en teknikk eller som de i dette og lignende utsagn:

**Jeg måtte klare å konsentrere meg og bli vant til med det nye.**

Det er to aspekter ved dette forholdet. Det ene forholdet er at elevene klart har gitt uttrykk for at innholdet i kurset er annerledes enn forventet. Dette gjøres rede for under temaet **annerledes**. Det andre forholdet er at kurset inneholder teknikker som må læres. Shusterman (2012) påpeker at kroppslig, somatisk selvundersøkelse er noe som må læres systematisk og strukturert.

Følgende utsagn synes jeg på en dekkende måte beskriver dette interessante forholdet ved elevenes opplevelser:

**Jeg opplevde yogaen som uvant i starten, men fort behagelig når man kom inn i det. Det var deilig å ha «fysisk aktivitet» på en annen måte ved å fokusere mer på det mentale. Altså at man fokuserer på at hode og kropp henger sammen og de to skal samarbeide.**

Det kan konkluderes med at bevegelsesformene bærer i seg et fenomenologisk filosofisk syn på mennesket. Merleau-Ponty sine betraktninger om mennesket som intensjonelt handlende med *den levde kroppen* og sin *livsverden* som utgangspunkt, kan brukes for å forklare opplevelsene og erfaringene til elevene. Forhold rundt de **kroppslige opplevelsene** kan utdypes vitenskapelig ved bruk av Shusterman sin teori om somaestetikk. Bevegelsesmåtene og aktivitetene jeg legger til rette for, er ifølge teori om somaestetikk godt egnet som metoder for å øke evnen til sansing og tilstedeværelse.

### 5.3 Annerledes

I elevenes skriftlige innleveringer fra de praktiske timene var ordet **annerledes** flittig brukt i beskrivelsen av hva de hadde opplevd. En gruppe lærerstudenter som var aktive observatører i en undervisningstime, brukte også ordet annerledes da de beskrev hva de hadde opplevd. En student beskrev innholdet som **en ny type kroppsøving**. I denne delen av datamaterialet finnes det mange ord med et meningsinnhold som kan tolkes som **annerledes**. Eksempler på slike ord er **rart, uventet, uvant, litt spesielt, utenfor komfortsonen og nytt**.

Mine opplevelser av forholdene som er annerledes, har kommet fram på bakgrunn av opplevelser og refleksjoner som ble loggført i planleggingsfasen av kurset Lav puls og liten kraft og i møtene og arbeidet med jentegruppen.

Under et av forskningsspørsmålene trekker jeg fram min opplevelse av at jeg underviser på en annerledes og spesiell måte i timer med lav puls og liten kraft. Under temaet **kroppslige opplevelser** er undervisningsmåten presentert gjennom historier laget på grunnlag av min logg. I disse historiene kommer det tydelig fram hvordan jeg underviser.

For å oppnå best mulig framstilling av funn og temaer har jeg under temaet **annerledes** valgt å ha fokus på følgende forskningsspørsmål: «*Hva er det elevene opplever når de deltar i disse aktivitetene?*» og «*Hvilke spesielle trekk peker seg ut ved undervisningen?*»

### **5.3.1 Annerledes i forhold til tradisjonell undervisning i fagene**

Under dette temaet har jeg valgt å beskrive hva elevene sier om **dans, yoga** og å være i et *stille rom*. Det er når de forteller fra disse aktivitetene at elevene tydeligst gir uttrykk for at noe er annerledes.

#### **DANS.**

**Jeg synes dansen var annerledes, morsom og litt rar. I begynnelsen var det egentlig bare litt rart, men etter hvert ble jeg i godt humør, og det var masse latter i rommet. Jeg følte det var deilig å være litt rar siden man ble i så godt humør av det.**

**Jeg opplevde dansen gøy og annerledes. Det var morsomt å gjøre noe nytt, og vi lo mye. Det var litt «rart», men vi kom oss ut av komfortsonen, vi gjorde det alle sammen, så det var en bedre følelse da.**

**Jeg følte meg litt ubekvem, det var litt uvant.**

Elevene gav tydelig uttrykk for at dansen er annerledes. I tillegg forklarer mange av dem at de ble utfordret. Dette er nytt for dem.

#### **YOGA.**

**Jeg opplevde yogaen som litt uvant i starten. Det var deilig å ha «fysisk aktivitet» på en annen måte, ved å fokusere mer på det mentale.**

**Jeg fikk strekt musklene og gjort øvelser som jeg vanligvis ikke gjør.**

**Det var rart fordi jeg aldri har gjort noe sånt før.**

**Yogaen var avslappende og morsom fordi vi gjorde bevegelser som var annerledes og lærte flere teknikker.**

I tilknytning til yogaen sier elevene at de ikke pleier å strekke, og at det er uvante bevegelser, men at det gikk bedre når de hadde lært noen teknikker. Enkelte elever understreker at de opplever det annerledes å fokusere på «det mentale».

#### **ET STILLE ROM.**

**Jeg opplevde å sitte stille med lukkede øyne som litt uvant, altså det at jeg ble litt rastløs av det.**

**Å være i et stille rom når vi egentlig skulle ha idrett var meget spesielt.**

Det siste utsagnet gir et tydelig signal om at aktivitetsformene inneholder trekk som er svært annerledes i forhold til det elevene forventer.

Elevene beskriver situasjoner hvor de får utfordringer som er uvante, utfordrende og annerledes enn forventet. I utsagnene til elevene kommer det tydelig fram at de opplever at det å være stille og i ro er uvanlig og fremmed i timer med fysisk aktivitet.

Det er mulig ut ifra ulike forskningsrapporter å underbygge og forklare *opplevelsen av undervisningsinnholdet* som annerledes. Øhman og Quennerstedt (2008) har i sin forskning funnet at kroppsøvfingsfaget stiller krav til elevene om å yte sitt beste, stå på og delta. Det kommer klart fram at beskjeden som blir gitt til elevene, er at de skal være aktive og bli svette. De konkluderer med at diskursene aktivitet, fysiologi, sosial utvikling og ulike sportsdiskurser er blitt omskapt til en undervisningspraksis som forventer at elevene skal være villige til å delta aktivt på en sosial måte i «kamp mot de andre». Om du gjør dette, vil du leve lenge og få et godt liv (s. 377). Beskrivelsene til Øhman og Quennerstedt (2008) av innholdet i kroppsøvfingsfaget er lite sammenlignbart med det som er beskrevet fra timer med kurset Lav puls og liten kraft.

Kim Syvertsen (2014) peker på at faget sees på som en arena der elevene kan få en treningsøkt. Lærerne ønsker å få til en rask organisering slik at treningsøkten kan starte, og det kan bli lange økter med høy innsats og høy puls. Det kommer fram i intervju med lærerne at de føler seg forpliktet til å bruke stemme og pondus for å få elevene aktive. Målet er at elevene skal oppnå god helse. Elevene var opptatt av at de i timene skulle få en treningsøkt. I undersøkelsen kommer det fram at jentene var opptatt av trening som forbrente kalorier, mens guttene var opptatt av trening som gir store muskler (s. 64). Ifølge Syvertsen (2014) er kroppsøvfingslærerne i ungdomsskolen opptatt av å drive helseforebyggende trening gjennom fysisk aktivitet for å unngå sykdom. Spesielt var lærerne opptatt av aktivitetsformer som påvirker hjerte og kretsløp.

Både Syvertsen (2014) og Øhman og Quennerstedt (2008) sin forskning er av nyere dato. Jeg har i teoridelen referert til Augestad (2003) sin forskning på kroppsøvfingsfagets utvikling i vårt land. Her kommer det tydelig fram at målet for faget har vært at kroppen og psyken skulle dannes og formes gjennom fysisk aktivitet.

Forskningen jeg har vist til, beskriver tydelige forventninger og krav om at målene skal nåes gjennom å gjøre elevenes kropp sterkere fysiologisk. I planene for fagene er ingenting nevnt

om praktisk mental-, konsentrasjons- eller avspenningstrening. Det er en tydelig tradisjon at i kroppsøvningsfaget skal læreren sørge for at elevene får fysisk trening gjennom høy aktivitet.

Elevene i min undersøkelse gir uttrykk for at det er uvant å danse med oppmerksomhet på følelser, og uttrykke følelsene i ansiktet og i bevegelsene. Å skape, lage dans og kommunisere er et mål for faget både i kroppsøvnings- og breddeidrettsfaget. «Utforske, leike og uttrykkje seg med rørsler til ulike rytmar og musikk. Eksperimentere med kroppslege uttrykk, og danse enkle dansar frå ulike kulturar», står det beskrevet i læreplanen for kroppsøving for 4. og 9.klasse. «Komponere dans, eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjonar» er et mål for undervisningen på vg1 i kroppsøvningsfaget, (Udir 06 læreplan for kroppsøvningsfaget s. 4 og s. 8). Elevene sine opplevelser i min undersøkelse sier noe om at denne delen av danseopplæringen er forsømt og ikke vektlagt i tidligere opplæring.

I flere utsagn forklarer elevene at strekking, yoga er uvant. Bevegelighetstrening er på samme måte som skapende dans et mål både i kroppsøvnings- og breddeidrettsfaget.

Det er åpenbart at aktiviteter med lav puls og liten kraft er uvanlig, og at de skiller seg fra bevegelsestradisjonene i faget.

### **5.3.2 Spesielle trekk ved valg av innhold og undervisningsmåte**

I mine beskrivelser av opplevelser i planleggingsprosessen kommer det tydelig fram at jeg opplever indre konflikter i forhold til valgene som gjøres i tilknytning til undervisningsinnhold og måten dette innholdet knyttes opp mot målene i fagene. Jeg opplever meg annerledes enn mine kollegaer, og reflekterer over hvorfor det er slik. Følgende historier og refleksjoner fra min planlegging gir en beskrivelse av hvordan jeg som lærer føler meg annerledes enn kollegaene mine:

*«I dag, 26.september, har jeg startet opp med å planlegge timene i Lav puls og liten kraft-kurset. Det er nytt at en kollega skal være til stede og at jeg skal gjøre et forskningsarbeid på kurset mitt. Jeg registrerer at jeg blir redd og usikker når jeg under planleggingen vektlegger nesten alle kompetansemålene fra breddefaget som begrunnelse for innholdet i planen. Hvordan vil mine kollegaer reagere når de ser at jeg har gjort dette, er en tanke som slår meg hardt? Ja, for planen skal legges ut på its'learning sammen med alle planene til kollegaene mine. Er jeg klar for øksehogg? Nei, men jeg føler meg som en uskikkelig unge. Jeg har jo til og med tatt med målet om påvirkning på hjertet!! Kjenner også at jeg gleder meg til disse timene sammen med elevene. Nei, jeg tør ikke helt å glede meg. En annen slitsom tanke dukker opp. Kan det bli vanskelig å få elevene lydhøre når Grete, min kollega, er til stede? Kanskje jeg vil være for oppmerksom på hennes reaksjoner og glippe på kontakten med*

*elevene? Tenk om hun avbryter meg, og jeg mister fokus? Akkurat nå går det opp for meg at jeg på en måte føler jeg gjør noe ulovlig, at jeg kan bli straffet, ledd av. Kjenner et press over skuldrene og i pusten. Jeg blir trist.»*

*«I dag, den 29.september, har jeg vist fram min foreløpige plan til Grete. Jeg har forklart henne hva jeg ønsker hun skal bidra med. Jeg har forklart henne rollen jeg ønsker hun skal ha under kurset. Det kjennes vanskelig å skulle ta plass på denne måten. Kjenner at jeg blir usikker og sjenert, og at det er en lettelse når hun godtar det jeg sier. Jeg blir varm og glad i kroppen når jeg ser at hun blir rørt og beveget når jeg forteller henne hva jeg har følt på.»*

Et par dager etter disse hendelsene har jeg skrevet følgende refleksjon i loggen min:

*I dagene etter disse hendelsene har jeg tenkt mye over at jeg faktisk ikke har vært klar over hvor mye krefter og oppmerksomhet det tar å fronte disse aktivitetsformene i skole-sammenheng. Dette til tross for at jeg så helhjertet tror på dem, og at disse aktivitetene har så stor og naturlig plass i mitt liv. Jeg har oppdaget hvor redd jeg er for å ta plass med dette emnet. Plutselig husker jeg noe som fyller meg med glede og takknemlighet. Det er tanken på Hogne, min avdelingsleder og kollega gjennom mange år, som oppfordret meg til å ha dette spesielle innholdet i timen da jeg skulle være vikar i hans klasse over en tid. Dette var i en periode av mitt liv hvor jeg følte meg svært utenfor både sosialt og faglig på idrettsavdelingen. «Han så meg, og han vannet en spire.»*

Flere steder nevner jeg en følelse av mangel på kollegial støtte, og at jeg samtidig har et eierforhold til kurset. Jeg reflekterer over meg selv som kroppsøvingslærer på følgende måte: *Det slår meg at jeg har et annerledes forhold til kroppen enn mine kollegaer. Rett og slett et helt annet utgangspunkt for å være idrettslærer og kroppsøvingslærer. Det er sykdoms-periodene i livet mitt som har gjort at jeg har måttet være så snill og varsom mot meg selv for å bli frisk. Jeg har jo faktisk blitt frisk ved å bevege meg med nøyaktig den kraft og styrke kroppen kunne tåle der og da! Jeg har lyttet til kroppen, kjent på det svake og sårbare, og vært på parti med den! Dessuten har jeg kun en idrettsdiplom å vifte med, utfor på Ustetind i sjuende klasse.*

I loggen har jeg notert hvordan jeg imponeres over å se hvor grundig jeg arbeider med kurset i planleggingsfasen. Jeg har tydelig et sterkt engasjement for å fremme disse aktivitetsformene. Dette kommer til syne i gleden jeg beskriver underveis når jeg lykkes med å formidle det jeg synes er verdifullt.

Synspunkter i artikkelen «Teaching as a Moral Craft: a Metaphor for Teaching and Teacher Education» mener jeg er egnet til å belyse opplevelsene jeg beskriver. Forfatteren Alan R.

Tom (1980) stiller seg kritisk til at man i forskning på pedagogikk er fokusert på å finne de beste undervisningsmetodene. Han hevder at forskerne hadde fått dette fokuset på bakgrunn av troen på at det finnes en optimal undervisningsmetode. Om denne metoden ble oppdaget, ville den gi et optimalt læringsresultat. Det bør i forskning og lærerutdanning settes søkelys på de moralske og etiske aspektene ved undervisning. Han refererer til Peters (1965) som påpeker at i det øyeblikk en velger å lære bort noe, så er det foretatt et verdivalg. Et annet etisk aspekt er at lærer – elevforholdet er preget av at det er en ulikhet i rollene. Ulikheten er av en slik art at den ene kan kontrollere den andre. Læreren kan benytte seg av makt med bakgrunn i et ønske om å øke elevenes læring. Disse to etiske forholdene mener Tom (1980) det er viktig å ha fokus på.

I tillegg til den moralske dimensjonen ved læreryrket påpeker Tom (1980) at undervisningsarbeid bør betraktes som et håndverk og en håndverksutdanning. Å være en god lærer handler om å gjøre erfaringer og hele tiden utvikle seg. Erfaring og utvikling er det som skaper en god lærer. Han hevder at altfor mange lærere stivner fort i måten de underviser på. Han viser til at kritiske røster mot hans syn hevder at dersom man skal se på undervisning som et håndverk, vil yrket miste sin profesjonsstatus. Han argumenterer mot dette synet ved å hevde følgende: «According to this argument, a profession is based on theories, while craft is based on bits and pieces of knowledge accumulated over the years by trial and error» (s. 318). Videre artikkelen sammenligner han læreryrket med en hobbyfiskers første elementære læring av fiskeferdigheter og prosessen med å lære av omstendighetene og utvikle seg til en mesterfisker.

Det er flere forhold ved det som Tom (1980) beskriver som kan relateres til mine funn om meg selv. Jeg har tatt et moralsk valg når jeg underviser i temaer som ikke er en naturlig del av pensum, og som i tillegg ikke har blitt sett på som verdifullt i kroppsøvingkulturen. Jeg har som lærer pleid å reflektere over meg selv og mine resultater i undervisningen. Jeg har ønsket å være en god lærer. I refleksjonene mine forteller jeg om hvordan jeg blir imponert og overrasket over mitt grundige og solide arbeid.

Jeg har i loggen også reflektert over hvorfor jeg gjennom alle mine år som lærer har vært opptatt av elever som på en eller måte faller utenfor, og hvorfor jeg har hatt så stor glede av å kunne bidra med noe positivt i enkeltelevs liv. Kollegaer eller ledelse har spurt om jeg kan bruke noe av min undervisningsressurs på enkeltelever med spesielle behov. Disse behovene har hatt bakgrunn i adferd som spiseforstyrrelser, selvskading, angstproblematikk eller annen type sykdom. Det har også skjedd at jeg på egenhånd har tatt initiativ til å lage egne opplegg



som en del av den ordinære undervisningen i idrettsfag og kroppsøving. Gruppene blir til på en **annerledes** måte. Det er ut ifra spesielle behov hos enkeltelever og min interesse for å bidra. Følgende historie forteller en slik prosess:

*«Det er blitt 20. oktober, og endelig har jeg fått samlet dem. Tenker på at det er spesielt, tre jenter med samme sykdom, og at jeg har hatt dem som elever alle tre. Kan jeg på noen måte bidra positivt i livene deres med mine erfaringer? Ja, brøler det dypt inni meg, mens jeg kjenner meg ydmyk. På en måte føler jeg at jeg møter dem helt uforberedt. Jeg har med meg hawaii-musikk som jeg fant fram i går kveld fordi jeg ønsket et behagelig første møte. Har hentet tre madrasser på styrkerommet. Jeg føler meg ganske nedlesset på vei gjennom korridorene. Tenker på hvordan møtet mellom dem vil bli. De kjenner ikke hverandre. Evy er ny i første klasse, så sky og sjenert. Jeg er ute i god tid.*

*La merke til at alle tre jentene var klare utenfor rommet da jeg kom. Jeg unngikk å møte blikket deres. Det er fullt av andre elever i gangen, og jeg vil ikke gjøre disse jentene synlige i forhold til meg og mine madrasser. Jeg lufter. Ber jentene på en diskret måte om å komme inn. Låser døren og samler dem i en krok av rommet der jeg har lagt mattene og satt opp musikkanlegget. Som planlagt presenterer jeg dem for hverandre veldig kort. Snakker ikke om sykdommen i mer enn en setning. Forklarer at jeg gjennom min tid som lærer har opplevd å kunne bidra positivt for enkeltelever med øvelsene jeg har tenkt å vise dem. To av dem har jo deltatt på bredde 1 kurset i første klasse og vet hva som følger. Jeg ber dem legge seg på madrassene og gjerne ha noe over seg. Jeg merker at de er ganske ukomfortable. Jeg har dempet lyset og skynder meg å sette på musikken lavt. Det høres bølgesus! Kjenner at jeg skal be dem legge hendene på mage. Beskyttelse. Begynner med engang å fokusere på pusten. Flytter varsomt oppmerksomheten på pusten fra halsen til brystet og videre til magen. Forklarer at magen skal utvide seg på innpust og synke sammen på utpust. Jeg gir dem i oppgave å puste med ulik intensitet og se hva som føles best. Går over til å avspenne hele kroppen, vektlegger høyre, venstre side av magen og området over navlen. Jeg gjør en visualiseringsøvelse for å tømme hodet for tanker. Gjør en forenklet veksel-pust og merker at tiden har fløyet, 25 min er borte. Jeg må avslutte på en verdig måte. Kan jo risikere at en lærer plutselig låser seg inn. Ber dem legge seg over i fosterstilling. Det slår meg at de er så veldig flinke og disiplinerte. Gjør nøyaktig hva jeg sier og kikker på hverandre. De kommer seg langsomt opp og sitter på matten. Vi gjør klapping over kroppen. Det vil si at jeg viser dem hvordan de kan klappe seg selv rytmisk og varsomt, spesielt over magen. Jeg lærer dem yogaøvelsen Kvernen. Denne får de i hjemmelekse, gjerne hver dag, og samtidig skal de prøve å få til avspenning. Jeg forklarer at jeg har avtalt med læreren deres om å sette karakter, og at de kan slippe å delta i aktivitetslære de dagene de sliter. For at det skal bli mulig å sette en karakter, må de levere en logg etter hver gang. Jeg merker at de har sluppet av. Ser at de har et lite smil i ansiktet. Er de litt glade? De snakker ikke sammen når de går ut av rommet. Tulla kommer med et forslag om at vi kan bruke et rom nederst i kjelleren, så slipper vi å bære mattene så langt, og der er det roligere. Lurt! Jeg spør om de vil at jeg skal bære mattene på plass. De smiler sjenert. JAA! Og smyger seg ut».*

Etter timen har jeg i mine refleksjoner konkludert med at jeg har jobbet intuitivt, følt meg fram. Jeg følte meg trygg og sikker underveis. Samtidig hadde jeg en kriblende, spennende, følelse, og jeg var oppmerksom hele tiden. Tanker om at jeg gjør noe ulovlig og straffbart har vært til stede. Det er likevel et gjennomgående trekk av glede og stolthet når jeg beskriver opplevelsen av arbeidet mitt. Følgende utdrag bekrefter dette:

*«Blir så glad for måten de har skrevet på i loggen. De virker så takknemlige. Har vært redd for å bry dem, merker jeg. Underveis kommer jeg på at jeg snart vil lære dem orientalsk dans. Og at jeg skal spørre dem om jeg skal lese inn avspenningen slik at de kan bruke den hjemme. De har prøvd avspenning hjemme, men får det ikke til alene».*

I fortellingen fra jentegruppen kommer det tydelig fram at jeg er opptatt av å møte elevenes behov, samt å sette meg inn i jentenes situasjon.

Under et av forskningsspørsmålene beskriver jeg at jeg har en opplevelse av å undervise på en egen måte. På den bakgrunn har jeg stilt forskningsspørsmålet: **«Hvilke trekk ved undervisningen utpeker seg?»** Underveis i undersøkelsen og i samarbeidet med min kollega ble det klarere for meg hva som er annerledes og spesielt. Det er i fortellingene og refleksjonene fra min undervisning med jentene, i historiene knyttet til dans og avspenning under temaet **kroppslige opplevelser** at dette framtrer mest tydelig. Jeg vil kortfattet redegjøre for hva jeg mener kommer til syne om min undervisningsform. Deretter vil jeg rette søkelys på teori som utdyper disse funnene.

Jeg har et sterkt engasjement for å fremme disse aktivitetsformene. Dette kommer til syne i gleden jeg beskriver underveis når jeg lykkes med å formidle det jeg synes er verdifullt. Historien om hvordan jeg møter jentegruppen og opplevelsene jeg forteller om i samkvem med dem, vitner om at jeg lever meg inn i deres situasjon og går varsomt og lyttende fram. I historiene jeg forteller, kommer det fram at jeg prøver å være helt til stede, føle gruppen og gjøre forandringer når det oppleves som nødvendig for at det skal være en flyt i timen. I plan for timene som elevene har fått utdelt, er dette tydelig i setningen om at «Innholdet i hver enkelt time er ikke helt fastlagt. Det vil påvirkes av hvordan dere opplever å delta og vurderinger læreren gjør underveis» (vedlegg 1 a).

I teoridelen beskriver jeg hvordan van Manen (2003) og Standal (2015) forklarer at fenomenologisk pedagogikk handler om empati og sympati. Ut ifra innholdet i historiene mine mener jeg det er lett å trekke den konklusjon at min undervisning foregår i en slik tradisjon. Jeg tar utgangspunkt i min evne til *pathic knowledge*, og jeg stoler på min intuisjon

og mine empatiske evner. Jeg inntar en lærerrolle som har svært lite til felles med en tradisjonell kroppsøvingslærer og trenerrolle.

I en undersøkelsesrapport konkluderer forfatteren Hannele Niemi (1988) med at dersom lærerstudentene lærte å reflektere over utførelsen av sin egen rolle som lærer, så ville det ha positive effekter på deres selvfølelse. Forfatteren hevder at lærerutdanningen bør, både teoretisk og praktisk, lære studentene å reflektere over hvordan deres utøvelse av rollen kan få varige konsekvenser for enkeltelevers framtid. Undersøkelsen er laget med bakgrunn i Tom (1980) sin teori.

Øyvind Standal (2010) sin artikkel «Pedagogisk arbeid i rehabilitering. Ei drøfting av praktiske og pedagogiske handlinger» fanget tidlig i masterstudiet min interesse. Det han beskriver, var gjenkjennelig for meg og hadde likhetstrekk med hvordan jeg utfører lærerrollen. Standal (2010) hevder videre at i det pedagogiske arbeid i rehabilitering, særlig i forhold til bevegelsesaktiviteter, kan det være gunstig å bruke den fenomenologi pedagogiske tenkningen til van Manen. Et slikt valg vil føre til at undervisningen ikke styres av en streng mål-middel-tenkning. Beskrivelsen Standal (2010) gjør av van Manen sin pedagogiske tenkning, mener jeg kan brukes til å forklare min opplevelse av hvordan jeg underviser.

Standal (2010) peker på at i van Manen sin pedagogikk er begrepet **takt** sentralt. Begrepet har to betydninger. På den ene siden betyr det å være i takt og fungere som et orkester. Det vil si at elev og lærer kan spille på hverandre, og må prøve å være i takt med hverandre og følge hverandre. Den andre siden av begrepet viser til en bøyingsform av å *tangere*, som betyr berøre, følelse eller virkning. Standal utdyper dette med et sitat fra van Manen hvor takt beskrives på følgende måte: «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 riktige» (s. 132 van Manen (2001), (s. 87).

Standal refererer også til et sitat av Gardamer som sier at når to livsverdener møtes, skjer det en sammensmelting av horisonter. Horisontene kommer i kontakt med hverandre, men bevarer sin identitet (s. 91).

Standal (2010) tar opp forholdet mellom behandler og pasient, en bruker og en profesjonsutøver. Han hevder at dette kan være et likeverdig møte. Sammen skal bruker og profesjonsutøver fortolke situasjonen og finne fram til løsninger og muligheter. Han forklarer at en profesjonsutøver med en slik holdning må framstå som usikker, men ikke

handlingslammet. Situasjonen må hele tiden fortolkes, og forholdene må tillempes. Takt er heller ikke noe som utføres første gang man møtes. Det er noe som foregår hele tiden.

I min undervisningspraksis er jeg lyttende og søkende i møtet med elevene. Jeg opptrer med takt, føler meg fram og prøver å opptre som en likeverdig partner, men samtidig er jeg den som styrer og setter rammene. Under temaet **kroppslige opplevelser** kommer dette tydelig fram i historiene.

## STILLHETEN.

Det er sein august. Litt gulskjær er begynt å farge trærne. Det er stille her skogen. Det er søndag i morgen. Det er meldt fint vær. Jeg vet at det betyr at jeg kan gå ut tidlig, barbeint. Bli våt på bare føtter av nattedoggen. Jeg kan stille meg opp i sollyset og lytte. Kanskje kan jeg høre ospeløvet skjelve? Det var mor om lærte meg om den lyden. Fuglesangen fra våren mangler, men de er her fuglene, i store flokker. Det suser i luften når de kommer inn for landing. De skal trekke sydover, og mellomlander her i skogen hos meg hvor rogntrærne bugner av bær. I går gikk en måltrostflokk løs på eplene i treet. Burde jaget dem, men de var så vakre, så nette i formen.

Merker at jeg nyter å sitte her å beskrive alt rundt meg. Det var ikke dette jeg hadde tenkt å skrive om. Jeg skal rette opp det jeg har skrevet om fenomenologien, og jeg skal skrive om elevenes kroppslige opplevelser. Har tre timer på meg. Uff, det er blitt til to og en halv time. Jeg kommer ikke i gang. Det er blitt så stille alt med oppgaven. Jeg har funnet ut om så mye. Jeg har fått hjelp til å sette mine erfaringer og opplevelser inn i et system. Jeg er blitt klokere. Så rart alt sammen. Jeg har fått hjelp til å sette ord på det jeg har vært så opptatt av.

Jeg må prøve å beholde roen, kjedsomheten i meg gjennom de to månedene som gjenstår med masterarbeidet. Det vil kreve disiplin, struktur og tilstedeværelse.



## 5.4 Nytteverdi

Temaet **nytteverdi** kommer fram i det innsamlede datamaterialet på en annen måte enn temaene **annerledes** og **kroppslige opplevelser**. I innledningen har jeg forklart hvordan jeg som lærer må begrunne innhold og form på undervisningen med utgangspunkt i fagenes kompetansemål og skolens formålsparagraf. En lærer må kunne gjøre rede for at innholdet i undervisningen har verdi i forhold til fagets hensikt. Tom (1980) beskriver hvordan man som lærer foretar etiske valg når en velger et innhold framfor noe annet. Det framgår i innledningen og i empirien at jeg har et personlig engasjement for å lære bort aktiviteter med lav puls og liten kraft. Jeg mener at slike aktiviteter har en verdi for elevene.

Temaet nytteverdi er kommet fram som et resultat av vurderinger jeg har gjort av masterprosjektet mitt som helhet. Chang (2008) beskriver hvordan man i en analyseprosess må veksle mellom å være på detaljnivå og se helheten. Braun og Clarke (2006) framhever at forskeren må se helheten i det innsamlede materialet, og ha et stadig tilbakevendende fokus på hva det er en egentlig vil fortelle om.

**Nytteverdi** er et gjennomgående tema i mitt prosjekt. Et av spørsmålene til elevene er formulert på følgende måte: «*Er innholdet i kurset noe du kan ha nytte av senere i livet?*» I et av forskningsspørsmålene er jeg opptatt av: «*Hva er det i innholdet i aktivitetene som kan være av betydning for elevenes læring og måloppnåelse?*»

I framstillingen som følger, vil jeg først gjøre rede for elevenes opplevelser av nytteverdi og kommentere utsagnene med vitenskapelig teori. Deretter vil jeg gjøre rede for forhold som avdekkes om meg selv og mitt syn på nytteverdi.

### 5.4.1 Elevenes opplevelse av nytteverdi

Elevenes opplevelser av nytteverdi rommer ulike aspekter. De fleste elevene opplever at teknikkene de har lært, hjelper dem å regulere spenningen i kroppen. Utsagnene som følger sier noe om dette.

**Jeg synes alt sammen har fått meg til å kjenne på kroppen og det indre.**

**Jeg er ganske stiv i ryggen og nakken og dette kurset hjalp meg med å kurere noen av spenningene.**

**Det jeg skal ta med meg er det å tenke på pusten min og sitte rolig å tenke på kroppen min.**

**Dette kurset var nyttig for meg fordi jeg lærte flere avspenningsøvelser som jeg kan bruke når jeg er stresset. Jeg synes det er bra når vi har lært om pusten. Det var et bra kurs fordi jeg lærte ting jeg kan ta med meg videre.**

**Jeg har lært hva rolige øvelser gjør med kroppen, og kommer til å gjøre det i hverdagen.**

Elevene trekker fram fysiske og psykiske forhold i kroppen som bedres gjennom aktivitetene. Gjennomgående beskriver elevene at de føler mindre stress i kroppen, er blitt roligere og har fått mer energi.

I planen for kurset Lav puls og liten kraft, som elevene har fått utdelt, er det gjort rede for hvilke mål for faget som vil bli berørt (vedlegg 1a). Elevene er blitt forklart muntlig at de kommer til å lære øvelser som kan fremme god helse. I Veiledning for kroppsøving (2013) påpekes det at trening i et helseperspektiv skal stå sentralt. Oppøving i allsidige kroppslige ferdigheter skal gi grunnlag for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Elevene skal få kunnskap om helse, og aktivitetene skal styrke kroppsbevissthet (s. 1).

I Læreplanen for kroppsøving i videregående skole (2013) er faget som beskrevet tidligere delt i tre hovedområder. Under området «trening og livsstil» er begrepet helse i første klasse formulert på følgende måte: «Praktisere treningsmetoder og øvinger for å ta vare på kropp og ivareta egen helse» (s. 1). I andre klasse finner vi helsebegrepet i følgende sammenheng: «Planlegge, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse. Eleven skal i tillegg praktisere øvinger som kan forebygge skader og belastningsskader, og gjøre rede for gode arbeidsteknikker og arbeidsstillinger» (s. 2). I tredje klasse skal eleven gjøre rede for sammenhenger mellom regelmessig fysisk aktivitet, livsstil og helse, og hva det innebærer å ta ansvar for egen helse. Eleven skal også grunngi og praktisere trening som er relevant for egen helse (s. 3).

I formålsdelen til breddeidrettsfaget (2006) er det pekt på at opplæringen skal skape opplevelser som styrker den enkeltes selvtillit og selvfølelse, og føre til forståelse om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse (s. 1). Det er gjennomgående for alle tre trinnene at elevene skal gjennomføre helsebringende trening som kan forebygge skader, og vite hvordan ulike idrettsaktiviteter påvirker hjerte-karsystemet og muskel-skjelettsystemet. I tredje klasse på breddeidrett skal elevene i tillegg gjøre rede for betydningen av restitusjon, og gjennomføre lek og andre helsefremmende aktiviteter rettet mot ulike målgrupper (s. 3). Det er et faktum at det i selve målformuleringen for fagene breddeidrett og kroppsøving, mangler formuleringer om psykisk og mental helse. De aktivitetene som er ment å fremme god helse,

fair play og utvikle hele menneske, er med unntak av dans; idretter, og fysisk trening med høy puls og stor kraft.

Under temaet **kroppslige opplevelser** er det gjort rede for at jeg lærer elevene øvelser og teknikker som utvikler evnen til å ha kontakt med sitt spenningsnivå, og at slike øvelser på sikt kan utvikle ferdigheter som gjør det lettere å kontrollere spenning og være bevisst på spenning og stressnivå i kroppen.

Shusterman (2012) viser til forskning som viser at rolige bevegelser har fysiologiske effekter som reduserer stress. Shilling (2007) beskriver hvordan følelsen av *well-being*, velvære, avhenger av en følelse av å ha kontroll over situasjonen vi befinner oss i. I tillegg beskriver han hvordan høyt nivå av stresshormoner kan føre til blant annet dårlig immunsystem, økt blodtrykk og hjerte- og karsykdommer. Han hevder det er viktig for en person å være i god kontakt med kroppens, tankens og emosjonenes reaksjoner på høyt stressnivå. På den måten kan en påvirke de kroppslige reaksjonene og blant annet kompensere for stressfylte perioder med å gi kroppen nok søvn og hvile, altså restitusjon (s. 120).

Qigong er en av aktivitetene i timer med lav puls og liten kraft og en av grunnpilarene i tradisjonell kinesisk medisin. Bevegelsene benyttes for å forebygge sykdom og lindre eksisterende sykdom. Øvelsene som utføres, er rolige og har liten kraft. I boken til Mckenzie (2007) beskrives det at ved hjelp av forsiktede uttøyningsøvelser kombinert med pusteteknikker og visualisering, forbedres helsetilstanden i de fysiske organene samt i sinn og sjel». Mckenzie (2007) har brukt fysioterapeut og akupunktør Sara Mokone som fagkonsulent på boken sin. Det hevdes i boka at foruten å være en gren innenfor tradisjonell kinesisk medisin, har qigong som hovedmål å forebygge sykdom og fremme et langt liv. Å praktisere qigong regelmessig blir av mange kinesere sett på som en kilde og en styrke til å ta kontroll over egen helse.

I boken «Helsens mysterium» hevder Antonovsky (2014) at vi må se etter faktorer som gjør oss friske og holder oss friske. Hans salutogene syn på helse er ikke så ulikt kinesisk medisin sitt syn på sykdom:

Kjernen i den salutogene tilnærmingen til helse er den grunnleggende filosofiske antagelsen om at normaltilstanden for den menneskelige organisme er heterostatisk ubalanse. Uansett om kilden til stressfaktorene er i det indre eller det ytre miljø, om de er daglige irritasjonsmomenter, akutte eller kroniske, om de er påtvunget oss eller vi



har valgt dem, er tilværelsen full av stimuli som vi ikke har noen automatisk, adekvat respons på, men som vi likevel er tvunget til å reagere på (s. 141).

Antonovsky (2014) understreker i sin teori at å kunne takle og sortere spenning og stress på en god måte, er vesentlig for å holde seg frisk.

Aktiviteter med lav puls og liten kraft kan med bakgrunn i det som er beskrevet, lære elevene teknikker som kan være med på å regulere stress, og dermed i henhold til Antonovskys syn på helse, påvirke følelsen av velvære og evnen til å takle stress.

Elevene gir uttrykk for at det er meningsfullt i disse timene å oppleve økt tilstedeværelse.

Følgende utsagn dokumenterer dette:

**Jeg føler at jeg har hatt nytte av kurset fordi da har jeg tenkt på hva vi skulle gjøre der og glemt at vi hadde prøve etterpå.**

I Shusterman (2012) sin teori om somaestetikk settes det søkelys på å øke den menneskelige tilstedeværelse. Han trekker fram at muskel- og skjelettplager kan behandles med somaestiske øvelser og høynet kroppslig oppmerksomhet og kontroll (s. 6). Et annet eksempel han viser til, er at kultivering av bedre ferdigheter på kroppslig oppmerksomhet kan gi oss økt konsentrasjonsstyrke og øke evnen til å unngå distraksjon og stress fra medias kontinuerlige påvirkning (s. 11). Shusterman (2012) viser til at selvrefleksive disipliner, både i asiatiske og vestlig tradisjon, lenge har hatt ry på seg for å øke utøverens mentale fokus, viljestyrke, spirituelle ro, psykiske glede og kroppslige følelse av velvære (s. 85).

Det kommer fram i undersøkelsen at elevene synes det var interessant å lære om forskjellen på et holistisk og dualistisk syn på kroppen. I teoritimen ble dette og helsebegrepet diskutert og knyttet blant annet til forhold rundt dagens kroppsideal. Følgende utsagn sier noe om dette:

**Jeg synes det var interessant og nyttig det vi lærte i dag om bakgrunnen for hvordan man ser på kroppen i ulike deler av verden. Også det som ble fortalt om helse var interessant.**

**Foredraget Judith holdt i timen i dag opplevde jeg som veldig nyttig og lærerikt.**

I timene med lav puls og liten kraft blir elevene stimulert til å ha oppmerksomhet på sin egen bevissthet og hvordan den og kroppens fysiologisk henger sammen og gjensidig påvirker hverandre. Elevene får opplevelser av hvordan de selv kan påvirke spenningsnivået i bevissthet og kropp. De skriver følgende:

**Jeg likte øvelsen med fuglen for jeg fikk et bilde i hodet. Det vil jeg prøve igjen.**

**Jeg har hatt veldig utbytte, for jeg har opplevd så mye nytt.**

**Denne gangen klarte jeg å fokusere på kroppen- er lettere i kroppen ro i sjelen.**

Øvelsene i basaltrening kan på mange måter beskrives som en systematisk *bodyscan* slik den forklares av Shusterman (2012). Flere elever gir uttrykk for at basaltrening var meningsfullt.

**Jeg hadde veldig nytte av basaltreningsøvelsene. Da forstod jeg alt.**

Det som er beskrevet om elevenes erfaringer viser at de opplever at bevegelsene har *nytteverdi* for dem. Jeg har gjort rede for hvordan dagens læreplaner i fagene jeg underviser ikke presenterer aktiviteter med lav puls og liten kraft som relevant i tilknytning til å utvikle god helse. I tillegg har jeg vist til at det i formål for fagene understrekes at fagene skal sikte mot å utvikle hele mennesket og gjøre dem i stand til å forbli fysisk aktive videre i livet og på den måten utvikle god helse.

## ETTERTANKER



Eg hører fossen dure. Noen ganger har den lite vann. Jeg elsker å være i den som liten. Klatret og hadde med barbie-dokkene! Fjelltoppene på andre siden av dalen har fått snø på seg i løpet av natten. Det er første gangen i høst. Eg kjenner det er litt kaldere inne, og den raske dukkertene i fossen, før yogaen foran vedovnen, kjentes friskere ut. Det er rolig og fredelig her inne, og i meg faktisk og. Kjenner meg privilegert som kan være her hvor mine forfedre har holdt til i mange generasjoner. I høst har vi satt i stand det gamle eldhuset. Det har så solide murer. Folkene som har bodd her brukte det som var tilgjengelig som bygningsmaterialer. Stein var det mye av. Trær manglet det på. Bestefar hadde smie her i eldhuset. Den gamle blåsebelgen er satt på plass igjen. Eg husker min far lekte seg med den. Eg fikk hjelpe til. Eg så ilden i kullet flamme opp av luften. Jernet var holdt ble rødglødende og mykt. Han banket på det og formet det til noe. Det freste når han tok det i vann. Det var farlig. Eg måtte ikke få sprut fra glørne på meg, spesielt ikke i øynene. Eg har blitt fortalt at folk kom hit til bestefar og fikk hestene sine skodd. Bestefar likte å vise meg at han kunne holde gloheite poteter med skall inni hånden uten å brenne seg. Vi har også funnet fram den svarte jerngryten som ble brukt til vask og matlagning. Den skal henge i gruen. Det gamle, enkle, blå skapet er satt på plass, og gamle krukker er satt inn i skapet. De minner meg om mor sin historie. Eg tror hun må ha vært en vilter jente. Eg likte å høre henne fortelle om klatringen opp i disse blå hyllene som endte med at skapet veltet og vinterens forsyning av molte, stikkelsbær og blåbærsyltetøy falt over henne og ble knust. Masterarbeidet mitt går mot slutten. Det var her på samme sted jeg startet for et år siden. Det er mye jeg har lært. Det kjennes så solid ut det arbeidet jeg har gjort. Jeg har kunnet bruke mine egne opplevelser og erfaringer. Det som var lettest tilgjengelig.

## 5.4.2 Min opplevelse av og mitt syn på nytteverdi

I diskusjonen om bevegelsesformer med lav puls og liten kraft har nytteverdi i pedagogisk sammenheng, er det viktig å spørre følgende spørsmål: Nytteverdi i forhold til hva? Jeg har innledningsvis gjort rede for at jeg som lærer alltid må forholde meg til *skolens formål og planene for fagene*. Etter å ha utførelsen av undersøkelsen og i analysearbeidet, slo det meg flere ganger at jeg har søkt med *lys og lykte* i kompetansemålene for å finne begrunnelse for aktivitetsformene lav puls og liten kraft.

Jeg har knyttet aktivitetsformene til helsemål i fagplanene. I avsnittet om elevenes opplevelse av nytteverdi gjør jeg rede for at dette er mulig.

Jeg har i kapittel 2 pekt på at endringene som kom i 2012 med **fair play** som eget kompetansemål, gjorde det lettere å begrunne innholdet i timer med lav puls og liten kraft. I formålet for kroppsøvingfaget sies det følgende: «Elevene skal samhandle med andre som en del av den felles danningen og fremme felleskap og identitet» (K06, 2012). Under kompetansemål står det for vg1: «Praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av forutsetninger i utvalgte idretter og aktiviteter». For vg2 står det at elevene skal «bruke og overføre fair play i bevegelsesaktiviteter», og i vg3 «drøfte hvordan egen utførelse av fair play kan påvirke andre i aktiviteter og spill» (K06, 2012). I veiledningen til faget er fair play-begrepet trukket fram spesielt. Følgende utsagn er interessant for meg: «Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøving til en viktig arena for å fremme fair play og respekt» og «samarbeid for å gjøre hverandre gode, gi ros til hverandre og til læreren og på alle måter bruke sine ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode». (K06, 2012). I tillegg er det i veiledningen påpekt at en elev ikke kan få toppkarakter i faget dersom eleven ikke kan samarbeide med andre. Alle disse fine ordene knyttet til idrettens fair play-begrep, har jeg tatt til meg og brukt for å begrunne at elevene har et kurs hvor det legges på å lære i praksis å vise empati og medfølelse.

Sæle (2013) sier følgende om fair play: «Fair play omhandler regler, normer og verdier som skal gjelde ved idrettsutøvelse, og det er et etablert verdikonsept innenfor organisert idrettsliv og idrettsetisk forskning» (s. 88). Han diskuterer hvilke dannelses kvaliteter det ligger i å gjøre hverandre gode, og hevder at fair play i kroppsøvingfaget blir oppfattet som en sosial handling med krav til gjensidige betingelser. «Det betyr samhandling med krav til overholdelse av felles regler, utvise respekt for hverandre og *gjøre hverandre gode*» (s. 90). Aristoteles` klassiske dyder om rettferdighet, måtehold, mot og klokskap blir brukt som

utgangspunkt for diskusjonen han fører. Sæle (2013) konkluderer med at: «Spesielt klokskapen (phronesis) som uttrykk for besinnelse, intelligens og handlingsmot er en totalberedskap som kan gjøre elevene i stand til å handle riktig i krevende situasjoner» (s. 101). Han hevder at om faglæreren klarer å bygge opp om slike verdier, vil bevegelsesglede og bevegelsesmangfold prege faget.

Utøvelse av fair play i kroppsøvingstimene med Sæle (2013) sitt utgangspunkt forutsetter etter min mening at elevene er i stand til å lese andres kroppsspråk. Hva er det den andre signaliserer nå? Jeg legger til rette for at elevene skal få mulighet til utvikle sitt eget kroppsspråk, få erfaring med å tolke kroppsspråk og gjennom dette utvikle empati og medfølelse. Det er etter min oppfatning ikke tilstrekkelig i en læringssituasjon hvor målet om fair play er sentralt, å bare stille krav om at elevene skal oppføre seg «ordentlig og korrekt». Det må legges til rette for læring gjennom opplevelse, refleksjon og erfaring. Shusterman (2012) hevder at etiske retningslinjer kun er abstraksjoner dersom de ikke blir gitt liv til gjennom kroppslig disposisjoner og handlinger. Enhver etisk handling er ikke bare en kroppslig handling. Den må ha det rette kropps og ansiktsuttrykk for å vise de riktige følelsene (s. 31).

Innlæring av ferdighet i ulike idretter er sentralt i kroppsøvingsfaget. Standal (2015) og Shusterman (2012) utdyper begge hvordan fokus på kroppslige opplevelser og somaestetisk trening kan bedre innlæring av teknikker i idrett. I sin modell for kroppsøvingsfaget har Standal (2015) som forutsetning at elevene får opplæring i å kjenne etter i kroppen og i tillegg lære seg et språk som kan uttrykke hva de sanser. Shusterman (2012) hevder at spesielt i en innledende fase i teknikkopplæring, kan det være av stor verdi å ha god evne til å sanse forhold i kroppen. I min empiri kommer det ikke til uttrykk at jeg har teknikkinnlæring som fokus i kurset Lav puls og liten kraft.

**Nytteverdi** slik er blitt belyst i diskusjonen til nå, mener jeg omhandler forhold som var kjent for meg før jeg startet opp undersøkelsen.

I skolens generelle læreplan slås det fast: «Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (s. 2). I min empiri og i de foregående diskusjoner på temaene **kroppslige opplevelser** og **annerledes**, kommer det fram at jeg ønsker å gi elevene *opplevelser* hvor de må ha *innlevelse*, kan *utfolde seg* og *oppleve* at de *deltar på lik linje* med hverandre. Jeg blir glad og tilfreds når jeg får til dette. Det kommer fram i mine historier og refleksjoner at det er meningsfullt for

meg å legge til rette for gode opplevelser hos den enkelte elev og for elevene i samspill med hverandre. Undersøkelsen har avdekket at jeg verdsetter opplevelsene elevene viser og som de forteller at de har fått. Følgende refleksjon etter timen bekrefter dette:

*Jeg har et sterkt ønske om at elevene skal føle velvære. På en måte forfører jeg dem med stemmen min og musikken og bildene jeg visualiserer. Det er sterkt. Jeg vet at mange overstiger grenser når det gjelder berøring og intimitet. En tanke slår meg! Er det etisk riktig? Jeg feier det bort. Jeg ser jo at elevene blir avslappet og nyter. De opplever det som behagelig å bli tatt på. De får utfordringer på kraft i hender og bevegelser, og de må forholde seg til en annen kropp på en rolig og oppmerksom måte. De må ta inn signaler, og den som får massasje, har plikt til å si fra om noe er galt. De lærer å kommunisere med kroppen. De kan lære å sette grenser ved berøring. De må ta i bruk kreativitet og sansevne, og sette det ut i bevegelse. De må gi, og de må ta imot. De opplever at gode følelser i kroppen får komme til uttrykk. Jeg vet det er gleden, følelsen av lettelse, en frihet og enkelhet i rommet som gleder meg og som gir elevene noe. Det «rare» er blitt så ekte og naturlig!*

Strandbu (2006) påpeker at kritiske røster hevder at fenomenologisk tankegang blir brukt som grunnlag i argumentasjon for en *friere kroppslighet*. Hun viser til et sitat av Skårderud (1998) hvor han kritiserer dette ved å hevde at dans, bevegelse og pust blir brukt som strategier i ulike private, kollektive prosjekter for å gjenreise den kroppen man mener er tapt i sivilisasjonens disiplinering (s. 36).

Det kommer fram i mine beskrivelser at dans, pust og bevegelse blir benyttet for at elevene skal få en dypere opplevelse av kroppen, være oppmerksom på kroppen, ha god tilgang på og kunne tolke sine indre opplevelser. Jeg ønsker at elevene skal få opplevelser som fører til at de lærer å kommunisere bedre.

Jeg har tatt i bruk Shustermans teori om somestetikk for å utdype temaet **kroppslige opplevelser** vitenskapelig. Han stiller spørsmål om hva humanisme er og hvordan menneskelighet kan kultiveres: «What are the humanities and how can it be cultivated?» (2012, s. 25). Ved å trekke fram Confucius og greske og romerske tenkere viser han til at det i både Østen og Vesten er en tradisjon at somaestetisk trening er en verdifull dimensjon i filosofiske uttrykk og kultivering. Han hevder at ved å utvikle kroppens evne til sansing, vil mennesket være mer til stede i nuet, kunne oppleve mer, nyte mer, fordi en kan gripe, *grasp*, mer. «The attractive shaping of our lives as an art of living could also be enriched by greater

perceptual awareness of aesthetic meanings, feeling and potentials in our everyday conduct of life» (s. 3).

Jeg synes det er meningsfullt å legge til rette for situasjoner som er sanselige og byr på tilstedeværelse. Jeg har observert om meg selv at jeg mener opplevelsene og erfaringene har nytteverdi i seg selv, fordi elevenes liv berikes. Dette har jeg ikke vært så tydelig i min bevissthet tidligere. Det har med andre ord skjedd en endring i min bevissthet etter analysearbeidet.

Et annet forhold som er utdypet i undersøkelsen er forhold rundt den sårbare delen ved det å være menneske. Jeg synes det er meningsfullt å legge til rette for at elever som ikke kan delta i den ordinære undervisningen, skal få et undervisningstilbud som oppleves verdifullt for dem. Jentene i undersøkelsen har en sykdom som i dårlige perioder forverres dersom de utfører fysisk krevende aktiviteter. Jeg har gjort rede for at kroppsøvfaget bærer med seg en tradisjon om at det er viktig å stå på og yte sitt beste. Høy puls og stor kraft i bevegelsene belønnes. Jentene har stor nytte av å utføre aktiviteter hvor de lytter til kroppen og gir kroppen kjærlig omsorg. *Da øver de kroppen sin.*

Shusterman (2012) hevder at vi i vår moderne kultur i økende grad ser på den fysiske kroppen som udødelig, og vi velger å overse den sårbare siden ved det å være menneske. Han henviser til Merleau-Ponty som ser på kroppens levde liv som det subjektive utgangspunkt for å oppleve og sanse verden, og han påpeker at i den *embodied*, kroppslige filosofien «takes the material body seriously as a valuable dimension of human experience and knowledge» (s. 3).

I empirien jeg har presentert, bruker jeg flere ganger ordet *sårbar*. Jeg legger til rette for at elevene skal kjenne både på sterke og sårbare følelser i kroppen. Denne fortellingen som er en del av avspenningen jeg beskriver under temaet kroppslige opplevelser, er et eksempel på det:

*«Da skal vi flytte oppmerksomheten til et annet sted. Se for deg en blåklokke, formen på blomsten, fargen og stengelen, myk og spinkel, voksestedet i sand ved fjellet». Jeg forteller om hvordan den er sterk og sårbar på samme tid. Jeg ber dem flytte oppmerksomheten tilbake til kroppen, og instruerer med dempet og klar stemme:*

*-Kjenn hodet, ryggen og føttene.*

*-Kjenn at noe inni deg kan være sårbart, lei seg, sliten og kanskje redd!*

*Jeg ber dem kjenne på pusten og gi slipp.*

*-Kjenn at noe inni deg er solid, sterkt og har kraft.*

*Igjen ber jeg dem registrere pusten.*

*-Kjenn at du kan være både sårbar og sterk.»*

Den *levde kroppen* bærer med seg minnene av et *levd liv*. Alle elever har erfaring av, men i ulik grad, å føle seg svak eller å være syk. De har i ulik grad lært å lytte til kroppen og ta vare på seg selv når kroppen gir signaler om at noe er feil.

Det er en del av det å være menneske å kunne kjenne på sin sårbarhet. Dersom elevene skal utvikle empati, medfølelse og respekt for andre altså «inkludere andre uavhengig av forutsetninger», må de etter min erfaring og oppfatning ha lært omsorg for seg selv og ha kjærlige tanker og følelser om kroppen sin. Lav puls og liten kraft-aktiviteter er godt egnet til å få fram disse sidene ved det å være menneske.

Engelsrud (2006) beskriver hvordan synet på kroppen i dagens populærkultur handler mest om hvordan den skal se og bør se ut. «Kroppen er på et vis blitt den vestlige verdens store oppussingsobjekt» (s. 9). Hun peker på at vi samtidig overøses med velværetilbud som skal gi gode kroppsopplevelser.

Et kroppsøving- og breddeidrettsfag som inneholder aktivitetsformer som gir elevene gode sanselige opplevelser, og utvikler kroppens evne til å sanse og oppleve også det sårbare i seg, mener jeg er godt egnet som en motvekt til fenomenene Engelsrud (2006) beskriver.

Med bakgrunn i hva som er beskrevet og diskutert i mine funn, mener jeg at bevegelsesformer med lav puls og liten kraft kan være med å legge til rette for og bidra til måloppnåelse for følgende utsagn hentet fra andre side i den generelle læreplan fra 2012:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.



## 6.0 OPPSUMMERING AV FUNN

Etter presentasjon og teoretisk diskusjon av temaene *annerledes*, *kroppslige opplevelser* og *nytteverdi* kan det konkluderes med at undervisning med lav puls og liten kraft oppleves som meningsfullt for de fleste elevene. Jeg har avdekket hva jeg som lærer opplever som meningsfullt. I tillegg har bruk av en autoetnografisk metode gitt meg opplevelser og erfaringer om meg selv som jeg i ettertid ser på som verdifulle.

I forskningsspørsmålene spør jeg om følgende: «*Hva er det elevene opplever når de deltar i disse aktivitetene?*» og «*Hva er det jeg prøver å formidle?*»

Det har kommet fram at jeg legger til rette for at elevene skal kjenne etter i kroppen og registrere forhold i muskler og ledd, i følelser, stemninger og tanker. De ble oppfordret til å reflektere over opplevelsene. I dans og massasje oppfordres elevene til å leke og være spontane, men samtidig være varsomme og vise hverandre respekt. Det oppleves som meningsfullt for meg å se elevene være konsentrert om å kjenne etter i kroppen. Det gleder meg å se tilstedeværelse, lek og spontanitet. Under massasjen får de fleste gode opplevelser av nærhet til seg selv og hverandre. De beskriver at forhold i kroppen blir påvirket fysisk, mentalt og emosjonelt. De gir uttrykk for at de opplever kropp og tanke som ett. Etter timene føler elevene seg mer til stede og opplagte.

Innholdet i timene er hentet fra ulike bevegelsestradisjoner, og skapt ut ifra mine personlige vurderinger. Jeg ønsket å undersøke om disse bevegelsesformene har noe felles, og stilte følgende spørsmål: «*Finnes det en type essens?*»

Essensen i det som formidles av meg, og oppleves av elevene som meningsfullt, fikk benevnelsen *kroppslige opplevelser*. Et fenomenologisk filosofisk syn på mennesket og Merleau-Ponty sine betraktninger om mennesket som intensjonelt handlende med *den levde kroppen* og sin *livsverden* som utgangspunkt, blir brukt for å forklare opplevelsene og erfaringene til elevene. Forhold rundt de *kroppslige opplevelsene* kan utdypes vitenskapelig ved bruk av Shusterman sin teori om somaestetikk. Jeg har brukt Shusterman (2013) sin teori for forklare hvordan aktiviteten Lav puls og liten kraft kan forbedre elevenes evne til sansing og skape økt tilstedeværelse. Bevegelsesmåtene og aktivitetene jeg legger til rette for, er ifølge teori om somaestetikk godt egnet som metoder for å øke evnen til sansing og tilstedeværelse.

Elevene opplever at innholdet i undervisningen er *annerledes* enn tradisjonell undervisning. Denne opplevelsen samstemmer med forskning og teori om fagets tradisjonelle innhold og måten det framstår på og oppleves av elever og lærere.

Jeg stilte på bakgrunn av at jeg opplevde at jeg underviste på en særegen måte forsknings- spørsmålet: ***Hvilke spesielle trekk ved undervisningsmåten peker seg ut?***

Van Manen sine teoretiske betraktninger, utdypet av Standal (2008) og (2015), kan brukes for å utdype dette. Jeg benytter meg i stor grad av *pathic knowledge* i undervisning. I tillegg legger jeg til rette for refleksjon.

Det siste forskningsspørsmålet var: «***Hva er det i innholdet som kan være av betydning for elevenes læring og måloppnåelse?***»

Dette er det viktig å få et godt svar på i en undersøkelse som tar for seg et undervisningsinnhold og en undervisningsmåte som blir betegnet som annerledes i forhold til det tradisjonelle. Det ble avdekket nye og mer detaljerte forhold om hva som berører meg i undervisningssituasjonen. Jeg opplevde det som meningsfullt at elevene hadde det moro og gav uttrykk for at de følte velvære. Jeg har fokus på den sårbare siden ved det å være menneske. Disse aspektene skrives det ingenting om i kompetansemålene for fagene, men det er mulig å finne begrunnelser i veiledninger og i den generelle læreplanen.

I kompetansemålene som omhandler *helse*, er det mulig å finne begrunnelser for aktivtetsinnholdet dersom en benytter et salutogent helsebegrep og har et holistisk syn på mennesket. Elevene gir klare tilbakemeldinger om at de opplever avspenning og rekreasjon som meningsfullt. Forskning i tilknytning til avspenning underbygger denne opplevelsen og forklarer at slik trening kan redusere sykdom og gi et rikere liv.

Jeg redegjør for og begrunner min oppfatning om at fair play i kroppsøvingen må læres på linje med andre ferdigheter, og jeg hevder at gode somaestetiske ferdigheter er nødvendig for å kunne utvikle ferdigheter om fair play.

Jeg synes det er meningsfullt å se at elevene er glade, leker, nyter, slapper av sammen og at innholdet passer alle elever.

Det er tydelig at jeg er opptatt av å følge skolens planer. I kompetansemålene er bevegelsesformene jeg benytter i liten grad foreslått som aktivitet. Jeg tar i bruk fair play-målet og mål som omhandler helse og trening, og jeg tolker dette innholdet på egen måte for å begrunne bruk av aktivitetsformene. I den generelle læreplanen finner jeg gode begrunnelser for undervisningsinnholdet.

Det er tydelig at jeg er en annerledes og utradisjonell idretts- og kroppsøvingslærer i valgene jeg gjør og måten jeg underviser på.

## DET NYE



På «bli kjent dagen» ved skolestart ble jeg oppfordret til holde Lav puls og liten kraft - kurs. I dag startet jeg opp med en ny gruppe i kurset Lav puls og liten kraft. Ett år er gått siden jeg begynte på masterundersøkelsen. Jeg kjenner meg annerledes. Ikke i forhold til kroppsøvingskulturen jeg er en del av, men i forhold til meg selv. Jeg er blitt så sikker og trygg. Jeg vet hva jeg holder på med i disse timene. Jeg vet at innholdet er verdifullt. Jeg kan ta plass på en selvfølgelig måte.



## 7.0 AVSLUTTENDE KOMMENTAR

I masterstudiet har jeg kunnet rette oppmerksomheten på min lærerpraksis. Dette har vært berikende på ulike måter. Det har vært spennende og interessant å motta undervisning. Det var flott å få lov å delta i diskusjoner om kroppsøving, læring og filosofi. Det er fint å ha fått belyst forhold rundt aktivitetsformene Lav puls og liten kraft.

I denne avsluttende kommentaren vil jeg trekke fram erfaringer jeg gjorde i forhold til bruken av autoetnografisk metode i masterprosjektet. Under arbeidet med masteroppgaven var jeg opptatt av, slik flere artikkelforfattere beskriver, å ikke bli for emosjonell, navlebeskuende og selvopptatt. I avslutningsfasen av arbeidet har jeg vært opptatt av og reflektert over de positive sidene ved metoden.

I drøftingsdelen referer jeg til Tom (1980). Han hevder at læreryrket bør sammenlignes med et håndverksyrke. En nyutdannet lærer har mye å lære. Tom (1980) mener at læreprosessen bør fortsette gjennom hele yrkeskarrieren. I kapitlet om autoetnografisk metode referer jeg til flere artikler hvor artikkelforfatterne trekker fram at selvstudier kan være godt egnet til å hjelpe lærere som er nyutdannet eller lærere som opplever krevende situasjoner i undervisningen. Etter å ha utført en autoetnografisk undersøkelse av meg selv, kan jeg bekrefte disse synspunktene. Jeg er opplever meg selv som en bedre lærer etter å ha iaktatt og reflektert over min undervisningspraksis. Jeg har fått en klarere forståelse av hva jeg holder på med. Det er blitt enklere for meg å utføre undervisning i aktivitetsformer med lav puls og liten kraft. Jeg har denne høsten endret på begrunnelsene for undervisningen. På denne bakgrunn vil jeg understreke verdien av selvobservasjon og refleksjon i læreryrket, og foreslår at opplæring i dette bør være en del av lærerutdanningen.

Tom (1980) påpeker at som lærer står en overfor moralske og etiske valg. En lærer gjør et etisk valg når et undervisningsinnhold foretrekkes i framfor et annet. I teorien om autoetnografisk metode er det viktig å være klar over hvem man er og hva en står for. Det poengteres av Chang (2008) at forskerens personlige verdier og preferanser har stor påvirkning på valgene som blir gjort underveis i forskningen og under analysen.

Forskningsperioden har ført til at jeg har reflektert over min rolle som lærer og mitt syn på mennesket og kroppen. Nå kan jeg bedre gi uttrykk for hva jeg tenker, og jeg kan knytte valgene mine til vitenskapelig teori.

Chang (2008) beskriver autoetnografisk metode som velegnet til å avdekke ubevisste og fordekte følelser og meninger. Denne metodebruken har medvirket til å utvide min forståelse av hvem jeg er og hvorfor jeg er som jeg er.

Underveis i arbeidet har jeg på en måte *vært i metoden* og forholdt meg til rammene jeg satte opp for meg selv. Når arbeidet mitt nå avsluttes, er det mulig å endre disse rammene.

Da kan jeg se på det jeg holder på med i aktivitetsformen Lav puls og liten kraft i et utvidet perspektiv. Jeg kan la være å forholde meg til dagens mål for fagene og tenke helt nytt.

Jeg kan faktisk tillate meg å tenke: ***Hvilke forutsetninger og mål er egnet til å skape et kroppsøvningsfag hvor man øver kroppen på leve rikest mulig akkurat nå?***

## Litteraturliste

- Allen-Collinson, J. (2012) Autoethnography: situating personal sporting narratives in socio-cultural contexts, In K. Young and M. Atkinson (red), *Qualitative Research on Sport and Physical Culture*. (s. 199-212) Ingleby, UK: Emerald.
- Antonovsky, A. (1987) (2014). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Attard, K. & Armour, K. (2006) Reflecting on reflection: a case study of one teacher's early-career professional learning, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 209-229.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980600986264>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkman, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Latvia: Hans Reitzels forlag.
- Bochner; A.P & Ellis, C. (2002). *Ethnographically Speaking*, England: Alta Mira press
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, USA. Left Coast Press.
- Dragesund, T. (2012). Utvikling av et spørreskjema om kroppsbevissthet  
*Doktorgrad i Fysioterapeuten 10*  
<http://fysioterapeuten.no/Fag-og-vitenskap/Doktorgrader/Utvikling-av-et-spoerreskjema-om-kroppsbevissthet>
- Engelsrud, G. (2000). Forhandlinger om erfaring. Tai chi som tradisjon og praksis i norsk kontekst. *HiO-rapport 2000* nr. 19.
- Engelsrud, G. (2006) *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grime, Louise (2008) *Yoga*. Oslo Cappelen forlag
- Hamilton, M. L., Smith, L. & Worthington, K. (2008) Fitting the Methodology with the Research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography, *Studying Teacher Education*, 4(1), 17-28  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17425960801976321>



- Heggdal, K. (2008) *Kroppskunnskaping*. Oslo Gyldendal Akademisk.
- Gurholt, K. P. og Steinsholt, K. (2010). Prolog. I. Steinsholt, K. (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. ( s. 9-34). Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Larsson, H & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing, learning? *Sport, Education and Society*. 20(5), 573-587.  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.979143>
- Lindeløf, K.S. (2014). *Tjejevätter: En autoetnografi av Sveriges största cykellopp för kvinnor*. Gränsløs, Lund: Centrum för Öresundsstudier.  
<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:771635/FULLTEXT02.pdf>
- Lindstrøm, B. og Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide to salutogenese*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Manen, M. van (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Mckenzie E. (2007) *Qigong*. Damm og Søn A.S.
- Merleau-Ponty, M. (1945) på norsk (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag
- Niemi, H. (1988) Is teaching also a moral craft for secondary school teachers?  
*Research report 61 Departement of teacher education*, Universitetet i Helsinki.
- Pithouse, K., Mitchell, C. and Weber, S. (2009) Self-study in teaching and teacher development: a call to action, *Educational Action Research*, 17(1), 43-62.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790802667444>
- Quennerstedt M. (2008) Exploring the relation between physical activity and health – a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573320802200594>
- Shilling, C. (2012). *The Body & Social Theory*. Sage Publications Ltd., London.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the body*. Cambridge University Press.
- Standal, Ø. F. (2010). Pedagogisk arbeid i rehabilitering: ei drøfting av pedagogiske og praktiske handlingar. I K. Steinsholt og K. Pedersen Gurholt (red.). *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*, (s. 85-99). Trondheim: Tapir akademisk,
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenologi and Pedagogy in Physical Education*. New York: Routledge.

- Strandbu, Å. (2006). *Idrett, kjønn, kropp og kultur: Minoritetsjenters møte med norsk idrett*. Universitetet i Oslo s. 25-48.
- Syvertsen, K. (2014) Masteroppgave, HiOA.  
[https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2149/2/Syvertsen\\_KimA.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2149/2/Syvertsen_KimA.pdf)
- Sæle, O. R. O. (Fair play i kroppsøvningsfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis*, 7(1), 88-104.  
[http://www.ntnu.no/ojs/index.php/etikk\\_i\\_praksis/article/view/1792](http://www.ntnu.no/ojs/index.php/etikk_i_praksis/article/view/1792)
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. København, Akademisk forlag.
- Tinning, R. (2012). The idea of physical education: a memetic perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 17(2), 115-126.
- Tom, A.R. (1980). Teaching as a Moral Craft: A Metaphor for Teaching and Teacher Education, *Curriculum Inquiry*, 10 (3), 317-323.  
<http://www.jstor.org/stable/1179618>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i breddeidrett.  
<http://www.udir.no/kl06/KRO1-04> .
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Veiledning til kroppsøving.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving->
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Generell del av læreplan.  
 Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i kroppsøving.  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>  
<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vgl>
- Walseth, K. (2013). Norwegian-Pakistani Girls` Experiences in Physical Education in Norway. In Pfister, G.& Sisfjord M.K. (red.) *Gender and Sport Changes and Challengers*. (s. 231- 244), Waxman Munster.
- Zahavi, D.(2003). *Fenomenologi*. Roskilde Universitetsforlag.
- Øhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel-good-be good: subject content and governing processes in Physical Education, *Physical Education Sport Pedagogy*. 13(4) s. 365-379.



## Vedlegg

### **1. Fra undervisningen.**

1a Plan til elevene.

1b Om Lav puls og Liten kraft til elevene.

1c Musikk og litteratur

1d Scan ark fra tavleundervisning.

### **2. Spørsmål**

2a Til elevene underveis.

2b Til elevene siste gang

2c Til meg selv underveis. (Intervjuguide)

### **3. NSD**

3a Søknad.

3b Kvittering

## **Aktiviteter med LAV PULS og LITEN KRAFT, kurs på bredde 1.**

### **OM KURSET.**

Kurset er lagt opp slik at hver gruppe har praktiske aktiviteter 4 ganger etter hverandre i Vålehallen. Vi skal bruke et lite stille rom med kun musikkanlegg og matter. Når begge grupper har avsluttet praktisk del avslutter vi med en teoretisk del i klasserom på skolen.

#### *INNHold.*

*På dette kurset vil dere få et innblikk i aktivitetsformer som fokuserer på at du skal rette oppmerksomheten inn i kroppen. Du skal kjenne på spenninger i kroppen, lytte til hva du selv tenker, og kjenne etter hva du føler. Dette krever oppmerksomhet og konsentrasjon. Det er meningen at du på slutten av kurset skal ha tilegnet deg noen øvelser som hjelper deg til å registrere og regulere spenningsnivået i kroppen. Det er forventet at du skal ha fått en forståelse for hvorfor akkurat dette er viktig. Du skal også ha fått opplevelser om hvordan det er å gi og motta massasje.*

*Bevegelsene du lærer er hentet fra yoga, chi cong, dans, hawaii-massasje, ulike avspennings og visualiseringsteknikker og noe som kalles basal kroppskjennskap. Du vil få et ark hvor det fortelles litt om disse aktivitetsformene.*

*Judith har hovedansvar for innholdet i kurset. Grete vil bidra med øvelser fra basal kroppskunnskap.*

*Innholdet i hver enkelt time er ikke helt fastlagt. Det vil påvirkes av hvordan dere opplever å delta og vurderinger læreren gjør underveis.*

**Følgende kompetansemål vil bli berørt:**

#### **1. IDRETTSAKTIVITETER.**

**-Gjennomføre rytmiske aktiviteter til musikk.**

**-Vise evne til forpliktende samarbeid og fair play.**

#### **2. BASISTRENING.**

**-Gjennomføre trening av fysiske, psykiske og koordinative egenskaper.**

### *3. FYSISK AKTIVITET OG HELSE.*

*Gjennomføre helsefremmende trening og trening som kan forebygge skader.*

*-Forklare hvordan ulike treningsformer påvirker hjerte- og karsystemet og muskel- og skjelett systemet.*

#### *OM VURDERING.*

*Dere blir vurdert i løpet av hver time i forhold til holdning og innsats.*

*Siste gang på den praktiske delen vil dere få en oppgave hvor dere skal velge og vise en øvelse og gi en begrunnelse for valget.*

*Avslutningsvis vil dere få en teoretisk oppgave hvor dere skal vise at dere har tilegnet dere kunnskaper om aktivitetene og om helsebegrepet.*

## LITT OM INNHOLDET I TIMENE.

### YOGA.

Yoga er en 5000 år gammel bevegelses-tradisjon fra India. Den ble skrevet ned for 2500 år siden.

Dere har lært yoga-øvelser fra en hovedretning som heter HATHA –yoga. Denne yoga-teknikken består av kroppsøvinger ASANER hentet fra dyrenes strekkbevegelser. **Strekking er beroligende.**

Et yoga-program alene bør vare i ca en ½ time. Du skal bruke tid å ikke presse kroppen. Du skal hvile litt mellom hver øvelse. Alle øvelser skal “gjøres” med pust. Det er vanskelig i starten, men viktig.

Dere vil bli vist en pusteteknikk som kalles FULLSTENDIG ÅNDEDRETT og få en beskrivelse av VEKSELPUST.

### QI GONG.

Qi gong er flere tusen år gamle øvelser fra Kina.

De ble brukt av krigere og for å holde seg frisk.

Qi gong er faste bevegelser –mønstre som oftest gjøres i et sakte tempo. Den indre muskulatur, holdnings - muskulaturen påvirkes. Man skal koble av i hodet, redusere hjerneaktiviteten og konsentrere seg om å føle magen. Den elektriske og magnetiske energien i kroppen øker.

Dere har lært GRUNNSTILLING, lett bøyde knær og hofte og strekt rygg. Dere har utført JORDINGS –ØVELSER, flytte tyngden over føttene og bevege dere med BALL.

## **VISUALISERING, AVSPENNING OG MASSASJE.**

Dere har utført avspenningsøvelser hvor dere har øvet opp sansene. Det vil si å kunne forestille seg en situasjon i tankene ved å se, lukte, føle og høre.

Dette kan man i idrettssammenheng bruke til å trene på konkurranse situasjoner mentalt.

Dere har gjennomført ulike massasje teknikker blant annet Hawaii-massasje.

## **BASAL KROPPSKJENNSKAP (BK)**

Basal kroppskjennskap er en fysioterapeutisk tilnærming for å fremme helse gjennom bevegelse.

-Øvelsene baserer seg på enkle bevegelser hentet fra dagliglivet: å ligge, gå og stå.

-Bruk av stemme og relasjonsøvelser.

-Gjennom en oppmerksom tilstedeværelse i bevegelsene fremmes kjennskap til egen kropp, egne opplevelser og forhold til andre mennesker.

-En dynamisk og balansert holdning stimuleres ved at oppmerksomheten rettes mot underlag og tyngdekraft, kroppens balanse-linje og kroppens sentrum. Øvelsene stimulerer den dype holdningsmuskulatur og kan bidra til å redusere spenninger og fremme avspente og harmoniske bevegelser.

-Å gi pusten mest mulig frihet står sentralt i metoden. En friere pust påvirker følelsesliv og indre prosesser, noe som over tid medfører økt energi og vitalitet.

**FELLES FOR ALLE ØVELSER SOM DERE HAR VÆRT  
IGJENNOM ER AT DE REDUSERER SPENNINGSNIVÅET I  
KROPPEN. KONSENTRASJONEN OG INDRE  
OPPMERKSOMHET PÅVIRKES:**

## MUSIKK og LITTERATUR.

Jeg har glede av å presentere elevene for musikk og litteratur de vanligvis ikke har tilgang på. Jeg bringer med meg cd og bok til timen om det er mulig. Jeg refererer her til noen få eksempler av dette materiale.

### **Musikk.**

Putumayo World Music. (1999). *Dublin to Dakar, A Celtic Odyssey*.

ISBN 188526581-6

Etnisk musikkclubb. (1997). *Meeting in the Mountain*.

ISBN 7 041885 305326

Cathrin Finch, Seckou Keita. ( ) *Clychau Dibon*. Produsert av John Bollis

ISBN 5 065001 51259

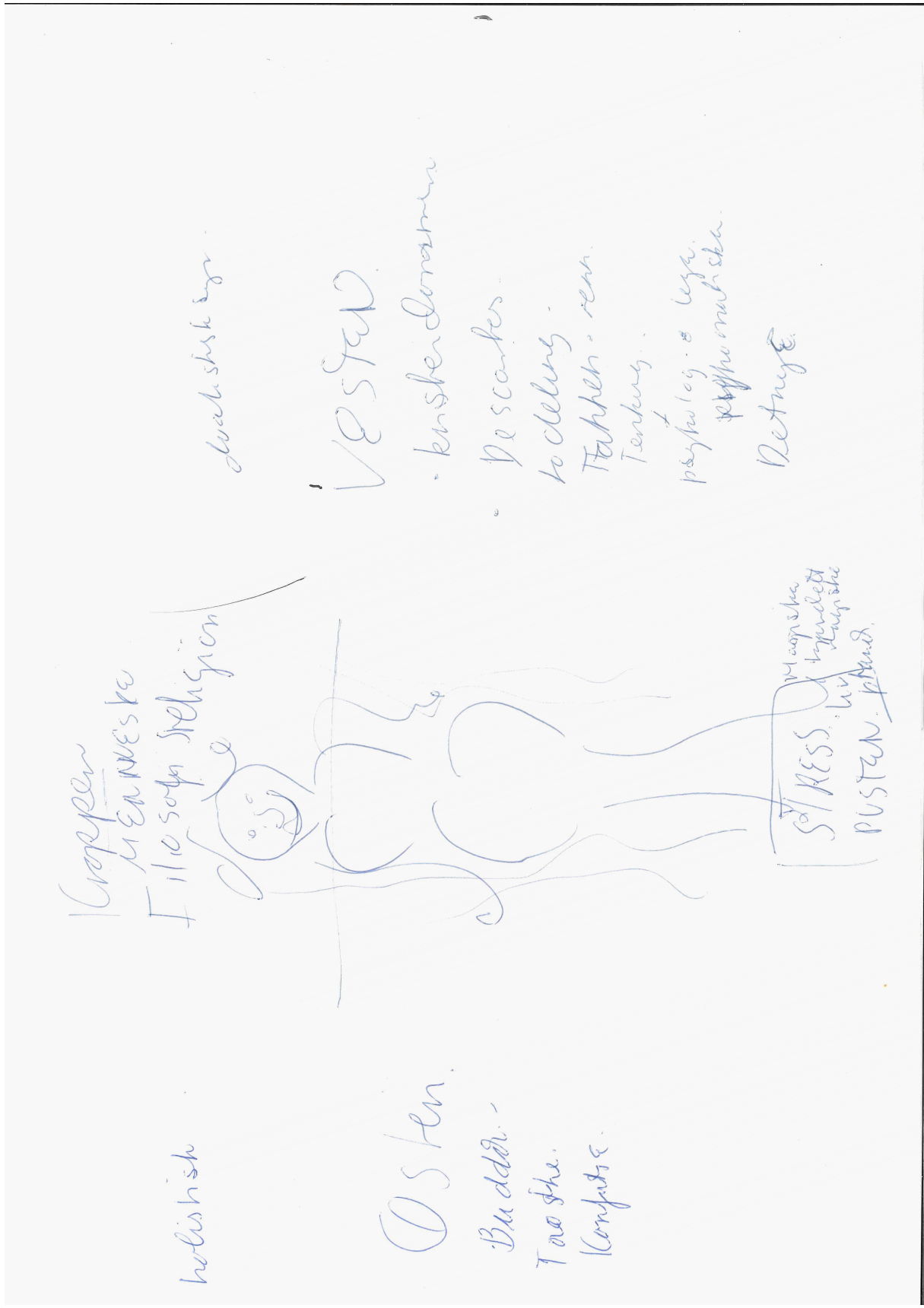
### **Litteratur.**

Marianne Magelsen. (2008). *Pust for livet*, Arneberg forlag.

ISBN 9 788291 614892

En yogis selvbiografi av Paramahansa Yogananda utgitt i 1945 og oversatt til norsk i 2012.

ISBN 9 780876 120965





## **SPØRSMÅL.**

Jeg har undervist i dette temaet i mange år. Siden dette emnet har blitt oppfattet som utradisjonelt og annerledes, har det vært viktig for meg å få skriftlige tilbake meldinger fra elevene. Denne gangen vil dette skje anonymt. Svarene til elevene vil jeg kun ha som en bakgrunn og et tillegg til mine observasjoner.

Følgende spørsmål er aktuelle:

1. Hvilke forventninger har du til disse timene? (før start)
2. Hvordan opplevde du timen i dag? (hver gang)
3. Er det noen øvelser eller situasjoner som var spesielle for deg?(hver gang)
4. Hvilket utbytte har du hatt av kurset? (siste gang)
5. Er det noe av dette du vil fortsette med, hvorfor? (siste gang)

## **Samtale.**

Noen av elevene vil bli tilfeldig valgt ut til en utvidet samtale om siden opplevelser. Utgangspunktet for samtalen vil bli spørsmålene ovenfor, men viktigst er elevenes spontane innspill.

## **SPØRSMÅL VED ETTERARBEID.**

- 1. Hva legger du i ordet avslappet?**
- 2. Hvordan opplevde du å sitte stille?**
- 3. Dere skriver og viser tydelig at dansen er gøy. Hva er det du opplever når du danser på den måten?**
- 4. Dere sier at massasje oppleves som bra. Kan du beskrive nærmere?**
- 5. Da vi hadde yoga var dere svært konsentrerte. Yoga består av strekkbevegelser. Hvordan opplevde du yogaen?**
- 6. Opplevde du noen ganger noe som ubehagelig? Beskriv.**

## INTERVJUGUIDE TEMATIKK

### Autoetnografi.

Jeg vil bevisst iakttager meg selv mens jeg underviser. Jeg vil følge med på elevenes mottagelighet og hvordan det påvirker meg. Etter undervisningen vil jeg skrive om hva jeg opplevde og hvordan det påvirket meg. Jeg vil også notere hvordan jeg opplevde elevene og hva jeg tenker de opplevde. Jeg vil senere reflektere over mine opplevelser.

Følgende utgangspunkt vil jeg ha når jeg observerer meg selv;

1. Hva er det jeg opplever som verdifullt og meningsfullt å registrere?

Jeg vil nok hele tiden følge med på hvordan jeg opplever at elevene er oppmerksomme på min instruksjon. Jeg vil følge med på kropp og ansikts-uttrykk og om spennings nivå endrer seg hos dem, om de blir urolige eller avspente. Selvfølgelig er det viktig å hele tiden registrere om de mestrer oppgavene og om det skjer endring i dette. Det er interessant å se på hva som skjer når elevene arbeider sammen i massasje. Virker de glade, er det pinlig for noen og kan jeg påvirke ved mine kommentarer og kroppsholdning. Hva liker elevene? Hva er vanskelig? Hvilke kommentarer opplever jeg? Hvordan er stemningen i rommet?

2. Hvorfor opplever jeg dette som meningsfullt?

Jeg vil følge med på meg selv å prøve registrere hvilke situasjoner jeg opplever glede og føler at jeg lykkes med undervisningen og når fram til elevene. På den måten vil jeg i etterkant kunne registrere hva jeg faktisk opplever som verdifullt og i etterkant reflektere over hvorfor.

### Spørsmål

I spørsmålene til elevene er jeg opptatt av å se på hvilke forventninger de har i utgangspunktet. Det viktigste er å få vite om de opplevde dette innholdet i undervisningen som meningsfullt i øyeblikket, hvilke type opplevelser de får og om elevene uttrykker at dette er noe de har utbytte av og kan ha nytte av senere i livet. Jeg har også lyst å vite hvorfor de kan ha nytte for å se om dette sammenfaller med mine tanker.

### Samtale.

Noen av elevene vil bli tilfeldig valgt ut til en utvidet samtale om sine opplevelser og erfaringer. Utgangspunktet for samtalen vil bli spørsmålene som er beskrevet, men viktigst er elevenes spontane innspill. Her er det viktig at jeg gir elevene plass og har åpne spørsmål. Elevene må få komme med sine personlige tilnærminger. Jeg vil likevel håpe på muligheten for å kunne spørre mer detaljert om hvordan de opplevde pusten, om det var noen steder i kroppen de var mer oppmerksom på. Jeg kan også lede oppmerksomheten på hvordan ulike situasjoner opplevdes følelses og tankemessig. Var det noe som var

veldig krevende og motsatt veldig behagelig. Dukket det opp nye tanker og følelser underveis. Det er interessant å lede oppmerksomheten mot opplevde virkninger av øvelsene i etterkant i hverdagslivet og hva det er som er bra. I gruppen med spesielle behov er det viktig å lede oppmerksomhet mot mulig bedring av sykdomssituasjonen. Og spørre hvorfor de tenker dette eventuelt skjer. Etter hver undervisnings situasjon er det aktuelt å be elevene kjenne etter hvordan de har det og gjerne la noen få gi uttrykk for det.

## **Tematikk.**

Jeg er opptatt av å registrere og få elevene selv til å registrere om de gjennom disse bevegelsesformene opplever å bli oppmerksomme på hele kroppen sin på en mere bevisst måte både fysisk, tanke- og følelsesmessig. Klarer de å konsentrere seg om pusten sin og spenningsnivået i kroppen? Opplever de å gi slipp på muskel spenninger? Lærer de seg noen teknikker for å sjekke spenningsnivået i kroppen? Får de opplevelser av at de ved å berøre andre på en oppmerksom måte kan skape gode opplevelser både for seg selv og den andre. Opplever de glede og velvære i kroppen? Opplever de ubehagelige tilstander i kroppen som spenning, smerte og uro? Kan de lære å påvirke disse tilstandene i en positiv lei? Hvordan oppleves det å skulle være rolig og samtidig oppmerksom på kroppen?

## Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet; **Lav puls og liten kraft i kroppsøvingstimen.**

### **Bakgrunn og formål.**

Jeg ønsker i dette prosjektet å sette søkelys på aktivitetsformer i kroppsøvings- og breddeidrettsfaget som har lav puls og liten kraft. Det vil i denne sammenheng si aktiviteter som yoga, chi cong, enkel dans, avspenning og massasje.

Undersøkelsen gjøres i forbindelse med et masterstudie i vitenskapeligrettet pedagogikk i fagene idrett og kroppsøving ved HiOA 2016-17.

Deltagelse i undervisningen er obligatorisk. Undervisningen er lik for alle. Det får ingen konsekvenser dersom du velger å ikke delta i studieprosjektet.

### **Deltagelse i studien.**

Studiet vil bli gjort som en **autoetnografisk** undersøkning. Det betyr at jeg som lærer bevisst vil iaktage meg selv mens jeg underviser. Når undervisningen er avsluttet vil jeg skrive ned noe av det jeg opplevde som lærer i samspillet med dere elever. I observasjonene mine vil jeg ikke skrive ned navn. Det betyr at enkelt personer ikke kan identifiseres i oppgaven min.

En del av undervisningen foregår ved at du som elev skal tenke over hva du opplever og nytten du kan ha av det du lærer. Du får underveis **spørsmål** som du skal besvare skriftlig uten navn. De elevene som ikke ønsker å delta i undersøkelsen får tilbake arket sitt når kurset avsluttes.

Noen av elevene kan bli spurt om de på et senere tidspunkt vil delta i en **gruppesamtale. Dette er frivillig.** I en slik samtale vil jeg utfordre deltagerne om å mere detaljert utdype hva man opplevde som meningsfullt og nyttig under undervisningen. Kanskje det er mulig å fortelle noe om likheter og ulikheter i opplevelsene. Jeg vil ikke gjøre notater i løpet av samtalen. Etter samtalen vil jeg skrive ned hvordan jeg opplever det dere forteller. Personer vil ikke bli navngitt.

### **Hva skjer med informasjonen som samles inn?**

Informasjonen nedtegnes som beskrevet ovenfor. Navn på elever vil ikke bli brukt i notater eller i selve oppgaven. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Prosjektet skal være avsluttet 1. september 2017. Datamaterialet vil da anonymiseres.

Veileder og kontaktperson for prosjektet er Øyvind Førland Standal  
<o.f.standal@nih.no>

### **Frivillig deltagelse.**

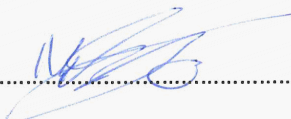
Deltagelse i min undersøkelse er frivillig. Jeg må derfor be om ditt samtykke til at mine notater etter undervisningssituasjoner og arkene dere skriver på kan brukes i forskningssammenheng.

### **Samtykke til deltagelse i prosjektet.**

**Jeg har mottatt informasjon og er villig til å delta.**

Dato      og                      underskrift

25/11-2016





Kristin Walseth  
 Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus  
 Postboks 4, St. Olavs plass  
 0130 OSLO

Vår dato: 19.10.2016

Vår ref: 50187 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50187</i>	<i>Lav puls og liten kraft i kroppsøvningsfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kristin Walseth</i>
<i>Student</i>	<i>Judith Helene Bratten</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.*

**FORMÅL** Formålet med prosjektet er å sette søkelys på aktivitetsformer i kroppsøvings- og breddeidrettsfaget som har lav puls og liten kraft.

**UTVALG OG REKRUTTERING** Utvalget består av elever over 16 år ved en videregående skole, og studenten selv. Studenten er lærer for elevene.

Det er særlig viktig å understreke frivilligheten i dette prosjektet. Skolen er en obligatorisk arena, men det skal være helt frivillig å delta i forskning. Det er studentens ansvar å sørge for at deltakerne ikke opplever press om å delta, og at de deltar frivillig. Personvernombudet forutsetter at studenten ikke benytter opplysninger om skoleelever i forskningsprosjektet som ikke har samtykket til å delta.

**DATAINNSAMLING** Studenten benytter autoetnografisk metode og samler dermed inn data fra seg selv. Data om elevenes deltakelse samles inn gjennom observasjon, refleksjonsnotater og gruppeintervju.

Vi viser til telefonsamtale 18.10.2016. Personvernombudet forstår det slik at datainnsamling vil gjøres i to grupper. Fra gruppe 1 skal du innhente skriftlige tilbakemeldinger uten navn, samt at du skal observere deg selv i samspill med elevene uten å notere opplysninger om enkeltelever. Det kan bli aktuelt å gjennomføre gruppesamtaler/-intervjuer der det ikke gjøres lydopptak.

Gruppe 2 består av tre elever over 18 år med spesielle helseutfordringer. Fordi de er en liten gruppe, tar vi høyde for at det vil behandles personidentifiserende opplysninger, og at dette kan være sensitive opplysninger. I denne delen av datainnsamlingen vil du gjøre notater fra samtaler med elevene.

**SENSITIVE OPPLYSNINGER** Personvernombudet tar høyde for at det kan framkomme sensitive opplysninger om helseforhold i datamaterialet om de elever som inngår i gruppe 2.



FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDPlass Som lærer og forsker på samme tid inntar du en dobbeltrolle, og må være oppmerksom på en del problemstillinger som dette reiser.

1. For det første må det tydeliggjøres ovenfor elevene at du inntar en ny rolle som forsker i forbindelse med prosjektet, og at deltakelse i forskningsprosjektet ikke er en obligatorisk del av undervisningen. Det må i undervisningssituasjonen gjøres helt tydelig hva som er en obligatorisk del av undervisningen og hva som inngår i forskningsprosjektet, slik at elevene lett kan skille mellom dette.

2. Videre bør du være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til skolen. Det bør derfor være helt tydelig at det er helt frivillig å delta og at det ikke vil få noen konsekvenser for elevene om de ikke ønsker å delta i prosjektet.

3. Et tredje forhold en bør være oppmerksom på, er bruk av kunnskap i prosjektet som en har tilegnet seg om elevene fordi jobber ved skolen. Det vil være viktig å skille mellom den kunnskapen en allerede har i kraft av å være lærer og de opplysningene/dataene man innhenter som forsker. I prinsippet er det kun de dataene man konkret har innhentet som forsker en kan benytte i prosjektet, og en bør være forsiktig med å trekke inn forhold og situasjoner en har fått kjennskap til fordi man er lærer.

INFORMASJON OG SAMTYKKE Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt 18.10.2016 er noe utilstrekkelig utformet. Vi ber derfor om at det gjøres følgende endringer/tilføyelser: - Oppgi veileders kontaktinformasjon. - Vi anbefaler at det framkommer at alle opplysninger behandles konfidensielt, og hvem som vil ha tilgang til datamaterialet (studenten og eventuelt veileder). - Vi anbefaler at gis utfyllende informasjon om gruppesamtaler, f.eks. hvor de skal foregå, hvor lang tid det tar, og om det er i skoletiden eller utenom.

Personvernombudet mener at informasjonen som gis bør være enda tydeligere på at dersom elevene velger å ikke delta, vil ikke studenten benytte deres opplysninger i forskningsprosjektet.

Dersom deltakelse i forskningsprosjektet for deltakerne i gruppe 2 innebærer noe annet enn hva som informeres om i informasjonsskrivet mottatt 18.10.2016, skal informasjonsskrivet tilpasses denne gruppen. Dersom du utformer et eget informasjonsskriv, ber vi om at dette ettersendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no).

Utfyllende informasjon kan gis muntlig, ved at studenten er helt tydelig gjennom undervisningen på hvilke opplysninger som skal brukes i forskning (elevenes skriftlige innleveringer, eventuelle personidentifiserende notater), at dette er frivillig og at studenten ikke vil benytte noe materiale og ikke vil notere noen opplysninger om enkeltelever som ikke har samtykket til å delta i forskningsprosjektet.

**INFORMASJONSSIKKERHET** Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

**PROSJEKTLUTT** Forventet prosjektlutt er 01.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel) - slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)