

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i kroppsøving**

**Mai 2023**

Kropp i kroppsøving

Vlastimir Jovanovic

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdannig**

## Forord

Denne masteroppgaven er skrevet av Vlastimir Jovanovic og utgjør et avsluttende arbeid, som en del av mastergraden i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving. For meg merker denne oppgaven en avslutning på mitt interessant studieløp i Oslo. Jeg ønsker først og fremst å si tusen takk til min veileder Kristin Walseth og hennes engasjement for temaet jeg presenterer i denne oppgaven. Jeg har satt stor pris på dine gode og konstruktive tilbakemeldinger og motiverende ord. Gjennom denne perioden har dette vekket enda større interesse for temaet som er presentert i denne oppgaven. Til slutt ønsker jeg å takke min kone Marlen Jovanovic, som har vist stor forståelse og har gitt meg nødvendig tid og plass for å kunne skrive en så pass omfattende oppgave. Jeg ønsker også å rette en stor takk til alle informantene som frivillig ønsket å delta og dele sine erfaringer og tanker med meg. Uten deres støtte ville ikke denne oppgaven vært mulig. Tusen takk, god lesing.

# Innhold

Forord.....	2
Sammendrag .....	6
Summary .....	8
1.0 Innledning .....	11
1.1 Tidligere forskning.....	13
1.1.1 Forståelsen av kropp i læreplaner, lærebøker og hos kroppsøvingslærere .....	13
1.1.2 Media sin påvirkning på elevers forståelse av kroppsideal .....	15
1.1.3 Kroppsøving, kjønn og kroppsidentitet.....	17
1.1.4 Aktivist tilnærming .....	19
1.2 Oppgavens oppbygging .....	21
1.3 Problemstilling.....	22
1.4 Læreplan i et historisk perspektiv (bakgrunn) .....	22
2.0 Teori.....	24
2.1 Hva er kropp?.....	24
2.1.1 Kroppsidentitet.....	25
2.1.2 Kroppsideal .....	26
2.1.3 Kropp og selvilde .....	27
2.2 Kroppforståelser .....	28
2.2.1 Dualisme .....	28
2.2.2 Fenomenologi .....	29
2.2.3 Kropp som sosial konstruksjon .....	30
3.0 Metode .....	30
3.1 Kvalitativ metode.....	31
3.2 Forforståelse.....	31
3.3 Valg av metode– intervju.....	32
3.3.1 Intervjuguide .....	32
3.3.2 Pilotintervju.....	34
3.4 Utvalg .....	35
3.4.1 Deltakers bakgrunn .....	36
3.4.2 Gjennomføring av intervju.....	37
3.5 Fortolkning av data .....	38
3.5.1 Bli kjent med data .....	38
3.5.2 Koding.....	39
3.5.3 Se etter bredere tema, sorter koder.....	40

3.5.4	Kvalitetssjekk.....	41
3.5.5	Definering og navngiving av tema.....	41
3.5.6	Avsluttende analyse og presentasjon av data .....	41
3.6	Validitet, reabilitet og overførbarhet.....	42
3.7	Etiske refleksjoner .....	43
3.7.1	Informert samtykke .....	43
3.7.2	Konfidensialitet.....	44
3.7.3	Konsekvenser.....	45
4.0	Resultater .....	45
4.1	Tema 1. Kropp i kroppsøving .....	46
4.1.1	Fysisk kropp.....	46
4.1.2	Ulike identiteter.....	47
4.2	Arbeid med kroppspress i kroppsøving .....	48
4.2.1	Undertema. Refleksjon.....	48
4.2.2	Elevsamtaler, relasjon og langsiktige mål.....	48
4.2.3	Tverrfaglighet/flerfaglighet.....	49
4.3	Planlegging av undervisning.....	50
4.3.1	Valg av tema .....	51
5.0	Diskusjon .....	52
5.1	Oppsummering av oppgavens viktigste funn .....	52
5.2	Kropp i kroppsøving .....	52
5.2.1	Fysisk kropp.....	53
5.2.2	Ulike identiteter.....	56
5.3	Arbeid med kroppspress i kroppsøving .....	58
5.3.1	Refleksjon .....	59
5.3.2	Elevsamtale, relasjon og målsetting.....	62
5.3.3	Tverrfaglighet/flerfaglighet.....	68
5.4	Studiens metodiske styrker og svakheter .....	70
5.4.1	Relevans .....	70
5.4.2	Forforståelse til forskeren .....	71
5.4.3	En til en intervju.....	71
6.0	Forslag til praksis og videre forskning.....	72
7.0	Konklusjon.....	73
8.0	Oppsummering.....	75
9.0	Litteraturliste.....	76
	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	87

Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	91
Vedlegg 3 – NSD .....	93

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Formålet med dette prosjektet er å belyse, diskutere og muligens avdekke ny kunnskap om informantenes planlegging og gjennomføring av undervisning rundt kompetasemål som omhandler kropp i kroppsøving på ungdomsskolen. Dette er et viktig tema som trenges å settes i søkelys ettersom mange elever på ungdomsskolen opplever kroppspress og er i en aldersperiode der de utvikler seg både fysisk, men også som individer. Generelt sett er mye av den eksisterende forskningen på området rettet mot forholdet mellom kroppsøving og fagets påvirkning på elevenes fysiske kropp og helse, fremfor hvordan kroppsøving kan bidra i utvikling av elevenes kroppsidentitet, selvbilde og forståelse av kropp.

**Metode:** For å fange opp informantenes egne tanker og arbeidspraksis når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning knyttet til kropp, kroppsidealiser, kroppsidentitet og selvbilde ble kvalitativ undersøkelse brukt. Åtte kroppsøvingslærere deltok i studien, og data ble innhentet ved hjelp av individuelle semistrukturerte intervjuer (n=8). Innhentet data ble analysert ved hjelp av tematisk analysemetode. Analysen tok utgangspunkt Braun og Clarke sine seks steg for tematisk analyse, og programmet Nvivo blir brukt som hjelpemiddel i denne prosessen.

**Resultater:** Tre overordnede temaer resulterte fra dataanalysen. Tema 1 (Kropp i kroppsøving) fremhevet det kroppsperspektivet som informantene er mest opptatte av. Tema 2 (Arbeid med kroppspress i kroppsøving) fremhever ulike arbeidsmetoder som kroppsøvingslærere brukte i arbeide mot kroppspress. Disse inkluderte alt fra samarbeid med andre fag til ulike tilpasninger av ordinær kroppsøvingsundervisning, og bygging av relasjon til elever. Tema 3 (Planlegging av undervisning) løftet frem hva kroppsøvingslærere fokuserer på når de planlegger for et år, for perioder og for enkelte timer. Dette ga oss informasjon om hvor mye arbeide med kropp som vektlegges i informantenes undervisningspraksis.

**Konklusjon:** Fysisk kropp, tverrfaglig arbeid, målsetting og relasjonsbygging spiller en stor rolle i informantenes arbeid med kropp i kroppsøvingsundervisning. Samtidig falt fokuset vekk fra selve utfordringen rundt tilrettelegging av undervisning rundt kroppen i ordinær kroppsøvingsundervisning, og alternative arbeidsmetoder ble satt i fokus. Resultatene i studien kan gi kroppsøvingslærere en ide om hvordan de kan jobbe med kropp i praksis. Resultatene antyder også at det er behov for å videreutvikle lærerens kompetanse med å jobbe spesifikt som kompetansemål som omhandler kropp i kroppsøving. På denne måten kan elevene lettere utvikler seg på en måte som definerer deres «jegg», og selvstendig engasjere seg i fysisk aktivitet, fra begynnelsen av ungdomsskolen. På sikt vil dette gi elevene relevante støtteressurser for å hjelpe dem med den vanskelige prosessen de befinner seg i. Samtidig vil det sikte til deres egne ressurser for å fortsette og videre utvikle seg gjennom fysisk aktivitet resten av livet.

**Nøkkelord:** Kvalitativ forskning; Kropp; Kroppsidentitet; Dualisme, Fenomenologi, Kroppspress

## Summary

**Background:** The purpose of this project is to elucidate, discuss and possibly uncover new knowledge about the informants' planning and implementation of teaching around competence goals that deal with the body in physical education at secondary school. This is an important topic that needs to be put in the spotlight as many pupils from secondary school experience physical pressure and are in an age period where they develop both physically, but also as individuals. Generally speaking, much of the existing research in the area is aimed at the relationship between physical education and the subject's influence on the pupils' physical bodies and health, rather than how physical education can contribute to the development of the pupils' body identity, self-image and understanding of the body.

**Method:** In order to capture the informants' own thoughts and work practices in terms of planning and carrying out teaching related to the body, body ideals, body identity and self-image, a qualitative research was used. Eight physical education teachers participated in the study, and data was obtained using individual semi-structured interviews (n=8). Collected data was analyzed using the thematic analysis method. The analysis was based on Braun and Clarke's six steps for thematic analysis, and the program Nvivo is used as an aid in this process.

**Results:** Three overarching themes resulted from the data analysis. Theme 1 (Body in physical education) highlighted the body perspective that the informants are most concerned with. Theme 2 (Working with body pressure in physical education) highlights various working methods that physical education teachers used to work against body pressure. These included everything from collaboration with other subjects to various adaptations of ordinary physical education teaching, and building relationships with students. Theme 3 (Planning of teaching) highlighted what physical education teachers focus on when they plan for a year, for periods and for individual lessons. This gave us information about how much work with the body is emphasized in the informants' teaching practice.

**Conclusion:** Physical body, interdisciplinary work, goal setting and relationship building play a major role in the informants' work with the body in physical education teaching. At the same time the focus fell away from the actual challenge of arranging teaching around the body in ordinary physical education teaching, and alternative working methods were put in focus. The results of the study generate implications for practice and suggest that there is a need to further develop the teacher's competence, tailored resources for work with competence targets that deal with the body in physical education teaching at secondary schools. In this way, students can more easily develop in a way that defines their "I", and engage independently in physical activity, from the beginning of secondary school. In turn, this will give students relevant support resources to help with the difficult process they are in, and at the same time address their own resources to continue and further develop through physical activity for the rest of their lives.

**Keywords:** Qualitative research; Body; Body identity; Dualism, Phenomenology, Body pressure

*«There is more wisdom in you body than in your deepest philosophy»*

- Friedrich Nietzsche, [Thus Spoke Zarathustra](#)

## 1.0 Innledning

«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen.» (Udir, 2020, s. 2). Kroppsøvingens byggesteiner er kroppen og kroppslig læring. Et sentralt kjennetegn ved kompetansen elevene skal utvikle i kroppsøving er at kunnskapsobjektet og det lærende subjekt er vevet sammen (Whitehead, 2001).

Kroppsøving har potensial til å skape kontekster der elevene kan gi uttrykk for sine kroppslige identiteter. For at dette skal skje, må elevene få undervisning om kroppsidentitet, slik at de kan lære og forstå hvordan de kan utvikle sin egen kroppsidentitet. Samtidig må de engasjere seg i aktiviteter og diskurs som ser på samfunnspåvirkninger og praksis (Walton-Fisette, 2011, s. 181). I følge Azzarito & Katzew (2013, s. 181) unge menneskers identitet er flytende, og kroppen deres formes i tråd med dominerende kjønnsdiskurser. I tillegg kan kroppsidentitet være uttrykk for motstand mot dominerende ideal.

Fokuset i denne masteroppgaven er rettet mot kroppsøvingslærerens arbeide med enkelte kompetansemål. Hensikten er å videreutvikle kunnskap som kan bidra til en bredere forståelse av hvordan det jobbes med noen sentrale begreper i kroppsøving. Ifølge Standal (2019) innebærer navnet til kroppsøvingens faget i seg selv at man skal øve og lære med kroppen, og at det dessuten gjør at kroppen står i sentrum i faget. I kroppsøving blir ikke kroppene bare beveget på, men også skapt (Quennerstedt & Öhman, 2008, s. 353). «Kropp» er nevnt i læreplanen, men ikke operasjonalisert, noe som åpner for ulike tolkninger. Problemet med et ikke-operasjonalisert begrep som «kropp» i kroppsøving er at det kan bidra til en dominoeffekt ovenfor andre begreper der «kropp» står sentralt som: kroppsidentitet, kroppsideal, og selvilde. Ifølge Oliver & Kirk (2016) har kroppsøvingforskere brukt en rekke begreper knyttet til kroppen som kroppslige identiteter (Kirk & Tinning, 1994), kroppslige subjektiviteter (Subjective body) (Wright, 2003, s. 23), kroppsfortellinger (body narratives) (Oliver, 1999, s. 223), kroppslighet (physicality) (McDermott, 2000, s. 331), kropps betydninger (body meanings) (Azzarito, Solmon & Harrison, 2006) kroppsliggjørelsen av kjønn (the embodiment of gender) (Velija & Kumar, 2009, s. 394) og det fysiske selv (the physical self) (Crocker, Brook, Villacorta, & Niiya, 2006). Moen og Rugseth (2018, s. 166) nevner at deler av læreplanen referer til kropp som en subjekt, mens andre deler referer til den som et objekt, noe som kan skape forvirring rundt begrepet hos kroppsøvingslærere. Dette er utfordrende da det finnes flere kompetansemål som nevner «kropp» i læreplanen i kroppsøving (Udir, 2019).

Historisk sett har det i vår tid skjedd en frigjøring av kroppen (Duesund, 2017, s. 15). Kroppen har blitt frigjort i den forstand at en kan gjennom kroppen være seg selv og ikke lenger behøver å forholde seg i like stor grad til de samfunnskapte idealer. Kroppsøving har et betydelig potensial til å forme hvordan unge opplever sine egne og andres kropp (Azzarito & Katzew, 2010); (Kerner, Haerens, &

Kirk, 2018). Dette potensialet har ikke alltid vært realisert på positive måter og en betydelig mengde forskning tyder på at kroppsøvingserfaringer har bidratt til globale trenden med kroppsmisnøye (Doolittle, Rukavina, Li, Manson, & Beale, 2016) (Nutter, Russel- Mayhew, Arthur, & Ellard, 2018); (Tinning, Physical Education and the cult of slenderness: a critique, 1985). Tradisjonelt har kroppsøving formidlet det dualistiske kroppsperspektivet. Kropp og sjel tolkes og refereres til som to ulike deler av en «selv» i lyset av det perspektivet, noe som har hatt betydning for hvordan kropp har blitt sett på gjennom kroppsøvingundervisning. Det kan se ut som at det går en rød tråd gjennom kroppsøvingfagets historie at elevkroppen er blitt fremstilt som en objektiv, manipulerende størrelse (Sæle, 2021). Det har vært en kroppspraksis med både militær, medisinsk, helsemessig, og idrettslige fokus med formålet om å kontrollere og disiplinere eleven. Så lenge man opererer med tanken om den objektive kroppen, blir ikke kroppsforskning i noen særlig grad hindret av etiske motforestillinger. Kroppen er, ifølge Dusund (2017), ikke relatert til selvet, men betraktet som en gjenstand som kan repareres i likhet med andre gjenstander (s. 27). Som et resultat av dette blir ikke «kroppen» sett på som en kilde til kunnskap, og kroppsøvingfaget derfor er i fare for å kunne brukes som et fag der «hjernen får slappe av mens kroppen jobber» (Widerström, 2005, s. 67). Dette kan ha konsekvenser for legitimering av kroppsøvingfaget som et læringsfag.

I den nyeste læreplanen (LK20) har vi fått en mer helhetlig og subjektiv kroppsforståelse og kroppstilnærming (Sæle, 2021, s. 222). Det kan virke som at det subjektive kroppsperspektivet har blitt lagt mer vekt på. Det legges mer vekt på kroppslig læring, identitet, selvbilde, og refleksjon rundt ulike aspekter ved kropp (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) skal kroppsøving bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Videre skal kroppsøving fremme kritisk tenkning om kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil. I tillegg til det skal elevene utforske egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (s.3).

Sæle (2021, s. 221) nevner at akkurat denne faglige diskursen rundt kropp i kroppsøving kan berører flere områder i faget som: dusjing, svømmeopplæring, hvorvidt man skal åpne for kjønnsdelt undervisning, om undervisningen er for presentasjonsorientert, kroppspress og deltagelse i kroppsøving (Sæle, 2021, s. 221), samt legitimering av kroppsøvingfaget som et læringsfag. Armour (2006, s. 10) skriver at hvis temaer som faller under «kroppsfokus» kan argumenteres for som en del av utdanning generelt, er det mer sannsynlig at et fag som kroppsøving der kropp står sentralt vil oppnå den anerkjennelsen det søker.

## 1.1 Tidligere forskning

Under presenteres tidligere forskning som er relevant for belysning av prosjektets forskningsspørsmål. Tidligere forskning er delt i fire sub-kategorier: a) Forståelser av kropp i læreplaner, lærebøker og hos kroppsøvingslærere, b) media sin påvirkning på elevers forståelse av kroppsideal, c) kroppsøving, kjønn og kroppsidentitet, d) Aktivist tilnærming. Forståelse av kropp i læreplaner, lærebøker og hos kroppsøvingslærere kan tolkes som grunnleggende når det snakkes om arbeidet med andre begreper som omhandler kropp. Tema b, media sin påvirkning på elevers forståelse av kroppsideal, tar for seg problematikken rundt lite kritisk tenkning rundt kroppsideal og bekrefter media sin påvirkning på elevers fokus på kropp. Dette temaet samt, som tema c, er direkte relevante til prosjektets forskningsspørsmål. Tema c, tar for seg kroppsøving sin rolle i utvikling av elevers kroppsidentitet, tidligere praksiser og problematikken rundt disse. Innafor dette temaet kommer også «kjønn» opp som et viktig begrepet som en del av kroppsidentitet. Til slutt handler tema d (aktivist tilnærming) om en måte å angripe problematikken som har blitt oppdaget gjennom de tre førstnevnte temaer. Til slutt tema d, gjennom teori og eksempler beskriver en potensiell måte å undervise kroppsøving på med hovedfokuset på å utvikle større bevissthet rundt kropp på en annen måte en kun en trenbar objekt.

### 1.1.1 Forståelsen av kropp i læreplaner, lærebøker og hos kroppsøvingslærere

I et forsøk på å skaffe større kunnskap rundt hvordan kroppsøvingslærerne jobber med kompetansemål som eksplisitt nevner kropp, kroppsidentitet, kroppsideal og selvbylde er det viktig å få kunnskap rundt hvordan kroppsøvingslærere forstår kropp.

Ifølge Brown (2012, s. 23) skjer læring i kroppsøving gjennom tre dimensjoner: læring om kropp, læring i kropp og læring gjennom kropp. Brown (2012) nevner videre at dimensjonen som fokuserer seg på kvaliteten av bevegelsen som blir erfart fra et subjektivt perspektiv (læring i kroppen), er ikke godt forstått av utdannet kroppsøvingslærere. En mulig forklaring kan komme fra artikkelen «Kroppen i lærebøker i videregående skole – et innblikk i kroppsøvingsfagets ideologiske kamp» skrevet av Cathrine Berger Myreng, Gunn Helene Engelsrud og Glenn Øvrevik Kjerland. Formålet med denne artikkelen er å se hvilke kroppsdiskurser som kommer frem i lærebøker som brukes i kroppsøvingsfaget i videregående skole, og hvordan disse kroppsdiskursene har forankring i ulike ideologiske kamper om kroppsøvingsfaget og dominans når det gjelder kroppsforståelsen i kroppsøvingsfagets sosiale og kulturelle kontekst (Myreng, Engelsrud, & Kjerland, 2021, s. 103). Funnene i studien viser tre typer kropper som kommer til uttrykk i lærerbøkene: idrettslig kropp, biologisk kropp og atletisk kropp (ss. 108-111). Samtidig ekskluderes funksjonshemmende kropper i lærerbøkene som har blitt analyserte. Sæle (2017, s.128) som refererer til Gro Rugseth (2015) foreslår at en slik avbildning av kropper kan bidra til ekskludering av funksjonshemmende kropper i kroppsøving undervisning. Studiens resultater kan tolkes som faktorer som påvirker kroppsøvingslæreren forståelse av kropp. Deres forståelse av kropp kan ha betydning i deres

praktisering av kompetansemål som omhandler begreper som kroppsideal, kroppsidentitet og selvbilde.

De trekker frem at noen av konsekvensene av at akkurat disse kroppene avbildes kan være at lærebøkene forsterke idrettsdiskursen dominert av atletiske kropper. De observerte at idrettsdiskursen kommer frem i lærebøkene gjennom bruk av tekster og bilder som beskriver og avbilder kropper som utøver idrettsaktiviteter, som beskrives som maskiner, og som er sunne, ser bra ut og presterer bra i idrett. Videre blir kroppene som avviker fra normen, som for eksempel den fargede kroppen, kjønnete kroppen, overvektige kropper legitimert og anerkjent gjennom å bli avbildet som atletiske kropper aktive i idrett (Myreng, Engelsrud, & Kjerland, 2021, s. 112). Slike avbildninger av kropp, kan potensielt resultere at elevene ikke får god nok kunnskap om ulike perspektiver på kropp, noe som kan videre resultere med at elevene for utilstrekkelig kunnskap når det gjelder kropp, kroppsidentitet, kroppsideal og selvbilde. I tillegg til det viser det seg at kroppsøving og idrettsfags faglærerutdanning gjensker perspektivet om objektivisering av kroppen (Moen & Rugseth, 2018, s. 165-166). Sæle (2017) skriver om lignende funn (s.123).

I analyse av styringsdokumenter for kroppsøving faget finner Moen & Rugseth (2018) at dokumentene som har blitt analyserte bygger på to ulike perspektiver på kropp: kropp som subjekt og kropp som objekt. De har kommet frem til at kroppen utgjør både objektet for læring som vil si at eleven skal lære om kroppen og kroppen er subjekt for læring, eller det subjektet som lærer. Allikevel viser analysen at læreplanens hovedvekt legges på synet om at kroppen er et «fysisk trenbart objekt» (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). De viser videre til forvirringen rundt hvilken kropp det er snakk om (s.163). I følge Moen & Rugseth (2018, s. 165-166) gjensker kroppsøving og idrettsfags faglærerutdanning det dualistiske perspektivet hvor kroppen blir objekt.

Empirien støtter funnene til Moen & Rugseth (2018). Mong (2019) har gjennomført en empiri basert studie, der intervju med åtte kroppsøvingslærere ble brukt for å studere hvordan kroppsøvingslærerne forstår «helse» begrepet.. Funn fra studien viser at lærerne forstår helse på ulike måter (Mong, 2019, s. 39). Flere av lærerne som har deltatt på studien sier at helse er et sammensatt fenomen og at de støtter seg til Verdens helseorganisasjon sin inndeling i fysisk, psykisk og sosial helse (1946). I undervisningen ser det imidlertid ut som at lærerne hovedsakelig vektlegger et av aspektene – fysisk helse. Ved å bare sette søkelys på dette aspektet introduserer de elevene for en snever forståelse av helse som ikke er i tråd med hvordan lærerne selv forstår fenomenet. Selv om «helse» beskrives i studien på en måte som går i tråd med Verdens helse organisasjons definisjon, måten de organiserer undervisning på har vist seg, er rettet, for det meste, mot fysisk helse (Mong, 2019, s. 43). Mong (2019) skriver at elevene bør få kompetanse som gjør dem i stand til å kunne, som dagens læreplan sier, vurdere ulike kroppsideal og bevegelseskulturer. I denne studien ble det klart at flere av lærerne opplever at de har nok kompetanse til å undervise om trening og fysiologi, men opplever at det er

vanskelig å arbeide med den delen av læreplanen som fokuserer på kroppsideal og psykisk helse (Mong, 2019, s. 40). Quennerstedt & Öhman (2008) som refererer til (Brace-Govan, 2002); (Tinning & Glasby, 2002) nevner i sin artikkel at når kroppsøvingslærere ser på elevene med hensikten om å regulere elevens helseforståelse, kan måten de ser på elevers kropp bidra til å reproducere kroppskulturen som kan føre til problemer som spiseforstyrrelser og treningsavhengighet. Tilsvarende antagelser om helsepraksisen kan videre forsterke dette. Med denne forståelsen kan kroppsøving bli sett som en viktig arena hvor kroppene og helse er konturerte (Armour, 1999); (Olofsson, 2005);(Shilling, 2005).

### 1.1.2 Media sin påvirkning på elevers forståelse av kroppsideal

«*Kroppsøving skal fremme kritisk tenkning om kroppsideal som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil.*» er et av formålene med kroppsøvingsfaget (Udir, 2020), men i hvor stor grad klarer kroppsøvingsfaget å oppnå dette formålet? Relevant forskning som kan sette lys på akkurat dette er presentert under.

Tiggermann & Slater (2013) skriver at media kan påvirke elevers forståelse av kroppsideal ved å presentere et idealisert bilde av kroppen som ikke nødvendigvis er representativt for den faktiske variasjonen blant individer. Dette kan skape en følelse av press for å se ut på en bestemt måte, og føre til at elever som ikke passer inn i dette idealet kan føle seg ekskludert eller dårlige. Media kan også påvirke hva som anses som attraktivt og ønskelig, og dermed påvirke elevers syn på seg selv og andre (s. 632). Ifølge Elvebakk, Engebretsen, & Walseth (2018), har sosiale medier som facebook, instagram og blogg fått en sentral rolle i ungdommers identitetsutvikling og sosialt liv (s. 81). Det finnes betydelig bevis på at denne rollen påvirke ungdoms syn på kropp og fysisk utseende. Fardouly, Diedrichs, Vartanian, & Halliwell (2015, s. 43-44) skriver at facebook har betydelig påvirkning på unge jenters ønske om å endre ulike sitt utseende (Fardouly, Diedrichs, Vartanian, & Halliwell, 2015). Resultatene i studien til Walton- Fisette (2011, s. 193) viser at deltagerens fokus når det gjelder fysisk utseende og egen kropp baserte seg på fysisk kultur (TV, internett og sosiale medier), noe som objektifiserer kroppen. Fysisk kultur (physical culture) refererer til til måter samfunn og kulturer forstår, verdsetter og organiserer fysisk aktivitet, kroppslighet og helse på. I tillegg til det bekrefter Grogan (2021) at jenter mellom ti og femten år, som bruker sosiale medier, skårer betydelig høyere når det gjelder bekymringer rundt egen kropp, sammenlignet med jentene som ikke bruker sosiale medier. Noe som kommer frem som et hovedpoeng er at diskursene rundt medier tildeler verdi til slanke, tonede kropp og understreker individers ansvar for å oppnå slike kropp (Crawford, 1980). Elvebakk, Engebretsen & Walseth (2018, s. 89) bekrefter dette, og skriver at elevene som deltok i deres studie nevner to ulike kroppsideal for jenter: den tynne og den tynne mer former. For gutter derimot var en vel trent, muskuløs og kropp med lite fett prosent beskrevet som en kroppsideal (Elvebakk, Engebretsen, & Walseth, 2018, s. 90). Selv om kroppsøving skal bidra til kritisk tenkning rundt kroppsideal og sosiale mediers påvirkning på disse, kan vi se at elevene på ungdomsskolen kun

beskriver en naturlig kropp, som en kropp uten kirurgiske inngrep (Elvebakk, Engebretsen & Walseth, 2018, s. 89). Videre påpeker Elvebakk, Engebretsen & Walseth (2018, s. 92) at elevene kan oppleve bildene fra sosiale medier som private, og ikke som en del av en reklame. I tillegg til det reflekterte ikke elevene rundt hvorfor har de bildene fremstilt på denne måten som de har blitt fremstilt på før de har fått veileidning av læreren gjennom en aktivistisk tilnærming.

Ifølge en rekke kroppsøvings-forskere utfordringer med tilstedeværelse av helse- og trenings diskurser er at de har bidratt til å produsere hierarkier av kropper og resulterte i følelser av skam, forlegenhet og misnøye for mange elever (Varea, 2014); (Barker, Varea, Bergentoft, & Schubring, 2022, s. 1). Fitzgerald (2005) skriver at det som forstås som «ferdighet» i kroppsøving må defineres på en måte som gir en bredere definisjon enn det å måle fysiske prestasjoner. Videre foreslår Fitzgerald (2005) at forståelsen om hva det betyr å ha en sportslig kropp må få en annen beskrivelse enn det som brukes i dag. Fagfornyelsens beskrivelse av prestasjoner og ferdigheter til det å øve, utforske, erfare og reflektere, har gitt lærerne større handlingsrom i en retning som ikke er praktisert i høy grad i kroppsøvings undervisningspraksis (Aasland, Moen, & Mathiasen, 2020, s. 37). «kroppslige erfaringer» blir ofte forstått som et resultat av samfunnspåvirkning, dvs. at ulike diskurser om helse og skjønnhet har sterk innvirkning på elevenes kroppslige opplevelser (Aartun, Walseth, & Standal, 2020, s. 9). Jentene i studien til Elvebakk, Engebretsen & Walseth (2018) foreslår at bildene fra sosiale medier kan ha en positiv effekt da de kan utfordre andre jenter til å begynne å trene og å spise sunt.

Sæle (2017, ss. 128-130) mener at noe av det faget sliter med er objektive kroppsforestillinger hvor det legges et ensidig funksjonelt perspektiv til grunn for kroppspraksisen (Sæle, 2017, s. 128). Det beskrives en idrettsdiskurs som er påvirket av både innholdet og kroppsforståelser i faget, og forklarer at et objektivt perspektiv på kropp vil forsterke kroppspresset barn og unge opplever. Sæle (2017, s. 29) begrunner dette videre ved å nevne at flere og flere jenter slutter å dusje fra barneskolen til ungdomskolen og at færre jenter deltar i kroppsøving på ungdomsskole og videregående skole sammenlignet med barneskolen. Begrunnelsen er et negativt kroppsfokus og at jentene ikke liker å vise seg for hverandre (Sæle, 2017, s. 29). Jentene fra studien til Walton-Fisette (2011) bekrefter dette ved å fortelle at de sammenlignet hverandres utseende og kroppsfasonger i blant annet svømmeundervisning. Disse sammenligninger var basert på det allerede skapte kroppsidealet om akseptabel vekt, kroppsfasong, og til og med bekledding (Walton-Fisette, 2011, s. 193). Deltakerne var også bekymret for å bli sett av andre elever når de skiftet i garderoben og hvordan de ble observert og bedømt basert på deres ferdigheter og ytelse under fysisk aktivitet. Et av funnene til Elvebakk, Engebretsen & Walseth (2018) er at jenter i større grad prater om kropp enn gutter gjennom såkalte «fat talks». Disse samtalen handler ofte om fett, og hvor på kroppen og hvor mye av det de har. Sæle (2017, s. 123) skriver dessuten at flere trener for å få en såkalt «fit» kropp og ikke for å prestere på idrettsarenaen. Det er noe som i stor grad kan skape kroppspress. Dette forsterkes av forskningen fra

Sæle (2017, s. 125) som viser at 25% av jenter på videregående skole og 55% av gutter er fornøyde med kroppen sin. Dessuten nevnes det at misnøye blir større med alder. Dette kan tolkes som skuffende resultater av kroppsøvingens undervisning.

### 1.1.3 Kroppsøving, kjønn og kroppsidentitet

Azzarito & Katzew (2013) skriver at fysisk aktivitet er en ressurs for unge folk til å prøve ut ulike deler av sin kroppslighet, forstå eget kjønn i kroppen, og ta beslutninger om hvordan de skal bruke den praksisen for å støtte hvem de er og ønsker å bli. Ifølge Armour (2006) «kan kroppsøving ha en stor rolle å spille i utviklingen av elevenes kroppslige identitet» (s.10). Dette kan bli sett som en av de viktige bidragene til faget.

Utvikling av elevens kroppslige identiteter kan også oppfattes som en utfordring, noe som Larsson, Fagrell og Redelius (2009) setter søkelyst på. Larsson, Fagrell og Redelius gjennomførte i 2009 en svensk studie som så mot å avdekke hvorvidt kroppsøvingens faget bidrar med på å gjenspeile bestemte kjønnsroller. Denne studien er relevant da den viser til begrensninger som elevene møter når det gjelder utvikling av egen kroppsidentitet gjennom kroppsøvingens undervisning. Resultatene fra studien viser at det er en stor forskjell mellom teori og praksis, og at lærerne ofte tar utgangspunkt i gamle, tradisjonelle kjønnsroller (Larsson, Fagrell, & Redelius, 2009, s. 1). Artikkelen til Walseth & Hæhre (2014) viser det samme og nevner en begrenset praktisering og tilrettelegging av kroppsøvingens undervisning slik at elevene kan utvikle egen kroppsidentitet samt.

Samtidig viser samme studien til Larsson, Fagrell & Redelius (2009) at maskuline idretter var dominerende i kroppsøvingens undervisning i Sverige. Annen forskning viser at jenter ofte sammenlignes med den mannlige standarden (Oliver & Kirk, Transformative pedagogies for challenging body culture in physical education, 2016). Studier viser at jenter anvender ulike strategier når de blir bedt om å delta i maskuline aktiviteter de ikke liker. Oliver (2011) sin studie viser at når læreren prøver å få jentene til å spille noe de ikke likte, for eksempel fotball, basketball og frisbee brukte de unnskyldninger som «vi vil ikke svette» eller «vi vil ikke rote til klærne våre» som en måte å komme seg unna aktiviteten som ikke dekket deres spesielle behov (Oliver & Kirk, Transformative pedagogies for challenging body culture in physical education, 2016). Oliver forsto fra disse jentene at de ikke bare ikke likte innholdet i kroppsøving—de tradisjonelle lagidrettene – men de likte heller ikke hvordan aktivitetene ble spilt når gutter var involvert, de likte ikke å bli såret eller utelatt, og ønsket å kunne leke og «føle seg komfortabel med seg selv 'kroppsøving'». I følge en studie av Walseth et al. (2017) innen kroppsøving, viser det seg at jenter ofte oppfatter de tradisjonelle ballidrettene i faget som lite relevante. Jentene i studien ønsket å erstatte disse aktivitetene med mer effektiv trening som bidrar til en mer "fit" kropp. Måten jenter oppfatter egne ferdigheter og kompetanse påvirker deres forståelse av egne kroppsidentiteter, som kan videre ha en uønsket effekt mot deres deltakelse og prestasjoner i kroppsøvingens undervisning (Walton-Fisette, 2011, s. 193). Med

andre ord, istedenfor å delta i situasjoner de identifiserte som uegnet eller farlig, valgte de å ikke delta. Gjennom denne prosessen forklarte jentene at det å være "jentejente" ofte hindret dem i å være fysisk aktive fordi jentete jenter "vil ikke svette", "rote til håret og neglene," de ville ikke "rote til" de fine klærne deres» og noen ganger likte de å bruke «flip flops» (Oliver & Kirk, Transformative pedagogies for challenging body culture in physical education, 2016).

Hills (2007, s. 327) nevner at disse standardene om hva det vil si å være en gutt eller en jente, innse også i kjønnsdelt kroppsøvningsundervisning, og at rom kun for jenter ikke nødvendigvis er tryggere for mindre dyktige jenter hvis de mangler sosial status eller en vennegruppe. . Walton-Fisette (2011, s. 193) nevner at jenter fokuserer seg først og fremst på det fysiske utseendet når de pratet om sitt kroppsidentitet. De nevnte at deres kroppsidentitet baserte seg på sammenligningene de gjorde i forhold til seg selv, sine jevnaldrende, og kvinner ukjente for dem. Studien viser videre at verken gutter som presenterte i de feminine idrettene eller jenter som presenterte bra i de maskuline idrettene blir fremhevet av læreren (Larsson, Fagrell, & Redelius, 2009, s. 9). Allikevel jenter som viste maskuline trekk var foretrukket av læreren fremfor gutter som viste feminine trekk (Larsson, Fagrell, & Redelius, 2009, s. 13). Azzario & Katzew (2013, s. 34) hevder at for å fremme den nye agendaen for likestilling er det avgjørende å rekonseptualisere identitet som flytende og sammenkoblet med «embodiment» av femininitet/maskulinitet som tar form gjennom kroppsøvningspraksis . Funnene til Larsson og kollegaer (2009) stemmer godt med funnene til Hayley Fitzgerald (2005) som konkluderer at kroppsøvningsundervisning bekrefter en «ønsket» måte å være på i kroppsøving og skoleidrett. Denne «riktige måten» kjennetegnes av og verdsetter et mesomorfisk ideal, maskulinitet og høye nivåer av motorisk kompetanse (Fitzgerald, Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport, 2005).

Kristin Walseth og Heidi Hæhre (2014) har kommet med lignende funn som Fitzgerald (2005) og skriver at empirien tyder på at det forventes av medelever at lesbiske og homofile ungdommer skal utøve en skeiv identitet i kroppsøving (s. 48). Det innebærer at de skal utøve en identitet som ikke er deres eget identitet. De refererer videre til Næs (2000) som viser til elevene fra studien opplever kroppsøving som kjønnet fag. Videre nevner elevene at de ulike kroppsidealene er tydelige (Walseth & Hæhre, 2014, s. 46). Dessuten kommer det frem at kroppsøving er preget av heteronormativitet, og trekker frem garderobesituasjoner (gutter og jenter) og danseundervisning der det ofte danses gutt-jente (Walseth & Hæhre, 2014, s. 47). Samtidig viser noen av elevene at kroppsøving er en arena der man kan utfordre de tradisjonelle kjønnsroller gjennom ulike aktivitetene (Walseth & Hæhre, 2014, s. 47).. Gorely, Holroyd & Kirk (2003, s. 443) og Azzarito, Solmon & Harrison (2006, s. 94) argumenterer for at «en «kjønnsrelevant» kritisk pedagogikk bør benyttes i kroppsøvingstimer for å tilby alternative konstruksjoner av kroppsliggjorte femininiteter og maskuliniteter.

Mulighetene for å skape transformativ pedagogikk som er kjønnsensitive må imidlertid ta opp spørsmålet om den mannlige standarden som norm og behandlingen av jenter som «mangelfulle» menn (Vertinsky, 1992). Vertinsky (1992, ss. 389-390) skriver videre at lærere vil gjøre klokt i å oppmuntre jenter til å snakke om kroppen sin, hvordan de føler om størrelsene og fasongene deres, og de forskjellige måtene kroppen deres kan bevege seg på. Disse synene på kroppen kan deretter diskuteres i lys av dominerende kroppsdiskurs i samfunnet. Tilnærming til kroppsøving som legger vekt på å skape endring, og gi elevene rom til å kritisere dominerende kroppsdiskurser i samfunnet er viktig. Det er viktig å påpeke at det ikke alltid er mulig å tilrettelegge for at alle elevene skal kunne øve på å utvikle sin egen kroppsidentitet og alle elevenes behov blir dekket i hver time (Uthus, 2020, s. 200). Allikevel finnes det potensielle måter som kan i større grad bidra til en slik utvikling. En slik tilnærming presenteres under.

#### 1.1.4 Aktivist tilnærming

Som en måte å arbeide med kritisk tenkning rundt kropp og kroppsidealiser foreslår Walton-Fisette (2011) å legge til rette for pedagogikk for kroppslig læring med å la elevene utforske sin egen evne og reflektere over deres kroppslige opplevelse av ulike aktiviteter (Walton-Fisette, 2011, s. 10). Ved å gi elevene mulighet til å utforske (nye) bevegelser, blir læreren mer en tilrettelegger enn en instruktør. Gjennom elevenes egen utforskning av bevegelse og refleksjon over deres kroppslige opplevelser av ulike måter å bevege seg på, kan elevene oppdage hvordan de opplever (nye) aktiviteter og reflekterer over egne læringsprosesser (Walton-Fisette, 2011, s. 10). Det er altså viktig at undervisningen ikke bare handler om mye fysisk aktivitet, men at elevene får muligheter til å verdsette å være i bevegelse (Mong, 2019). Elevene nevner at det å kunne tilrettelegge selv sikrer at de kan dekke egne behov (Uthus, 2020, s. 200). Dette går i tråd med Deci (1980) som forteller om at autonome handlinger gir en mulighet for tilfredsstille egne behov. Det er også viktig å nevne at elevene fra studien til Uthus (2020) nevner at de ønsket støtte og veiledning i eget arbeid med valgfrie aktiviteter. Uthus (2020) avslutter med at det er manglende kompetanse blant kroppsøvingslærere når det gjelder en slik veiledning.

En måte å arbeide med denne problematikken kan være med aktivist tilnærming. Aktivistiske forskere arbeider ut fra troen på at kunnskap produseres i samarbeid og i handling. Videre jobber de ut fra troen på at det å bare dokumentere «hva som er» ikke lenger er tilstrekkelig med hensyn til å forstå hvordan man bedre kan engasjere jenter i fysisk aktivitet og kroppsøving. Armour (2006, s. 10) hevder at siden kroppsøving er "kroppsfokusert", bør kroppsøvingslærere gjøre dette fokuset eksplisitt. Slik kan forskere bevege seg mot et fokus på å studere "hva som kan være" ved å samarbeide med deltakerne for å finne rom for endring. Til slutt arbeider aktivistiske forskere ut fra troen på at sosial transformasjon starter på mikronivå i lokaliserte kontekster (Oliver & Kirk, 2015, s. 2).

I forsøket med å forstå hvordan man kan arbeide med kroppsøvings pedagogikk, forskere innen kroppsøving har gjennom en «aktivist tilnærming» konsekvent møtet arbeidet med jenter fra en anti-dualistisk tilnærming, videre har de aktivt søkt måter å hjelpe jenter med å sette ord på opplevelser av sine kropper, som ofte er på et forhåndsbevisst nivå, for at jenter skal kunne reflektere over det de opplever kritisk (Oliver & Kirk, 2016). Det å sette ord på egne erfaringer og diskutere med medelever med lærer til stedet har vist seg til skaffe en snowball effekt, som kan gjør at flere elver både diskutere videre, men også reflektere over egne tanker og opplevelser (Anderson, et al., 2001, s. 42). Oliver & Kirk (2006) skriver videre at det å plassere kroppen i sentrum kan endre sinnet/kroppen dualisme av tradisjonell kroppsøvings praksis. Det er nødvendig for å skape bedre forståelse av hvordan jenter leser, internaliserer, motstår eller avviser former og prosesser for undertrykkelse som truer deres helse så vel som deres evner, interesser og vilje til å lære å verdsette det fysiske aktivt liv. Funnene til Oliver & Kirk (2016) støttes av Walton- Fissette (2011) og Oliver & Lalik (2001) og gir en tydeligere forståelse av hvordan jenter opplever kroppen sin gjennom dominerende kulturelle narrative som objektiviserer og fornedre jenters kropper, samt hvordan og hvor de motstår disse undertrykkende narrativer, og hvordan de identifiserer hva de ønsker å endre.

En annen måte som aktivistforskere har jobbet med kroppsliggjort pedagogikk på er ved aktivt søker måter å hjelpe jenter med å navngi sine opplevelser av kroppen sin som ofte er på et førbevisst nivå. Et eksempel fra Oliver sitt arbeid er denne oppgaven: «*Se gjennom magasinene og klipp ut bilder og/eller tekst som er av interesse for deg og kategoriser bildene/teksten din slik du vil*» (Oliver, 2001, s. 148). I tillegg til å bruke visuelle metoder som et middel for jenter til å oppleve språk, aktivistforskere har også brukt en rekke teknikker for å hjelpe jenter med å utdype de ytterligere opplevelser som bare er delvis forklart. For eksempel å be jenter om å forestille seg en verden der bestemte ting ikke lenger eksisterte (dvs. folk brydde seg ikke om hvordan de så ut, det var det ikke noe slikt som "normal" kvinnelig oppførsel, det var ikke lenger rasisme) ble funnet nyttig i hjelpe jenter med å bedre beskrive omstendighetene de opplevde sine kropper (Oliver, 1999). Til slutt fikk jentene utdelt kamera i begynnelsen av Oliver sin studie og bedt om å fotografere ting som hjalp dem å være fysisk aktive og ting som enten hindret dem i å være aktive eller hindret dem i å nyte fysisk aktivitet.

Oliver foreslo også at istedenfor å delta i de tradisjonelle aktivitetene, jentene kunne lage egne lek og spill som passet med deres ønsker om å blant annet ikke svette. Poenget er at hvis vi vil at jenter skal lære å verdsette det fysiske aktive livet må vi starte fra der jenter er, og hjelpe dem med å finne aktiviteter som de finne verdifull og relevant og hyggelig, uavhengig av hva læreren mener. Uthus (2020) har undersøkt elevperspektiv på dette og har kommet med funnene som støtter Oliver sin fenomenologisk tilnærming. Uthus (2020) i sin studie fant ut at elevene kunne utrykke seg selv. Videre hadde dette betydning for deres trivsel, innsats og læring i skolehverdagen. Dessuten reflekterte elevene over at de utviklet selvstendighet som et resultat av å skulle bestemme selv;

som en kompetanse de var motivert for å lære (Uthus, 2020, s. 202). Følgende studier videre støtter og foreslår at lærere må være elevsentrerte hvis de skal legge til rette for bedre engasjement hos unge (Fitzgerald, Jobling & Kirk, 2003; Glasby & Macdonald, 2004). Jentene i studien gjennom aktivitetene som de selv har valgt har i større grad deltatt. Aktivistiske forskere har konsekvent rapportert at når lærere forhandler med jenter med hensyn til å lage pensumet som jenter mener bedre dekker deres fysiske aktivitetsbehov, så interesserer jenter seg ikke bare for kroppsoving, men også et nivå av eierskap og ansvar. I denne sammenhengen er jenter villige til å samarbeide med lærere for å utforme pensumet, hjelpe til med å navngi pedagogiske praksiser som passer deres fysiske aktivitetsbehov, og arbeide for å skape et klassemiljø som bedre fremmer deres engasjement (Oliver & Kirk, 2015, s. 34). Det er viktig å nevne at selv om en av kriteriene var at de ikke skulle svette, inneholdte mange av aktivitetene løping, hopping og lignende bevegelser.

Oliver & Lalik (2004) skriver at det at ungdommer leser magasiner som kroppsovingspensumet er nyttig for å fremme kritisk undersøkelse om kroppen og oppdra bevissthet om kjønnsideal levert av media, bør denne kritiske undersøkelsen kombineres med praksiser som utfordrer forestillingen om kjønns passende fysisk aktivitet og er antagonistisk til den kjønnede kroppen. Som sådan, praksis omfavner en likestilling diskurs kan tilby trygge og støttende rom for unge folk til å ta opp forskjellige kroppsprestasjoner de ville vanligvis avvise som ikke kjønns passende. Satina og Hultgren (2001, s. 530) argumenterte for utviklingen av en «legemliggjøringspedagogikk» som tilbyr jenters muligheter til å «utvikle og uttrykke selvbekreftende syn på kroppen sin i en atmosfære som ikke gjenspeiler kulturelt pålagte begrensninger.

Funnene i studien til Oliver & Lalik (2004) gir håp om at sosial endring er mulig, når skolefelleskap er bygget opp som likeverdige steder som (a) sikrer at jenter og gutter utvikler seg fysisk aktiv livsstil og (b) velkommen og opprettholde deres "forståelse" av kjønn som "kjønn" (s. 35).

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er organisert etter følgende struktur. I innledningen har jeg presentert temaet og utfordringene rundt det. Deretter har jeg nevnt hvilken betydning dypere kunnskap på dette temaet kan ha og min personlig interesse for temaet. Videre vil jeg operasjonalisere begrepene som er sentrale for denne oppgaven og definere en konkret problemstilling. Videre presenteres de tre teoretiske tilnærminger som skal brukes for å tolke hvordan kroppsovingslærere jobber med de begrepene som er relevante for oppgaven. I metoden kapitlet presenteres det de metodiske tilnærminger som har blitt brukt i denne oppgaven for å samle inn data. Det drøftes også rundt de etiske betingelsene og validiteten og realibiliteten av oppgaven. Til slutt drøftes resultatene mot teori, der det både søkes etter en konklusjon, utfordringene ved gjennomføring av studien drøftes, resultatene settes i et større perspektiv og det foreslås veien videre til videre forskning på temaet.

### 1.3 Problemstilling

Læreres refleksjon og kjennskap til ulike forståelser av kropp er et vesentlig grunnlag for deres didaktiske overveielser og arbeid med elevene (Kirk, 2002, s. 88-89; Moen & Rugseth, 2018, s. 165-166). Denne oppgaven baserer seg på antakelsen om at kroppsøvlingslærerens forståelse av kropp er viktig for deres arbeid med elevene og undervisningspraksis (Kirk, 2002, ss. 88-89). Med utgangspunkt i dette har følgende problemstilling blitt laget:

«Hvordan jobber kroppsøvlingslærere med kompetansemål som omhandler kroppsidentitet, selvbylde og kroppsideal?»

Problemstillingen er spørsmålet som skaper fokus, og som i stor grad bestemmer hva som skal bli undersøkt, og hva som ikke vil bli undersøkt. Problemstillingen er altså en avgrensning, noe som er nødvendig for i det hele tatt kunne gjennomføre en fornuftig, avgrenset undersøkelse (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 25). Problemstillingen må bli sett i lys av relevant teori som presenteres under.

### 1.4 Læreplan i et historisk perspektiv (bakgrunn)

Selv om kroppsøving er anerkjent som det mest kroppsfokuserte temaet i skolens læreplan (Armour, 1999), er det få og tilfeldige sosiokritiske og pedagogiske beretninger i litteraturen som omhandler kroppen før år 2000. Dette betyr ikke at det undervurderes den verdifulle tradisjonen for bevegelsesundervisning fra 1950-tallet, som var basert på kunst og estetiske opplevelser. Denne tradisjonen ble nemlig utviklet gjennom forskjellige pedagogiske tilnærminger til bevegelse og den bevegelige kroppen. Denne tradisjonen imidlertid begrenset fokuset på kroppsøvlingslærere utover individuelle erfaringer og begrenset dem som former for transformativ pedagogikk (Oliver & Kirk, 2016).

I følge Sæle (2017, s. 47), som refererer til Reidar Safvenbom (2001), er dagens kroppsøvlingsfag fortsatt forankret i et naturvitenskapelig paradigme på grunn av historiske faktorer. På begynnelsen av 1900-tallet ble kroppsøvlingsfaget i stor grad styrt av militære strategier, som la vekt på disiplin, objektiv kunnskap og målbare resultater. Etter andre verdenskrig ble kroppsøvlingsfaget styrket av samordningsnemnda med fokus på helsefremmende perspektiver, og kroppsøvlingslærere (da kjent som gymnastikklærere) ble utpekt som nære samarbeidspartnere for skolelegen. Etter hvert har idrett fått en større rolle i kroppsøvlingsfaget. Sæle mener videre at dette paradigmet ble sterkere på 1980-tallet som en del av en innsats for å heve fagets akademiske status. Han viser til at lærebøkene i faget i stor grad er dominert av objektiv idrettsvitenskap som et middel for å fremme egen kroppsbevissthet og helse (Sæle, Danningsperspektiver i kroppsøvlingsfaget, 2017, s. 47).

I Reform 94 (KUF) nevnes temaet kropp for første gang og kun i generell informasjon om kroppsøvlingsfaget. Det står skrevet at: «Særlig bør elevene utvikle forståelse for at alle har ubrukte muligheter til fysisk aktivitet, der målet ikke er å nå en bestemt ytre standard, men å øve utholdenhet

og prøve egne grenser». Det står også at: «*God bruk av kroppen virker estetisk oppdragende*» (NOU 1994: 15, 1994).

I L97 (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997) har temaet omkring kropp fått en større plass, da det er nevnt i tre deler. I innledningen står det i «*faget sin plass i skolen*»: «*Gode opplevelingar i kroppsøving kan leggje grunnlaget for ei positiv holding til eigen kropp og inspirere til ein helsefremjande livsstil. Når elevane blir trygge på sin eigen kropp, verkar det også inn på korleis dei ser på seg sjølv, og det kan gi ro og konsentrasjon som kjem arbeidet med andre fag til gode*» (s. 89). Videre har det kommet opp igjen inn i målet for opplæringen. Der et felles mål for faget er: «*At elevane skal utvikle kunnskap om menneskekroppen for å forstå og respektere ulike føresetnader, og bli i stand til å ta vare på og fremje si eiga helse. Elevane skal utvikle eit positivt kroppsbilete*» (s.266). I målet for ungdomstrinnet står det også at: «*Elevane skal utvikle medvit om kroppen og tileigne seg kunnskap om fysisk aktivitet i eit helsefremjande perspektiv og utvikle glede over å delta i fysisk aktivitet*» (s. 272).

I fagfornyelsen, og mer konkret for kroppsøvingfaget, ser vi ingen klare retningslinjer for hvordan kropp kan eller bør forstås (Udir, 2019). Likevel innebærer denne nye læreplanen for kroppsøving flere betydelige endringer relatert til forståelsen av kropp, spesielt gjennom bruken av begrepet «kroppslig læring som er nytt. «*Kroppslig læring*» har fått en sentral rolle i faget ved at det inngår i kjerneelementet «*Bevegelse og kroppslig læring*», som et av tre grunnleggende kjerneelementer (Udir, 2019). Til slutt er det noen kompetansemål som er rettet direkte mot kropp som elevene skal jobbe med og som eksplisitt bør nevnes:

- forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter
- reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde
- beskrive og drøfte sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse i samfunnet (Udir, 2020, ss. 7-11)

Kroppen står sentralt og elevene skal både lære om kroppen, gjennom kroppen og i kroppen (Brown , 2012). Arnold spesifiserer at disse dimensjonene ikke utelukker hverandre og er avhengige av hverandre. Allikevel innen kroppsøving diskurs har det subjektive fokuset tradisjonelt blitt marginalisert (Brown, 2012, s. 21). Dette kan være problematisk. Budageon (2003) skriver at kroppsidentitet (et sentralt begrep ved et kompetansemål) ikke kan forstås så lenge vi forholder oss til det dualistiske kropp/syn perspektivet på kropp.

Hvis elever i kroppsøving ikke får muligheten til å blitt kjente med seg selv som intellektuelle utøvere (Kirk R., 2003), deltar med egen «*embodied consciousness*» eller erkjenne at de har mulighet til å

skape «self-knowledge», vil hele kroppsøvningsfaget som læringsfag kunne sies å være misliket (Brown, 2012, s. 23).

## 2.0 Teori

Under presenteres først og fremst fire begreper: kropp, kroppsidentitet, kroppsideal og kropp og selvbilde. Først og fremst presenteres kropp som et sentral begrep som både er relevant for resten av begrepene, men også generelt kroppsøvningsfaget. Videre er kroppsidentitet, kroppsideal og selvbilde direkte nevnt i læreplanen i form for kompetansemål, som med andre ord betyr at elevene skal jobbe med disse. Til slutt presenteres de tre teoretisk tilnærminger som skal brukes for å belyse hvordan kroppsøvningslærere ser på overnevnte begreper. Disse tilnærmingene skal også være sentrale i diskusjonen der fordeler og ulemper av slik tilnærmingene til kropp, kroppsidentitet, kroppsideal og selvbilde skal drøftes.

### 2.1 Hva er kropp?

Livet leves gjennom kroppen. Kroppen inngår i kulturen, og kulturen i kroppen (Duesund, 2017, s. 15). «Kroppen er avhengig av forholdet til andre; kroppen er relasjonell og individuell på samme tid. Kroppen kan verken reduseres til fysisk objekt eller en sosial konstruksjon» (Engelsrud, 2006, s. 9). Duesund (2017, s. 39) skriver at kroppen er den fundamentale inngangen for dannelse av selvpoppfatning og forutsenningen for kontekst og kultur. Duesund (2017, s. 41) nevner videre at kroppen kan være nærværende og fraværende, og trekker frem tre kroppsdimensjoner. Disse dimensjonene kan ikke tolkes som tre ulike kropper, men heller som ulike trekk og egenskaper ved kropp (s. 41). Den første dimensjonen, den eks-statiske kroppen, baserer seg på at kroppen alltid har et bestemt ståsted og en bestemt tilstand, men at det også er en del av kroppens natur å bevege seg utover sitt ståsted (s. 41). Det er denne kroppslogisk-dynamiske kraften som gjør at vi tar del i verden, handler, erfarer, opplever, observerer, kommuniserer, lærer, påvirkes og påvirker (s. 41). Det er denne forflytningen som gjør oss til eks-statiske, i den forstand at vi kan glemme kroppene våre. Kun gjennom sansingen sluses kroppen ut i verden, og verden inn i kroppen (s. 41). Den eks-statiske kroppen projiserer seg selv til verden utenfor (s. 50). Andre dimensjonen eller den tilbaketrunkne kroppen handler om våre indre organer og hvordan disse kan fungere uten at vi er bevisste på det (s.48). De indre organene gjør en skjult dybde i forhold til oss selv som erfarende personer. Den indre kroppen uttrykker seg, men de indre organene også motstår alle forsøk på direkte direktiver (s. 48). Den tilbaketrunkne kroppen faller tilbake fra den bevisste sansingen og kontrollen (s. 50). Den siste dimensjonen eller den dys-fremmede kroppen manifesterer kroppen som problematisk og disharmonisk (s. 51). Kroppen fremtrer for oss på en måte som vekker ubehag. Derfor kan vi oppfatte den som fraværende, om enn på en annen måte enn den ekstatisk og tilbaketrunkne kroppen. Da kan kroppen fremtre som «den andre» som står i motsetning til «selvet».

Focault var opptatt av kroppen som historisk og kulturelt produkt, av hvordan kroppen disiplineres – defineres, klassifiseres og plasseres. Dette innebærer ikke en benekning av kroppens fysiologiske egenskaper. Poenget er heller at historiske epoker har spesifikke forståelser av kroppen, og at det er ved ulike forsøk på avdekke sannheten om kroppen at kroppen blir konstruert på nye måter – og videre at disse nye måtene å forstå kroppen på nedfeller seg i praksiser som bidrar til å forme kropper. Disiplineringen av kroppen skjer ofte uten at de som blir disiplinert er seg bevisst at dette foregår (Strandbu, 2006, s. 28). Ifølge Foucault det tekniske industrisamfunnet gjort disiplinen, serlig ubevisste føyelighet, til en form for herredømme. Eleven blir en abstrakt enhet som hvert eneste øyeblikk kan bli gjenstand for kontroll (Dueseund, 2017, s. 26).

### 2.1.1 Kroppsidentitet

Identitet er et svar på spørsmålene som «hvem er jeg?» og «hvordan er jeg?». Identitet refererer til egenskaper, tro og verdier som definerer hvem en person er (Tetzchner, 2023). Identitet og kroppsidentitet henger sammen og kan gjensidig påvirke hverandre. For eksempel kan en persons kjønnsidentitet, som er en del av deres samlede identitet, forme deres kroppsidentitet og hvordan de opplever sin kropp. På samme måte kan kroppsidentitet påvirke en persons generelle selvfølelse og deres identitet.

Kroppene spiller en viktig rolle i å gjøre identiteten ekte, merkbar og forståelig. Ved å gi «selvet» en kroppslig form, individer gjøres tilstede og skilles fra andre (Pitts, 2003, s. 23). Den fysiske kroppen okkupert av et selvbevisst sinn er det primære middelet for etablere personlighet (O'Brien, 1999). Kroppene er viktige steder for identitetsarbeid, med folk på slanking, trener og har plastisk kirurgi for å lage kroppen sin samsvarer med sosiale normer (Budgeon, 2003).

*«Embodied identity, that is, who we are as a result of our interactions with the world around us with and through our bodies»* (Schultze, 2014, s. 84). Begrepet kroppslig identitet (embodied identity), er avhengig av 'den opplevde kroppen som det jeg er' – snarere enn 'opplevelsen av kroppen som en ting som tilhører meg' (Carruthers, 2009, s.130), (Budgeon, 2003, s. 40) – foreslår at kulturelle normer og forventninger er påtvunget menneskers kropper på måter som muliggjør og begrense hvem de kan være (Trethewey, 1999). I følge Gyllensten, Skår, & Gard (2010, s. 439) kan to subkategorier trekkes fra kroppsligidentitet: å leve i kroppen og å leve i forhold til andre og samfunnet. Underkategorien "leve i kroppen" kan forstås som et viktig aspekt for å bli mer bevisst på kroppen og å oppleve seg selv innenfra for å gjenkjenne ens behov. Et nøkkelpoenget er at kroppslige opplevelser alltid eksisterer i det nåværende øyeblikk. Opplevelsen av kroppen, den balanse og stabilitet i det fysiske selvet er grunnleggende opplevelser som kan knyttes til forestillingen om velvære og kontroll (Gyllensten, Skår & Gard, 2010, s. 439). Å forstå ens følelser og behov gjennom bevisstheten om kroppen ble forstått som grunnlag for selvtillit, tillit til seg selv og evnen til å ivareta seg selv og sine behov fysisk og mentalt (Gyllensten, Skår & Gard, 2010, s. 442).

Underkategorien «å leve i forhold til andre og i samfunnet» kan forstås som et viktig aspekt for det kroppslige selvet til å samhandle med andre og for samfunnsdeltakelse. Den kroppslige identiteten er avhengig av ens relasjonsevner f.eks. å kunne anerkjenne sine grunnleggende kroppslige behov i forhold til andre. Relasjonsevnen er også avhengig av bevisstheten om å være sentrert i kroppen. Å handle på grunnleggende kroppslige behov oppleves som et middel til å bli mer distinkt, synlig og oppfylt som person. Manglende evne til å forstå ens kroppslige signaler kan føre til problemer med å forstå og forholde seg til andre (Gyllensten, Skår & Gard, 2010, s. 443). Mens de fleste gjennom hele livet er kontinuerlig involverte i skapning av våre kroppslige identiteter, ungdomsårene representerer en periode der en på en synlig og mer bevisst måte går gjennom disse prosessene, og potensielt mer utsatt for forstyrrelser (Kirk & Tinning, 1994, s. 607).

For mange ungdommer er de dramatiske endringene som er forårsaket av pubertetens begynnelse tilstrekkelig til å destabilisere selv de mest veletablerte og sedimenterte forestillingene om fysisk normalitet. Ungdomstiden er derfor en periode i livssyklusen hvor det ofte er akutt bevissthet om kroppen som en dimensjon av selvidentitet (Kirk & Tinning, 1994, s. 607).

Engene (2014) påpeker at kropp og identitet er forbundet i et evigvarende samspill med hverandre, fordi vi ikke kan reflektere over oss selv eller sanse vår omverden uten den. Uten kroppen eksisterer ikke «jeg» (Duesund, 1995).

### 2.1.2 Kroppsideal

Kvalem & Strandbu (2013) beskriver kroppsideal som det skjønnhetsidealet som eksisterer innenfor et sosiokulturelt miljø. «Kroppen er, og har alltid vært, et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon. Det sies for eksempel at ønsker om forandring for å oppnå tidenes skjønnhetsidealer er et fenomen like gammelt som menneskeheten selv» (Engelsrud, 2006, s. 65). Kroppensutseende og form blir en sosial markør for lykke, status og makt (Engelsrud, 2019, s. 10). Når vi prater om et «kroppsideal», referer vi til en kropp med høy sosial verdi (Elvebakk, Engebretsen, & Walseth, 2018, s. 83). Engene (2014) skriver at det å være tynn og vakker med tiden har blitt et kroppsideal og et utseende mange jenter streber etter. Gutter skal derimot være høye, atletiske, muskuløse og velproporsjonerte med brede skuldre. Engene (2014) mener at den yngre garde har blitt så besatt av dette kroppsidealet at det gir grunn til bekymring. Kvalem (2007) er enig i dette og skriver at det er den slanke kroppen som blir sett på som attraktiv, fordi den blir et symbol på kontroll, viljestyrke og suksess. Det finnes en kulturell vektlegging på hvordan kvinners kropp ser ut og hvordan menns kropp fungerer (Murnen, 2011). Derfor er gjerne aspektene gutter verdsetter synonymt med egenskaper for sportslige prestasjoner som størrelse, høyde, fart, styrke, utholdenhet og lignende (McCabe, et al., 2011). Internalisering av mediekroppsidealet er en adopsjon av et sosialt definert kroppsideal som en personlig standard. Det kulturelt bestemte og internaliserte kroppsidealet kan føre til enøkning i begge komponentene av objektivisert kroppsbetjening, (dvs. kroppsovervåking og kroppsskam), når en

person sammenligner sin egen kropp med en internalisert kroppsideal (Knauss, Paxton, & Alsaker, 2008, s. 635).

### 2.1.3 Kropp og selvbilde

Man opplever sin kropp og seg selv gjennom å bevege seg (Duesund, 2017, s. 18). Morris Rosenberg (1979) definerer selvbilde ved tre dimensjoner; hvordan personen presenteres for andre, hvordan personen ser på seg selv og hvordan personen ønsker å se på seg selv. Kroppsbilde omfatter hvordan vi oppfatter, tenker, føler og behandler kroppen (Voelker, Reel, & Greenleaf, 2015, s. 149).

Selvbilde er den oppfatningen og verdsettelsen en person har av seg selv, og det inkluderer individets følelse av identitet, selvtillit, selvsikkerhet og selvrespekt. Selvbildet kan være en kompleks blanding av både positive og negative aspekter av ens personlighet, utseende, ferdigheter og oppførsel, og evnen til uavhengighet (Caprara et al., 1998). Mange faktorer kan påvirke selvbildet både interne og eksterne. Interne faktorer inkluderer personlighetstrekk, oppvekstmiljø, tidligere erfaringer (Lyman & Bird, 1996), emosjonell intelligens (Caprara et al., 1999), og mentale helseutfordringer som angst og depresjon (Bandura et al., 2001). Eksterne faktorer kan inkludere tilbakemeldinger fra andre (Harter, 1989), media, sosiale normer og sammenligninger, kulturelle verdier og sosial status. Det er flere faktorer som kan bidra til å øke en positiv oppfatning av selvbildet, inkludert å ha gode sosiale relasjoner og støtte fra venner og familie som nevnt av Harter (1989), realistiske forventninger og mål, et positivt og realistisk syn på egne ferdigheter og prestasjoner, en god balanse mellom utfordringer og mestring i livet, og en sunn livsstil og følelse av velvære.

På den andre siden kan det være faktorer som reduserer en positiv oppfatning av selvbildet, som å oppleve kritikk og negativ tilbakemelding fra andre, å bli utsatt for mobbing eller trakassering, å oppleve stress, angst eller depresjon, å ha høye og urealistiske forventninger til seg selv, og å sammenligne seg med andre og føle seg mindreværdig (Bandura et al., 2001). Det er viktig å merke seg at selvbildet kan endre seg over tid og kan bli påvirket av ytre faktorer, som for eksempel livserfaringer og sosiale relasjoner, eller interne faktorer, som personlig vekst og utvikling. Det kan også være mulig å arbeide med å forbedre selvbildet (McCarthy & Hoge, 1982) ved å fokusere på positive aspekter av ens personlighet og prestasjoner, og ved å søke støtte og hjelp fra andre når det trengs.

Noe forskning viser at kjønn har størst innvirkning på måten ungdommer oppfatter seg selv. Gutter presenterer en bedre selvbilde med ekstremt sjeldne unntak (Laukkanen et al., 2000), mens Ostrov et al. (1989) påstår at jenter er ekstremt sterkt påvirket av kroppslig bilde og har ofte følelser av usikkerhet med respekt for seg selv, sin egen kropp og sine egne evner.

## 2.2 Kroppsforståelser

Vår tids kroppskultur er preget av mange paradokser (Duesund, 2017, s. 19). Det kartesianske paradigmet har i mer enn tre hundre år vært dominerende i vurderingen av kroppen og dens betydning. I løpet av det tjuende århundre er det utviklet nye forståelses former med hensyn til kroppen, delvis sprunget ut av fenomenologien, eksistensialismen og den filosofiske antropologien. Disse nye forståelsesformene representerer et oppgjør med dualismen og objektivisering av kroppen (Duesund, 2017, s. 28).

For å få bedre forståelse rundt kropp, presenteres disse perspektivene under.

### 2.2.1 Dualisme

Dualistisk perspektiv er utviklet av den greske filosofen Rene Descartes (1596- 1650) og foretar et skille mellom menneskets tenkende del, *res cogitans*, og den fysiske delen (Sæle, 2021, s. 86). Ifølge Descartes sin filosofi tilhører kroppen i *res cogitans* delen. Ved at kroppen ble plassert her, tilsvarte kroppen automatisk det rommet som den opptok videre som objekt. Som alle andre objekter kunne kroppen plasseres inn et mekanisk koordinatsystem. Med seks andre ord gjorde objektformatet det mulig å observere kroppen i forhold til kvantifiserbare mål som masse, form, størrelse og bevegelse (Engelsrud, 2006, s. 23). Forstått som livløs materie har kroppen blitt beskrevet gjennom et sett av mekaniske lover der hver del av kroppen kunne betraktes som små maskiner eller deler av maskiner (Engelsrud, 2006, s. 24). Det er viktig å nevne at ifølge Descartes utvider det kroppslige seg til å gjelde alt som registreres ved hjelp av sanseapparat, inkludert følelseslivet (Sæle, 2021, s. 72). Selv om, som nevnt ovenfor, det virker som at, i kroppsøvingsteksten, går man i større og større grad fra det dualistiske perspektivet, har søkelyset på dualismen i en lang periode resultert med noen konsekvenser. Gunn Engelsrud (2006, s. 7) skriver at skillet som ble skapt i dualismen har kommet inni hverdagslig språkbruk. Noen eksempler på dette kan blant annet være begrepene «psykisk» og «fysisk», noe som til og med finnes i læreplanen (udir). Videre kan ifølge Sæle (2017) et slikt syn ha konsekvenser mot elevenes forhold til kropp. Han skriver blant annet at: *«Et kartesiansk kroppssyn fokuserer på den målbare og effektive prestasjonskroppen, og et slikt «ytre» syn på og tilnærming til elevkroppen representerer reduksjonistisk kropps- og menneskesyn som bidrar til å miste av syne de dannelsesprosesser som skjer hos elev både på det kroppslige, det mentale, det emosjonelle, og det sosialetiske plan. Et mekanisk kroppssyn tar ikke høyde for de følelser, tanker, eller forestillinger som måte røre seg i en ung og gjerne usikker elevkropp»* (Sæle, 2017, s. 23). Descartes definisjon av mennesket ser også bort fra mennesket som sosialt vesen. Samfunnet er noe han oppfatter som utenfor og hevet over dets enkelte medlemmer (Duesund, 2017, s. 27). Det dualistiske kroppoppfatning har vært dominerende helt frem til idag (Duesund, 2017, s. 26). Som motsetning til dualismen brukes ofte det fenomenologiske perspektivet.

### 2.2.2 Fenomenologi

Den fenomenale kroppen er kroppen slik den viser seg for meg eller oppleves av meg og av andre (Duesund, 2017, s. 29). Fenomenologisk syn ble utviklet av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908- 1961) og innebærer at kroppen er noe som vi først og fremst er, og ikke noe vi har (Sæle, 2021, s. 85). Fenomenologien karakteriseres ofte som en «vesensvitenskap» og ikke en «faktavitenskap» (Duesund, 2017, s. 30). Innafor fenomenologien utforsker man ulike fenomener og de fremtrer for oss i vårt virke i verden, ut fra en førsteperson perspektiv. Det vil, med andre ord si at individet eller den enkelte utforsker et fenomen med utgangspunkt i sin egen subjektive virkelighetsoppfatning (Sæle, 2021, s. 85). Fenomenologien har en dialektisk forståelse som i motsetning til det dualistiske, betyr at fenomener bestemmes gjennom det forholdet de har til hverandre. Med andre ord, blir de det de er uten å kunne reduseres eller årsakforklares (Engelsrud, 2006, s. 31). Det er også slikt kroppen forstår, og er utgangspunkt for forståelser av omgivelser og ens egen situasjon. 7 Kroppen er, ifølge Ponty, subjektiv, intersubjektiv, grunnleggende eksistensiell og personlig erfarende (Engelsrud, 2006, s. 30). Følelser er ikke inne i personens psyke, eller «indre verden», men i kroppen som igjen er i verden. Kroppen forstås videre som en tilgang til verden. Den er rettet mot verden og den blir rettet av verden (Engelsrud, 2006, s. 31). Bevisstheten utgjør ikke en egen virkelighet, ifølge Ponty, er den både i kroppen og i verden (Engelsrud, 2006, s. 32). En hovedforskjell mellom Descartes og Ponty er hvordan de ser på sanser. Ponty nevner blant annet at en avstandsvurdering av om man kan klare å passere døråpningen ut fra høyde og bredden, fungerer uavhengig av om subjektet er i stand til å verbalisere den eller ikke. Kroppen kan verken reduseres til kun det fysiske eller det psykiske. Det er alltid gjennom den integrerte levde erfaringen at mennesket har verden og er i verden (Engelsrud, 2006, s. 34). Når fenomener i verden viser seg for oss, skjer dette umiddelbart, direkte kroppslig måte, fordi vi kan ikke distansere oss fra verden. Vi erfarer verden med kropp og sjel samtidig (Sæle, 2021, s. 88). Erfaringen kommer før analysen av erfaringen. Opplevelsen er en forutsetning for forståelsen av opplevelsen (Duesund, 2017, s. 32). Til slutt, selv om Ponty, distanserer seg fra dualismen kan han ikke nekte at kroppen er både subjekt og objekt. Kroppen er både seende og synlig, berører og blir berørt samtidig. Den som objektiv størrelse viser seg i vår evne til å distansere oss fra den direkte kroppsupplevelsen og kroppserfaringen. Vi kan observere andre kroppen gjennom vårt språk og tenkning. Gjennom vår tenkning er det den allmenne kroppen løsrevet fra den enkeltes subjektive kroppserfaringer som da viser seg (Sæle, 2021, s. 90). Brown (2012, s.23-24) referer til von Manen (1997) og fremhever at levende erfaringer av utøvere og hvordan de oppfatter og responderer, som et resultat av deltagelse i bevegelsesaktiviteter, idrett eller kroppssøving behøver kontinuerlig refleksjon av disse erfaringer. Denne «naturen» av en erfarende utøver som en «embodied», økologisk og betydnings-skapende vesen, skapt av en form av deres intend, er sentral i fenomenologi og erkjenner kroppen som et perseptuelt organ.

### 2.2.3 Kropp som sosial konstruksjon

Sosiologer har vært i større grad opptatte av kroppen som en mottaker heller enn en noe som genererer sosiale normer og kulturelle verdier (Shilling, *The Body and Social Theory*, 2012, s. 75). I denne forståelsen er sosial konstruksjon (social constructionism) et paraply begrep som dekker alle syn på kropp som antyder at kropp er formet, begrenset, eller skapt av samfunnet (Shilling, *The Body and Social Theory*, 2012, s. 75). Sosialkonstruksjonisme motsetter seg naturalistiske forestillinger om den biologiske kroppen, og hevder at betydningene som tilskrives kropp er sosiale produkter, men varierer i deres analyser av forholdet mellom kropp og samfunn. Poststrukturalister argumenterer ofte for at de språklige kategoriene bestemmer vår kroppslige kunnskap og erfaringer for eksempel, mens symbolske interaksjonister foreslår at relativt autonome menneskelige agenter styrer sin egen kropp på grunnlag av delt kulturell mening. Begge aksepterer de sosiale faktorene som påvirker kroppen, men er uenige hva disse er og hvordan de påvirker kroppen (Shilling, *The Body and Social Theory*, 2012, s. 75). Bourdieus hovedpoeng er at væremåter og kroppslighet må forstås ut fra livsbetingelsene de er etablert under (Strandbu, 2006, s. 41). Ifølge Bourdieu er ikke kroppens fysiske dimensjoner uavhengige av sosiale strukturer.

Sosiokulturelle kroppsyn dannes ut fra en forestilling om at våre refleksjoner og forståelser av kropp er noe som formes av de sosiale og kulturelle kontekstene vi som kroppslige vesen ingår i (Sæle, 2021, s. 91). Sentralt i en sosiokulturell tenkning om kropp er forestillingen om at vi fungerer i et samfunn hvor vi stadig blir møtt med normer og forventninger til hvordan vi skal forholde oss til kropp, og hvordan kroppen skal se ut (Sæle, 2021, s. 91). Det innebærer også at tenking om at de kroppsnormaliteter, kroppsstandarder eller kroppsidealiser som et samfunn fremmer, også speiler, eller er en konsekvens av, generelle utviklingsstrekk i samfunnet (s. 92). Kroppen er alltid en sosial kropp. Den verden vi lever i, preges av vår kroppslig eksistens. Samtidig er kroppen også objekt for omverdenens oppmerksomhet (Duesund, 2017, s. 33). Shilling som referer til Mary Douglas (1966, 1970) skriver at menneskekroppen er den mest allestedsnærværende bildet av et sosialt system, at ideene om kroppen samsvarer med de mest utbredte ideene om samfunnet, og at bestemte grupper godtar tilnærminger til kroppen samsvarende med deres sosiale plasseringen (Shilling, *The Body and Social Theory*, 2012, s. 77). Bourdieu skriver at den ulike fordelingen av egenskaper som kroppsbygning (volum, høyde, vekt osv.) mellom klassene også skjer gjennom ulike formidlinger som arbeidsforhold, og forbruksvaner som i egenskap av smakens, altså habitus dimensjoner, kan utvides i det uendelige hinsides de sosiale produksjonsforholdene (Strandbu, 2006, s. 41).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet skal den metodiske tilnærmingen, tanker og planleggingen som ligger bak prosjektet, og dets gjennomføring bli presentert. Mine forkunnskaper om temaet hadde påvirkning på prosjektets planlegging i forkant av prosjektstart, noe som vil bli trukket frem og belyst i dette kapitlet.

Dessuten vil etiske refleksjoner rundt prosjektet bli sett på og belyst. En presentasjon av prosjektets informantene og rekruttering. Utvikling av en intervjuguide og innsamlingsmetode vil ta en stor del av kapittelet. Det vil bli presentert pilotstudie, prosedyre, hvordan dataanalyse har blitt gjennomført, og til slutt blir validitet og reliabilitet presentert.

### 3.1 Kvalitativ metode

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland, 2021, s. 53). Metode hjelper oss til å samle inn data, det vil si informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår (Dalland, 2021, s. 54). Refleksjon omkring valg av metode må komme klart frem. Slike valg innebærer ofte overveielser mellom det man anser som den ideelle fremgangsmåten og det som er praktisk gjennomførbart (Dalland, 2021, s. 56). Ifølge Dalland (2021, s. 56) er metoden et redskap i en undersøkelse. For dette prosjektet kom kvalitativ metode naturlig da formålet med prosjektet er få et innsyn i hvordan kroppsøvingens lærere tenker, planlegger og gjennomfører undervisning når det gjelder kompetansemål som omhandler kropp. Det er deres erfaringer og tanker som jeg som forskeren var interessert i. Dalland (2021, s. 54) skriver at de kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle.

Kvalitative metoder som intervju vil preges av forskerens personlighet (Dalland, 2021, s. 57).

Gjennom mitt arbeid med kvalitativ metode har jeg vært i direkte kontakt med mennesker som hadde datamaterialet til denne oppgaven (Dalland, 2021, s. 62). Ved å ha direkte kontakt med informantene kunne jeg som forsker stille utdypningsspørsmål dersom jeg opplevde at dette var nødvendig for å få svar på det prosjektet trengte.

### 3.2 Forforståelse

Vi kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, men vi kan ikke unngå at vi har tanker om det (Dalland, 2021, s. 60). Tjora (2021) nevner at «det er viktig for prosjektets pålitelighet å reflektere over om en har noe til felles med informantene, eller om man har spesiell kunnskap om engasjement, og hvordan slikt kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultater» (Tjora, 2021, s. 280). Informantene i denne studien og jeg som forsker hadde både nokså lik utdanning og arbeidserfaring fra ungdomsskole. En kvalitativ tilnærming er en personlig utfordring. Hele spekteret av data fra interaksjonen med informantene går gjennom den som utfører undersøkelsen (Dalland, 2021, s. 64). Det å fortelle om egen bakgrunn og forforståelse gi man leseren mulighet til å vurdere ens egen pålitelighet (Dalland, 2021, s. 58).

Min forforståelse var basert på egen erfaring fra eget arbeidssted og mistanke om at kroppsøvingens lærere ikke godt nok jobber med kompetansemål som omhandler kropp. Videre manglende forståelse av ulike begreper som ikke er operasjonaliserte i arbeidsplanen viderestøtter den

mistanken. I tillegg til det har jeg lest en del litteratur som handler om kroppspress og kroppsøving, og måter hvordan påvirkning av et dualistisk perspektiv kan gjennom kroppsøving påvirke ens syn på eget kropp.

### 3.3 Valg av metode– intervju

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfater verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Dalland, 2021, s. 65). For dette prosjektet har individuell kvalitativ intervju blitt valgt som datainnsamlingsmåte. Det kvalitative intervju forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Intervjuene ble gjennomført av en kroppsøvingslærer med en kroppsøvingslærer på et tema som er viktig for begge. Målet var ikke bare å utveksle synspunkter om temaet, men å skape mening og forståelse som kan føre til kunnskap gjennom å høre hvordan andre kroppsøvingslærere planlegger undervisning og gjennomfører den når det gjelder kompetansemål som omhandler kropp (Dalland, 2021, s. 68).

Når temaet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, med vekt på mening og fortolkning av det som sies, kaller Kvale & Birkmann dette for semistrukturert livsverdenintervju (Dalland, 2021, s. 68). Semistrukturert betyr her at samtalen følger en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål (Dalland, 2021, s. 68). For at beskrivelsene skal være dekkende er det ofte nødvendig å stille utfyllende spørsmål (Dalland, 2021, s. 72).

Veiledende intervjuguide presenteres under.

#### 3.3.1 Intervjuguide

I følge Dalen (2011, s. 26) vil det være behov til å utarbeide en intervjuguide i alle prosjektersom anvender intervju som metode. Intervjuet skal ikke være fast strukturert med fedige spørsmål, men det har en klar retning. Dersom vi stiller til intervju med ferdig formulerte spørsmål, er faren stor for at spørsmålene vil styre samtalen og vi kan lett miste viktig informasjon dersom vi er for strukturerte (Dalland, 2021, s. 75). Jeg har derfor hatt ferdig formulerte spørsmål, men passet på å bruke dem når det passet og ikke følge intervjuguiden slavisk. Forskeren har hatt intervjuguiden foran seg og prøvde å rette samtalen i retningen som følger temaer fra intervjuguiden. Samtidig var forskeren klar til å ta opp andre temaer som infromantene tok opp som kunne vært relevante for prosjektet. Når det gjelder semistrukturerte intrevjuer vil guiden inneholde en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (se vedlegg - intervjuguide) (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 163). Spørsmålene utviklet seg i samtalen og fulgte de svarene intervjupersonen ga. Intervjuguide har, som nevnt ovenfor, blitt brukt som en hjelp til å huske de temaene som skulle tas opp (Dalland, 2021, s. 83).

Intervju guide kan formes på mange ulike måter, men i grove trekk går gjennom tre faser, oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2020 s. 145). Hovedtemaene i intervjuguiden som ble valgt ut for å følge opp oppgavensproblemstilling og forskningsspørsmål var «Informasjon om deltager», «planlegging av undervisning», «forståelse av læreplanen», «forståelse av kropp i

kroppsoving», og «kropp som sosial konstruksjon». Språket var tilpasset målgruppen, slik at spørsmålene ikke var vanskelige å forstå. Intervjuguiden ble delt i flere temaer for at det skal være lettere for intervjueren og informanten å holde orden på de mange spørsmålene (Tjora, 2020, s.157). Mellom temaene sa jeg «vi skal nå gå over til...» Dette gir informanten noen rammer rundt temaet, selv om vedkommende står fritt til å snakke bredt om temaet (Tjora, 2020, s. 157).

De første spørsmålene i oppvarmingsfasen tok for seg deltagernes bakgrunn knyttet til kroppsoving, informantens erfaring og motivasjon til å bli kroppsovlingslærer. Poenget med slike spørsmål var å etablere god kontakt med intervjupersonen slik at hun eller han oppmuntres til å gi fylldige informasjon om de temaene jeg trengte mer kunnskap om (Thagaard, 2018, s. 99). Det var en fordel at vi startet med nøytrale emner som intervjupersonen synes er greit å snakke om (Thagaard, 2018, s. 100). Oppvarmings spørsmål var konkrete spørsmål om alder, dagligliv, arbeidsoppgaver og ansvar med formålet om å fremstå som «uformelle og ufarlige» (Tjora, 2020, s. 146). Denne fasen ble brukt for å skape trygghet hos informanten om at han eller hun behersker situasjonen (Tjora, 2020, s. 146).

I tilknytting til disse spørsmålene ble det ramset opp ting som: «motivasjon til å bli kroppsovlingslærer»;«det du liker med faget», «utfordringer med kroppsoving», for å igangsette intervjuet. Videre ble det hentet informasjon rundt deltakernes erfaringer med planlegging, samt hvilke aktivitetsformer deltakerne foretrakk. Temaene «forståelse av læreplanen», «kropp i kroppsoving» og «kropp som sosial konstruksjon» belyste problemstillingen i oppgaven direkte; hvordan arbeider kroppsovlingslærere med kompetansemål som omhandler kroppsidealer, kroppsideitet og selvbylde. I refleksjons fasen har informanten gått i dybden i ulike deler av forskningstemaet (Tjora, 2020, s. 146). Jeg startet spørsmålene med «kan du beskrive» eller lignende og ofte med oppfølgingsspørsmål eller omformuleringer om det skulle være nødvendig (Tjora, 2020, s. 146).

Hensikten med oppfølgingsspørsmål er at jeg skulle få en mer nyansert informasjon om temaet informantene har beskrevet. Dette kunne være spørsmål som å utdype ett svar, eller ved å gi mer informasjon om det de allerede har fortalt (Thagaard, 2013, s. 101). For å unngå korte svar og komme i dybden på ett bestemt tema, ble alle hovedspørsmål i intervjuguiden fulgt opp med refleksjoner rundt oppfølgingsspørsmål. Ett eksempel på oppfølgingsspørsmål var det første spørsmålet i intervjuguiden «Hvorfor ville du bli kroppsovlingslærer?». Hvis svaret på dette spørsmålet var kort, som for eksempel: «Jeg liker å bevege meg» var det nødvendig å være forberedt på å følge opp utsagn «å bevege meg» for å kunne skape en dypere mening.

Vi har avsluttet hvert intervju med noen avrundings spørsmål. Tanken bak dette var at avrundings spørsmål skulle normaliserer situasjonen mellom to personer som ikke kjenner hverandre og som normalt ikke ville snakket så personlig med hverandre (Tjora, 2020, s. 146). Relevante temaer som ble tatt opp her var hvordan forskningsprosjektet går videre, hva som skal skje med dataene.

Dette ble gjort gjennom å spørre hvordan informantene opplevde intervjusituasjonen, å fortelle hva som skjer videre og en gang til informere om informantes rettigheter om å ha innsykt i dataene og personligeopplisninger som jeg tenker å bruke i prosjektet. Til slutt ble det gitt en mulighet for informantene å kunne komme med mer informasjon hvis ønskelig.

Noe som videre kunne bidra til bedre intervjusituasjoner er prober. Prober er spørsmål eller kommentarer som bidrar til å skape flyt i samtalen, slik at det oppleves mest mulig naturlig. Jeg har brukt prober for å gi tilbakemelding til intervjupersonen, og for å vise sitt interesse for det deltakeren har å fortelle. Prober kan blir utformet som spørsmål eller en type respons som «ja...», «hmm» eller ett nikk fra intervjuer sin side (Thagaard, 2013, s. 102). Jeg har både brukt «mhmm», «ja», «okei», og kroppsspråk som å smile og å nikke.

Når det gjelder vurdering av intervjuspørsmålene kan disse vurderes på to måter. Jeg har vurdert hvert intervjuspørsmål både med hensyn til tematisk og en dynamisk dimensjon: tematisk med hensyn til produksjon av kunnskap og dynamisk med hensyn til den interpersonlige relasjonen i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 163). Når jeg forberedte intervjuene, var det nyttig å utarbeide to intervjuguideer, den ene med prosjektets tematiske forskningsspørsmål, og den andre med intervjuspørsmål, som både tar hensyn til de tematiske og de dynamiske dimensjonene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 163). Hvert av temaene besto derfor av et relevante forskningsspørsmål og fire til fem forslag til intervjuspørsmål. Intervjuerens spørsmål var korte og konkrete (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 165).

Den som intervjuer behøver en god del ferdigheter og erfaringer fra intervjuer for å kunne improvisere i løpet av et semistrukturert intervju. En av utfordringene jeg møtet var å lytte godt til det informanten deler mot slutten av intervjuet, og samtidig være klar til å fange opp verbale/ kroppslige signaler, og videre få fatt i de aktuelle temaene med oppfølgingsspørsmål. Videre har det vært utfordrende å holde meg nøytral. Fra tidligere erfaring som bachelor student, har jeg lært at det å holde intervju er utfordrene og har derfor gjennomført to pilotintervjuer som forberedelse.

### 3.3.2 Pilotintervju

Etter to- tre intervjuer er det vanlig at intervjuere får intervjuguiden såpass «under huden» at de er i stand til å frigjøres seg fra den i betydelig grad (Tjora, 2020, s.158). Resultatene i pilotintervjuet har ført til gode tilbakemeldinger for min væremåte i intervjusituasjonen, samt et kritisk blikk på spørsmål i intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 30). I tillegg til det har jeg prøvd ut diktafonen, for å sikre at alt som blir sagt på intervjuet, blir tatt opp.

Jeg har gjennomført to pilotintervjuer. Første pilotintervjuet ble gjennomført med en mannlig medstudent som jobbet som kroppsøvlingslærer på en ungdomsskole. Tilbakemelding om at informanten opplevde det som om jeg stresset om å gå gjennom alle spørsmålene og ikke har gitt

tilstrekkelig med tid for dypere forklaringer rundt hvert av spørsmålene kom opp. Samt. at jeg kunne til tider prate for fort. Det andre pilotintervjuet ble gjort med en kvinnelig kroppsøvingslærer med master i idrettsvitenskap som jobber på en ungdomsskole. Tilbakemeldingen forskeren har fått er å ikke stresse med å notere veldig mye underveis gjennom intervjuet. Hun har opplevd at dette påvirket flytten i samtalen. Samt. å smile mer under intervjuet slik at det ikke oppleves som et avhør.

Det var et bevist valg å ha et pilotintervju med en mannlig og en kvinnelig lærer for å få tilbakemeldinger fra begge kjønn da begge kjønn skal intervjues. Samtidig kvalifikasjonene til de som har deltatt i pilotintervjuet samsvarer med kriteriene som ekte utvalget blir basert av. Det er viktig å nevne at godt valgte intervjupersoner hjelper lite dersom spørsmålene ikke bidrar til å belyse problemstillingen (Dalland, 2021, s. 63).

### 3.4 Utvalg

Rekrutteringen av deltakerne handler å finne mennesker som på best mulig måte kan gi innspill til forskningens problemstilling (Dalland, 2021, s. 79). Ved kvalitativt orienterte metoder henveder man seg ofte til grupper eller enkeltpersoner som man på forhånd mener har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen. Dette kalles et strategisk valg (Dalland, 2021, s. 59). I denne studien skjedde rekruttering på flere måter. For det første har jeg tatt kontakt direkte med andre kroppsøvingslærere som jeg kjente fra før. På denne måten har jeg fått kontakt med to mannlige og kvinnelige lærere. Videre har jeg sendt en epost til ulike skolene i Oslo og område rundt Oslo som beskrev prosjektets formål og etterspurt om ledelesen kunne sende det videre til kroppsøvingslærere ved skolen slik at de kunne ta kontakt med meg dersom de hadde lyst å delta i prosjektet. Da i dette prosjektet kun kroppsøvingslærere med minst 30 studiepoeng i faget og minst to års arbeidserfaring fra ungdomsskolen skulle delta på prosjektet, falt et strategisk valg naturlig. Ifølge Thagaard (2013) baserer kvalitativ forskning seg på strategiske utvalg, der utvalget velges ut ifra kvalifikasjoner som er strategiske i henhold til oppgavens problemstilling. Det vil med andre ord si at man velger personene som man tror har noe å fortelle om akkurat det fenomenet man vil vite mer om (Dalland, 2021, s. 60).

Innenfor kvalitative studier er det kjent at vi forsøker å hente inn mye data fra et begrenset antall personer (Kvale & Brinkmann, 2015). Åtte kroppsøvingslærere har deltatt i denne studien. En retningslinje for omfanget av kvalitativt utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). Strategisk informantutvalg ble valgt og den innebærte å velge informanter basert på deres spesifikke egenskaper, erfaringer eller kunnskap om temaet som studeres. Dette utvalget sikrer at informanter har relevant kunnskap eller erfaring, noe som bidrar til å samle mer innsiktsfulle og nyttige data. Metoden ga i tillegg til det mulighet for mer detaljert og dyptgående informasjon om et spesifikt tema eller en spesifikk kontekst for eksempel kropp som sosial konstruksjon. Ved å fokusere på et begrenset antall nøkkelinformanter, har jeg spart tid og ressurser sammenlignet med større, mer omfattende utvalg.

Kriterier for utvalget var følgende:

- minst 30 studiepoeng i kroppsøving
- minst 2 år arbeidserfaring på ungdomsskolen
- Begge kjønn

Dette ble gjort for å sikre at informantene underviste i kroppsøving og var relevante for forskningsspørsmålene.

Det er viktig å nevne at metoden innebærte en viss grad av subjektivitet og bias fra forskerens side når det gjelder valg av informanter, noe som kan påvirke studiens nøytralitet i tillegg til validitet.

Dette betyr imidlertid at det kan være få kritiske synspunkter på egen undervisningspraksis. Mens noen informantene uttrykte bekymring over læreplanen og usikkerheten rundt å undervise om kropp, var de fleste positive til sin nåværende praksis. Det ville vært interessant å inkludere ikke utdannet kroppsøvingslærere eller nyutdannede kroppsøvingslære for å undersøke deres tanker og erfaringer på et senere tidspunkt. Dette kunne ha bidratt med flere kritiske synspunkter som kunne ha forbedret tilbudet og skapt en bedre mestringsopplevelse.

### 3.4.1 Deltakeres bakgrunn

Fire menn og fire kvinner (totalt n=8) ga sitt samtykke til deltakelse i studien, og gjennomførte ett individuelt intervju hver. Informantene i studien (n=8) var mellom 21-59 år, med en gjennomsnittlig alder på 34 år, og har jobbet på ungdomsskolen som kroppsøvingslærere i minst to år. Felles for deltakerne i studien var at alle hadde minst 30 studiepoeng i faget, noe som er krav for å undervise i kroppsøving på ungdomsskole. For å skille mellom deltakerne ble de tildelt en bokstav og ett tall. Informantene ble beskrevet med; K (kvinne), eller M (mann), med hver sitt nummer. Under følger en presentasjon av informantene i denne studien:

Informant	Utdanning	Arbeidserfaring på ungdomsskolen som kroppsøvingslærer	Annet
K1	300 SP i kroppsøving og idrettsfag	3 år	
K2	180 SP i kroppsøving og idrettsfag	4 år	<ul style="list-style-type: none"><li>- 5 år på mellomtrinnet</li><li>- Underviser i Engelsk</li></ul>

K3	180 SP i idrett + 60SP PPU	4 år (deltid)	- Undervist i valgfag fysisk aktivitet og helse
K4	60 SP i kroppsving	2 år	- Jobbet som krø lærer som vikar iløpet av studietiden
M1	60 SP i kroppsøving	5 år	- 8 år totalt på skolen - Underviser også i valgfag fysisk aktivitet og helse
M2	30 SP i kroppsøving	25 år	- Bakgrunn som fotballtrener - Underviser i norsk og samfunnsfag i tillegg til kroppsøving
M3	30 SP i kroppsøving	13 år	- Fotballtrener u-15 gutter. - Underviser også i KRLE, samfunnsfag og engelsk - Kontaktlærer
M4	60 SP i kroppsøving	6 år	- Fysioterapeut - Underviser også i matematikk, musikk, samfunnsfag og fysisk aktivitet og helse - Kontaktlærer

### 3.4.2 Gjennomføring av intervju

Kvale & Brinkmann (2015, s. 37) sier at intervjueren og den som blir intervjuet, er sammen om å produsere kunnskap. Samspillet mellom intervjuer og intervjupersonen krever både empati og respekt fra den som intervjuer (Dalland, 2021, s. 66). Samspillet mellom den som blir intervjuet og den som intervjuer, er grunnlaget for et godt intervju (Dalland, 2021, s. 65).. De første minuttene av intervjuet har avgjørende betydning. Det er viktig at av vi i utgangspunktet gir uttrykk for interesse og respekt og at vårt kroppsspråk og ansiktsuttrykk signaliserer velvilje (Thagaard, 2018, s. 101). Før starten av intervjuet har jeg tatt informatene i hånd og har spurt om hvordan det går og om de er klare til intervjuet. Videre har de første spørsmålene i intervjuet handlet om «lette temaer» som hvorfor ville informanten bli kroppsøvingslærer, og hva informanten synes om faget. For å sikre kvalitet i intervjuene ble teknisk utstyr testet på forhånd (Dalland, 2021, s. 93). Dette ble gjort før hvert intervju ved å ta opp et par minutter av lyden.

I et kvalitativt intervju ønsker vi å minske avstand mellom den som intervjuer, og den som blir intervjuet (Dalland, 2021, s. 68). Dette ble gjort ved å ikke forholde seg kun til intervjuguiden slik at intervjuet ikke oppleves som et avhør. Samtidig har tilbakemeldingene fra pilotintervjuene bidratt til det.

Intervjuet ble introdusert med en brifing. Intervjueren definerte situasjonen for intervjupersonen, fortalte litt om formålet med intervjuet, hva lydopptakerer skal brukes til, og spurte om intervjupersonen hadde noen spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160). Dalland (2021, s. 83) skriver at når intervjuet starter, må vi sikre oss at den informasjonen vi har gitt på forhånd, er forstått slik den var ment og at vi bør derfor bruke litt tid innledningsvis på å høre hvordan informasjonen er oppfattet (Dalland, 2021, s. 83). I starten av intervjuet har informantene fått beskjed om hvordan lydopptaket blir ivarettat og at det er kun forsker studenten og veilederen som skal ha tilgang til det (Dalland, 2021, s. 85). Forskeren har også i starten introdusert seg, presentert prosjektet, fortalt om bakgrunnen til hvorfor forskeren gjennomfører dette prosjektet, og hva vil du resultatene bli brukt til, samt. hvordan forskeren har valgt ut informanter, og til slutt at anonymitet sikres om ønskelig. Videre har forskeren klargjort at foresken ikke er etter å bedømme eller vurdere, men å forstå, at det ikke er riktige eller gale svar på dine spørsmål, men at informanten er eksperten, og hvor lang tid den avtalte samtalen forventes å ta (Dalland, 2021, s. 86). Ett annet tiltak som forskeren brukte for å vurderer sårbarhet i intervjuet var å spørre deltakere om hvordan det opplevdes å være med på intervjuet (Hummelvoll, 2010, s. 42).

### 3.5 Fortolkning av data

Kvale og Brinkmann (2012) setter fokuset på viktigheten av å være i forkant, slik at forskeren er bevisst på hvordan intervjuene skal analyseres før forskeren gjennomfører intervjuene. Den bevisstheten rundt analyseprosessen kan bidra til å lage en grunnmur i analyseprosessen og guide forskeren videre i sitt arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2012). Analysen tok utgangspunkt i boken Thematic Analysis av Braun & Clarke (2006). Den besto av seks faser. Denne studien bruker en analysemetode som i litteraturen omtales som tematisk analyse (Braun og Clark, 2006). Tematisk analyse var en passende metode for å besvare forskningsspørsmålene og utforske ulike aspekter og perspektiver knyttet til problemstillingen. Det er en tilnærming som gjør det mulig å finne og kategorisere mønstre og temaer som går igjen i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun og Clarke trekker frem at tematisk analyse er for det meste nyting for uerfarne forskere, da denne typen analysen er oversiktlig og fleksibel (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Dette passet godt for meg som gjennomfører min første større forskningsprosjekt.

#### 3.5.1 Bli kjent med data

I følge Braun & Clarke (2006) er den første fasen i en tematisk analyse at en skal bli kjent med materiale (s. 87). Jeg har hentet inn data til denne studien, slik at en interaksjon mellom meg og den som intervjuet kunne skje. Dette ble gjort slik at analysen kunne starte med noen forkunnskaper og noen tanker rundt dataen som ble innhentet. I fase en begynte jeg også med transkriberingsprosessen for å bli bedre kjent med dataene. Jeg har gjort datamaterialet fra de muntlige en til en intervjuene til tekst. Dette ble gjort for at jeg skal kunne bli bedre kjente med dataene. Som en hjelpemiddel ble Nvivo programmet brukt for å gjennomføre transkriberingen på en mer oversiktlig måte. Med

transkribering menes det å gjøre det muntlige intervjuet om til skriftlig tekst. Tanken bak dette er å få lettere oversikt over intervjuene i tillegg til å gjøre det transkriberte intervjuet bedre egnet til analysering (Kvale & Brinkmann, 2012). Transkriberingen fra tale til tekst av hver tok ca. 3-4 timer per intervju. De åtte intervjuene inkludert i denne forskningen har gitt totalt seksti sider med tekst og var grunnlaget for analysen.

### 3.5.2 Koding

Etter å ha blitt kjent med intervjumateriale og har fått en viss oversikt over datamateriale, var det naturlig å gå videre med analysen til fase to. Det som kjennetegner fase to er danning av koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Formålet med dette var å kunne systematisk sortere og identifisere datamateriale i flere forskjellige grupper. Koder som sledet frem til et tema ble utarbeidet. Kodene blir laget med studies forskningsspørsmål i bakhodet.

Braun og Clark (2006) foreslår at den som forsker skal kode med mange potensielle temaer, med grunnen at forskeren er uvisst om nytten av disse kodene senere i drøftingen av prosjektet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Systematisk arbeid med datamaterialet, med oppmerksomhet rettet likt til alle deler av den transkriberte teksten kan få frem gjentatte mønstre eller tema. Programet Nvivo var behjelpelig i denne prosessen, ved å merke og å gi navn til et deler av datamaterialet som kan plasseres under ulike kategorier. Enkelte deler av datamateriale ble kodet flere enn en gang, og noen av disse kunne kategoriseres under flere forskjellige temaer.

Eksempel fra fase 2.

Utsagn	Kode
<i>«jeg sier ofte til elevene mine, kroppen din er som en maskin, du må gi den god drivstoff for at den skal fungere»</i>	Maskin analogi
<i>«jeg synes det var mye lettere å vurdere elever tidligere når ferdighetene spilte en større rolle, da kunne jeg lett se hvem som får fingerslag til og hvem som ikke gjør det. Og hvis du ikke kan det så må du øve».</i>	Ferdigheter
<i>«...om trening og hvordan man kan trene riktig. Det er spesielt viktig å gi elevene informasjon om dette temaet i denne alderen.»</i>	Helse

«Jeg vil si at vår identitet er påvirket av mange faktorer, inkludert kultur, sosial klasse, etnisitet, kjønn, seksuell orientering og alder»	Ulike faktorer
«fotball er del av min identitet»	Aktiviteter som en del av identiteten
«Som lærer i dag er det spesielt viktig å være bevisst på hvordan vi prater med elevene våre, spesielt når det kommer til kropp og identitet.»	Kroppsidentitet i kroppsøving

Tabell 1 Eksempel på utsagn og koder fra fase 2

### 3.5.3 Se etter bredere tema, sorter koder

Etter å ha kodet materielle, startet arbeidet med å se etter større tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Etter å ha blitt kjent med datamaterialet, hadde jeg en lang liste av koder, som har blitt identifisert gjennom grundig gjennomgangen av datasmaterielle. I denne studiene har jeg funnet flere koder og har skapt ett mønster som kunne knyttes til hovedtema og problemstillingen, der det videre ble plassert som passende koder under hvert tema. Et tema omfatter noe viktig relatert til problemstillingen. Jeg har brukt en tabell i arbeidet med å samle de ulike kodene under ett bredere tema (Braun & Clarke, 2006, s. 90).

For å skape en oversikt over alle kodene i datamaterialet ble det laget en tabell. Kodene ble plassert under et bredere tema, slik at hvert av temaene inneholdte mange koder. Etter det ble det naturlig funnet undertemaer til alle hovedtemaene. I denne fasen ble det identifisert koder ikke falt under noen av temaene. Dette trekkes fram som vanlig i denne fasen. På slutten av fase tre, ble det funnet frem tre hovedtema. Under hver av utvalgte tema ble det lagt til undertemaer, som vil videre bli presentert i resultat kapitlet.

Eksempel fra fase 3.

Kode	Undertema	Hovedtema
Maskin- analogi	Fysisk kropp	Kropp i kroppsøving
Ferdigheter		
Helse		
Ulike faktorer	Ulike identiteter	
Aktiviteter som en del av identiteten		
Kroppsidentitet i kroppsøving		

Tabell 2 Eksempel på dataanalyse fra fase 3

### 3.5.4 Kvalitetssjekk

Videre i fasen fire gikk jeg igjen gjennom temaene for å sjekke kvaliteten. Dette er for å dobbeltsjekke om temaer som har kommet frem går for mye inn i hverandre og om de egentlig kan slås sammen, eller om det er for lite data til å støttes på. Dessuten kunne andre temaer brytes ned til to nye forskjellige (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Etter en detaljert gjennomgang av kodene under hvert av temaene, opplevdes det som nødvendig å slå sammen noen av temaene. Temaene «valg av aktiviteter» og «tilpasset opplæring». Ingen av temaene som opprinnelige hadde kommet frem, ble ekskludert på grunn av lite datagrunnlag.

Fase fire baserte seg på en gjennomgang av tekstutdragene under hvert tema, for å forsikre meg at utdragene fortalte en historie rundt temaene. I slutten av denne fasen ble valgte temaene sammenlignet med hele den transkriberte teksten, for å undersøke om det fantes koder som tidligere ble oversett, og som nå passet under ett eller flere av de tre utvalgte temaene. Slutten av denne fasen har gitt meg en god ide av hva de ulike temaene representerer, hvordan de passer sammen, og har gitt meg en forståelse over overordnet historie den forteller om innsamlet data (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

### 3.5.5 Definerings og navngiving av tema

Med fase fem mener Braun & Clarke (2006) det å definere og å gi navn til de endelige hoved- og undertemaer som presenteres i analysen (s. 92). I tillegg til det tar fasen for seg definerings av kjernen hver enkelt tema handler om, samt definerings av hvilke sider av data temaene tar for seg. Braun og Clarke (2006) nevner viktigheten av å ikke bare sitere de viktige delene informantene velger å fortelle, men også identifisere hva er det som faktisk er interessant ved utvalgte utsagn, og hvorfor (Braun & Clarke, 2006, 92). Jeg har lagt vekt på å gi navn til temaer som representerte informantenes egne utsagn. Lange intervjuer har jeg gjort om og forkortet, for å unngå for detaljert informasjon. For hvert av temaene som har kommet frem måtte jeg skrive en detaljert analyse, samtidig kjenne igjen historien som temaet har å fortelle, dette var for å kunne knytte det opp mot problemstillingen. På slutten av fase fem, var det viktig å kunne forklare hva temaene er. For å gjøre dette prøvde jeg å forklare innholdet av hvert tema i noen få setninger. Som resultat av denne fasen ble det definert tre hovedtemaer.

### 3.5.6 Avsluttende analyse og presentasjon av data

Avslutningsvis inkluderer fase seks en siste analyse og presentasjon av data. Her undersøkte jeg om analyses kunne kobles til litteraturen og data. Samtidig måtte presentasjonen av funnene ikke være overfladisk, men heller argumentert i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Selv om den tematiske analysen i denne oppgaven ble presentert punktvis på en systematisk måte, har analysearbeidet vært mer aktivt, hvor temaene ble lagt og slettet. Når det er sagt, viser slutten av denne analysen til tre hovedtemaer og undertemaer, og resultatene i denne analysen blir presentert i kapittel 4 – Resultater.

### 3.6 Validitet, reabilitet og overførbarhet

Pålitelighet eller reliabilitet er et kriterium for kvalitet i forskning og handler om hvorvidt det arbeidet du har presentert, er til å stole på (Dalland, 2021, s. 58). I samfunnsvitenskapene handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Pålitelighet eller reliabilitet er et kriterium for kvalitet i forskning og handler om hvorvidt det arbeidet du har presentert, er til å stole på (Dalland, 2021, s. 58). Reliabilitet betyr pålitelighet eller troverdighet og handler som forskningsresultatens konsistens og troverdighet (Dalland, 2021, s. 246). Ved å vise forskningsprosessen kan andre forskere vurdere metodevalget, gjennomføringen av undersøkelsen, materialet som er samlet inn, måten det er analysert på, og de empiriske funnene (Dalland, 2021, s. 246).

Silverman (2014) skriver at for å styrke studiens reliabilitet, er det sentralt å tydeliggjøre hvordan analysen ble gjort. Gjennomføring av dette ble sikret gjennom en grundig gjennomgang av alle seks steg i analysen for å begrunne kriteriet til temaer som resulterte fra analysen. I tillegg vises det til resultatene i studien som ett eget kapittel i denne oppgaven. Dette var gjort for å tydeliggjøre forskjellene fra informantens utsagn og teori og mine tolkninger (Silverman, 2014).

Creswell (2009) nevner kollegaveiledning som en viktig faktor for å styrke studiens validitet (s. 192). Dette har blitt oppfylt ved at jeg som forskeren under hele prosessen hadde en veileder som gikk gjennom arbeidet, ga konstruktive tilbakemeldinger direkte i oppgaven gjennom hele skriveprosessen og råd knyttet til prosjektet, samt stilt kritiske spørsmål rundt valg av metode, teori og formulering av problemstillingen. Videre har jeg benyttet en medstudent på masterstudiet som har flere ganger underveis gått gjennom oppgaven og gitt sitt syn utenfra. Grønmo (2016) tar opp samtaler og diskusjoner med andre om innsamlet materiale som viktig for oppgavens validitet (Grønmo, 2016, ss. 255-256). Diskusjoner og samtaler med veileder har hjulpet til å oppdage viktige poenger som ellers kunne blitt oversett. Veileder har også godkjent intervjuguiden for å øke validiteten.

For å sikre troverdigheten har jeg lest relevant litteratur og undersøkt relevant forskning på tema og fått veiledning fra både veileder og medstudenter på OsloMet. Som Anderson (2010) påpeker, avhenger studiens kvalitet i stor grad av forskerens ferdigheter som intervjuer. Derfor kan mangel på erfaring være en svakhet, spesielt for nye forskere. Jeg har derfor tilegnet meg kunnskap og erfaring gjennom litteraturstudier og pilotintervjuer. Selv om jeg har gjort alt for å sikre best mulig resultat i intervjuet, er det fortsatt diskutabelt om resultatene kunne vært bedre hvis jeg hadde hatt mer intervjuerfaring på forhånd.

Jeg la også vekt på å stille åpne spørsmål for å få frem informantens egne tanker og refleksjoner, uten å lede dem i en bestemt retning eller påvirke svarene med min egen forforståelse (Dalen, 2011, s. 97). Oppfølgingsspørsmål ble formulert på en måte som oppfordret deltakerne til å reflektere over temaene og gi grundige kommentarer. Forskeren stilte spørsmål som "kan du utdype det" og "tenker

du at" for å få dypere innsikt i deltakernes utsagn. Der det passet naturlig, ga forskeren tilbakemeldinger og viste interesse for det deltakerne delte. For å sikre høy kvalitet på dataene ble det gjennomført to pilotintervju som førte til forskerens egen oppmerksomhet. Forskeren sjekket også at lyden fungerte fra en avstand på en og halv meter for å unngå problemer med transkriberingen av data. Utsagnene fra deltakerne var forståelige, noe som minsket risikoen for feil i transkriberingen på grunn av manglende forståelse fra forskerens side.

For å undersøke informantenes erfaringer med undervisning som handler om kropp, kroppsidentitet og selvbylde i studiens kvalitative metode, ble intervju benyttet for å utforske dybden og detaljene i informantens erfaringer og tanker i planleggingen og gjennomføringen av undervisning. Mens en kvantitativ metode ikke ville vært egnet for å fange opp slike detaljer. Ved å bruke et semistrukturert intervju ble det skapt en trygg og uformell samtale, hvor ikke alle spørsmålene var bestemt på forhånd. Dette skapte mer rom for informasjon som deltakeren selv var opptatt av, og resulterte i mer utdypende forklaringer og beskrivelser fra informantene, som igjen ga data av høy kvalitet. Men en potensiell svakhet med denne metoden var at samtalen kunne avspore fra de utvalgte temaene for intervjuet.

På grunn av begrensninger i antall informanter i denne kvalitative studien, er det ikke mulig å generalisere funnene til en større populasjon. Imidlertid kan en nøye dokumentert prosedyre for kvalitativ forskning bidra til å styrke studiens troverdighet og muligheten for å gjenta studien (Creswell, 2009, s. 192). Selv om funnene ikke kan generaliseres, kan de likevel være viktige for å utdype eksisterende forskning og øke forståelsen for temaet.

### 3.7 Ethiske refleksjoner

Det etiske prinsippet om velgjørenhet betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 107). NESH (2016:12) presiserer betydningen av at «forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere forskningsdeltagernes autonomi, intergritet, frihet, og medbestemmelse» (Thagaard, 2018, s. 21).

#### 3.7.1 Informert samtykke

Prinsippet om informert samtykke sikrer deltakerne en viss kontroll over egen deltagelse (Thagaard, 2018, s. 27). Utgangspunkt for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informert samtykke (Thagaard, 2018, s. 22). I dette prosjektet har informantene fått et informasjonsskriv som både beskriver prosjektet, og informerer om hvilke opplysninger som skal brukes. I tillegg til det sto det om hvem informanten kunne kontakte dersom informanten hadde noen spørsmål rundt prosjektet eller personlige opplysninger. Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forsknings formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgende av å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, ss. 22-23). Informantene har også fått grundig informasjon om

prosjektet i forkant av intervjuene. Denne informasjonen ble gitt både skriftlig, men også muntlig på starten av intervjuet. Informantene har gitt sitt samtykke ved å signere en samtykkeserklæring før intervjuet. Deltagelsen var frivillig og informantene kunne trekke seg fra studien når som helst om de ønsket det. Informantene har videre blitt informerte om at deres deltagelse ikke vil ha noen konsekvenser. Denne informasjonen gir informantene grunnlag for å vurdere om de ønsker å delta i prosjektet og vil gi samtykke (Thagaard, 2018, s. 23). Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104).

### 3.7.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet i forskning er avgjørende for å sikre at deltakerne gir informasjon som er nøyaktig og pålitelig. Som forsker er det viktig å respektere deltakernes rettigheter og beskytte deres personlige og private opplysninger (Nesh *ibid*, 16). Konfidensialitet i forskning refererer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltagelse (Thagaard, 2018, s. 27). Det betyr at deltakerne må vite hva som vil skje med informasjonen de gir, hvem som vil ha tilgang til den, og hvordan den vil bli brukt og lagret.

For å sikre konfidensialitet i min masteroppgave, har jeg gjort flere tiltak. Jeg har informert deltakerne om hvordan deres personlige og private opplysninger vil bli håndtert, og hva som vil skje med dataene som blir samlet inn. Dette ble gjort både gjennom informasjonsskrivet og i begynnelsen og slutten av intervjuet. Informantene har også blitt informert om hvem som skal ha tilgang til deres utsagn, og hvordan deres personlige opplysninger vil bli håndtert. Informantene har blitt informerte om at deres personlige opplysninger vil bli avidentifisert, og publisering og formidling av forskningsmateriale vil være anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106).

Jeg har også gitt informantene muligheten til å innsyn i hvilke utsagn og hvilke opplysninger som skal brukes i oppgaven. Ved å gi beskjed kunne informantene få den delen av oppgaven som inneholdte deres utsagn slik at de kunne bekrefte at utsagnet ikke skulle kunne spores tilbake til dem. Dette vil gi informantene en mulighet til å kontrollere at deres personlige og private opplysninger blir håndtert på en konfidensiell måte.

Når det gjelder transkripsjonen av intervjuet, brukte jeg pseudonymer eller kodenummer for å beskytte informantenes personlige opplysninger (Thagaard, 2018, s. 24). Dette vil bidra til å beskytte informantenes privatliv og hindre at deres personlige opplysninger blir avslørt. Jeg sørget for å lagre dataene på en sikker måte, slik at uautoriserte personer ikke får tilgang til dem.

I denne studien har mannlige lærere fikk kodenummer M1, M2, M3, M4, mens kvinnelige lærere fikk kodenummerer K1, K2, K3, K4. Thaggard (2018) refferer til Lofland et al. (2006, s. 25) påstår at det å legge vekt på anonymisering av deltakerne i presentasjonen av resultatene bidrar til at leseren retter

sin oppmerksomhet mot forståelsen av de sosiale fenomener som analysen presenterer. Når vi ikke knytter navn til utsagn i teksten, eller når vi anvender pseudonymer, vil både forskeren og den som leser resultatene, få oppmerksomheten rettet mot genrelle mønstre i dataene fremfor å forstå teksten som beretninger om spesifikke situasjoner og personer (Thagaard, 2018, ss. 24-25).

### 3.7.3 Konsekvenser

Prinsippet om at deltakerne ikke skal ta skade av å være med i forskningsprosjektet, innebærer at forskeren forplikter seg til å beskytte deltakernes intergritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 27). I den studien kunne potensielt undervisningspraksisen til informantene gjøre at de opplever problemer på arbeidsplassen. For å sørge at dette ikke kunne skje har jeg anonymisert alle informantene, og heller ikke fortalt noe om deres arbeidssted. I tillegg til det har informantene fått mulighet til å se gjennom den delen av intervjuet som de har vært en del av og det som jeg har tenkt å bruke i oppgaven, slik at de kunne bekrefte at det er innfor å bruke det på den måten som jeg har tenkt.

NESH (2016:19) lyder som følger: «forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltagerne blir utsatt for alvorlig fysisk eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følger av forskningen» (Thagaard, 2018, s. 26). Vi må være forberedt på at deltakerne leser resultatene av undersøkelsen. Hvis personen kjenner seg igjen i teksten, kan det å se egne utsagn i en analytisk sammenheng som forskeren utvikler, virke provoserende (Thagaard, 2018, s. 27). For å hindre dette har informantene fått mulighet til å se hvilke utsagn skal brukes i oppgaven. Informantene har fått informasjon om dette på slutten av intervjuet. De fikk vite at de kunne bare ta kontakt på epost dersom de på noen som helst punkt ønsket å få innsyn i det som er skrevet om dem.

## 4.0 Resultater

Dette kapitlet viser resultatene av en tematisk analyse av individuelle intervju som ble gjennomført med åtte informanter. Studien hadde som formål å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere planlegger og gjennomfører undervisning når det gjelder kompetansemål som omhandler kropp, kroppsidentitet og selvbylde på ungdomsskolen. Fra det transkriberte intervjumaterialet ble det utviklet flere hovedtemaer med tilhørende undertemaer. Tre hovedtemaer har kommet frem:

Se Tabell 3 for en oversikt over temaene og undertemaene.

Hovedtema	Undertema
Kropp i kroppsøving	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fysisk kropp</li><li>- Ulike Identiteter</li></ul>
Arbeid med kroppspress i kroppsøving	<ul style="list-style-type: none"><li>- Refleksjon</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevamtaler, relasjon og langsiktige mål</li> <li>- Tverrfaglighet/flerfaglighet</li> </ul>
Planlegging av undervisning	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valg av tema</li> </ul>

Tabell 3 Oversikt over temaene og undertemaene

Til slutt, etter hvert undertema, skal resultatene diskuteres og sammenlignes med tidligere forskning og annet relevant teori.

## 4.1 Tema 1. Kropp i kroppsøving

Selv om informantene ser betydningen i av det å undervise om kropp, kroppsideal og selvbilde, var det sentralt å spørre om hvilken forståelsen av kroppen de referer til. I denne studien beskriver informantene først og fremst en fysisk kropp og var opptatte av å lære elevene om fysisk utsteende. Informantene pratet videre om hvordan alle har ulike identiteter, noe som er bestemt av mange faktorer. Som en del av det undertemaet nevner informantene også «kropp» som en del av vår identitet og betydningen av kroppsøvingundervisning på utvikling av elevenes identitet.

### 4.1.1 Fysisk kropp

Alle informantene har på et tidspunkt nevnt viktigheten av den fysiske kroppen. Informantene utsagn indikerer et på dualistisk kroppssyn. . «...men med kropp, det er det, hva skal man si, det man bruker for å komme seg rundt hver dag, man må gå på jobb, eller skole eller trening, det er på en måte redskapet ditt og i hode sitter den viktigste organen på en måte eller kanskje nest viktigste ....» sa en av informantene. Videre pratet M2 om kropp som et objekt og refererer til forskjellen mellom fysisk og psykisk helse: «Kroppen spiller en viktig rolle i for oss og vår evne til å utføre aktiviteter og oppgaver i hverdagen. I tillegg kan kroppen også påvirke vår psykisk helse»

Flere av informantene brukte maskin-analogien og trekker frem betydningen av god helse og læring om helse som det bør være mer av i kroppsøving. M1, som også underviser i fysisk aktivitet og helse, sa «jeg sier ofte til elevene mine, kroppen din er som en maskin, du må gi den god drivstoff for at den skal fungere». Samme informant fortalte videre «...jeg skulle ønske at det var flere kompetansemål som handlet om trening og hvordan man kan trene riktig. Det er spesielt viktig å gi elevene informasjon om dette temaet i denne alderen, da mange av dem begynner å utforske trening og starter å besøke treningssentre».

Den fysiske kroppen kommer opp igjen ved uttalelsen av M2 når han pratet om vurderinger når han ble spurt om forskjellen mellom LK20 og den tidligere læreplanen: «jeg synes det var mye lettere å vurdere elever tidligere når ferdighetene spilte en større rolle, da kunne jeg lett se hvem som får fingerslag til og hvem som ikke gjør det. Og hvis du ikke kan det så må du øve». Informantene i ulik grad fortalte om uklarheter rundt vurdering i kroppsøving og hvordan «mindre fokus på de fysiske

*presentasjoner» som nevnt av K3, gjør det vanskelig å begrunne karakterer. I tillegg til det nevner informantene at «vurdering skjer basert på det vi observerer, og når du har 25 elever kan du ikke sa alt» som argumenter for vurdering av ferdighetene i kroppsøving. Å vurdere ens ferdigheter kan man tolke som å vurdere det eleven klarer å gjøre med sin fysiske kropp. K1 hadde en annen tanke rundt det: «Samtidig er det viktig å huske på at kroppen kommer i mange forskjellige former og størrelser, og at alle kropper fortjener respekt og aksept uavhengig av utseende.»*

#### 4.1.2 Ulike identiteter

I denne studien diskuterte informantene også emnet identitet og kroppens rolle som en del av denne identiteten. Informantene nevnte at alle har forskjellige identiteter, og at den aktuelle konteksten ofte bestemmer hvilken identitet vi uttrykker der og da. M1 formulerte det slikt: «...da tenker jeg på hvordan man selv ser på seg selv, og hvordan man selv står fremfor i en gruppe der folk er ulike, hvem er jeg i denne gruppen, og da blir på en måte med en gang, kroppen min også en del, siden det er kroppen jeg med, på en måte. Så jeg tenker jo kanskje hvordan man ser på seg selv, både hver dag, alene, men også hvordan du er i de ulike gruppene, eller ulike sosiale lagene som du er en del av. Jeg tenker, jeg har en kroppsidentitet når jeg er på trening, så kanskje en kroppsidentitet som kroppsøvlingslærer, og så har jeg en når jeg bare er hjemme og slapper av, føler jeg det er altså en annen kroppsidentitet. Ulike kroppsidentiteter er avhengige av, hva skal je si, de som er rundt deg eller ulike kontekster du er i.»

Dessuten påpekte informantene at identitet er påvirket av mange faktorer. M3 uttrykte seg på følgende måte: «Jeg vil si at vår identitet er påvirket av mange faktorer, inkludert kultur, sosial klasse, etnisitet, kjønn, seksuell orientering og alder..... jeg har for eksempel alltid elsket fotball og fotball er del av min identitet, det er en kultur som jeg har vokst opp med.» M3 svarte på spørsmålet om hvordan han ønsker at hans undervisning skal påvirke elevene ved at han som kroppsøvlingslærer ønsker å hjelpe elevene finne en aktivitet som kan bli en del av deres identitet «det er viktig å gi elevene en bred introduksjon til ulike idretter og aktiviteter, og inspirere dem til å fortsette å utforske disse på egen hånd. Jeg tenker at sånn kan undervisningen bidra til å skape et grunnlag for livslang interesse og engasjement for fysisk aktivitet og idrett.» Det er flere av informantene som påpeker viktigheten av mange ulike aktiviteter i kroppsøving og nevner viktigheten av dette på videreutvikling av elevenes identiteter. K2 sa: «gjennom å eksponere elevene for et bredt utvalg av aktiviteter, kan de kanskje finne noe som de virkelig liker og ønsker å fortsette med på egen hånd. Dette kan være en viktig motivasjonsfaktor for at de skal fortsette med fysisk aktivitet gjennom hele livet. Det handler om å skape en livslang bevegelsesglede hos elevene, og gi dem muligheten til å utforske og utvikle seg innenfor de aktivitetene som interesserer dem mest.»

Til slutt har informantene også nevnt større bevissthet rundt ulike identiteter i sin undervisning. K3 blant annet nevner at hun har elever som er usikre på sin kjønnsidentitet og at hun passer på å ikke

bruke kjønnsklesifikkede begreper, «Som lærer i dag er det spesielt viktig å være bevisst på hvordan vi prater med elevene våre, spesielt når det kommer til kropp og identitet. Mange ungdommer er i en fase der de prøver å finne sin identitet, og å bruke ord som «jente push-ups» er ikke innfor da noen av elevene kan føle seg usikre».

## 4.2 Arbeid med kroppspress i kroppsøving

Gjennom samtalen med informantene uttrykte de «kroppspress» som en av utfordringene som kroppsøvingssundervisningen møter. De trekker frem at kroppspress kan påvirke deltakelse i kroppsøvingssundervisning og at det er vanskelig å få elevene som opplever større grad av kroppspress til å delta. Ved videre analysen nevner informantene to måter på hvordan de arbeider med kroppspress «samtale og refleksjon» og at man må tenke «langsiktig».

### 4.2.1 Undertema. Refleksjon

I møte med elever som opplever kroppspress til de gradene at det påvirker deres deltakelse i kroppsøving har informantene nevnt refleksjon som en av arbeidsmetodene. I følge K1, det er viktig å tenke på at kroppsøving er et læringsfag og at aktivitetene i seg selv må ikke være målet «for eksempel kan det være nyttig å diskutere hvordan en større kropp kan ha en fordel i noen idretter, som å være på strek i håndball, mens en høyere spiller kan være bedre egnet til å være bak i samme aktivitet». Videre fortalte informantene at trygt klassemiljø er avgjørende for at elevene skal tørre å prate om kropp. M4 som også er kontaktlærer forklarte det på følgende måte: «jeg har kroppsøving i min egen klasse, og jeg legger stor vekt på å skape en god atmosfære og et positivt klassemiljø. Jeg tror dette er viktig for å oppmuntre elevene til å delta aktivt i diskusjoner om kropp. Når elevene føler seg trygge og respektert i klassen, er det lettere for dem å si hva de mener og stille spørsmål». Det ble lagt vekt på det samme av flere av informantene som ikke var kontaktlærere. K2 sa: «jeg bruker mye tid på å skape et trygt læringsmiljø. Jeg synes det er noe som man skal legge vekt på fra 8. trinn»

K4 hadde samme mening, som K2, men også nevner at det kan bli utfordrende «Da jeg startet i min nye jobb, begynte jeg å undervise på 10. trinn, og det var en ganske utfordrende opplevelse. Elevene var allerede vant til sin tidligere lærer og hadde etablert sine egne rutiner og forventninger til undervisningen. Som en ny lærer med mine egne måter å gjøre ting på, var det nødvendig å bygge tillit og trygghet hos elevene, og det tok tid. De første månedene fokuserte jeg på å skape en atmosfære der elevene følte seg trygge på hverandre og på meg som lærer. Jeg brukte ulike metoder for å bygge relasjoner, som å ha individuelle samtaler med elevene og å sette av tid til å ha felles aktiviteter som kunne øke samholdet i klassen slik at det skal bli lettere for elevene å være trygge og å delta i undervisning.»

### 4.2.2 Elevsamtaler, relasjon og langsiktige mål

Informantene nevner at man må være forberedt at arbeidet med en elev som opplever kroppspress og ikke vil delta i kroppsøving kan ta tid og at man må fokusere seg på flere delmål. M1 sier: «for det

*første hadde jeg prøvd å bygge en sterke relasjon til denne eleven, og hadde begynt å pushe forsiktig, for eksempel «neste time må du bare ta med inne sko». Jeg hadde begynt med det små, prøve å finne en balansegang så at det ikke oppleves som mas, og stress og bare sånn «åhhh når er jeg lei» og så bare prøve å få henne til å være med på noe. For eksempel å hjelpe meg med å sette ut utstyr, fordi jeg tenker på en sånn elev hadde ikke det hjulpet med anmerkninger. Fordi hvis det er sånt genuint grunnleggende at eleven ikke liker kroppsøving så tenker jeg at det ikke er lurt med sanksjoner og konsekvenser og at vi må heller begynne et annet sted som å bygge en relasjon slik at jeg skal vite hvor mye jeg kan pushe fra gang til gang da.» Informantene har også lagt vekt på en åpen relasjon, slik at elevene skal tørre å si ifra når noe plager dem. K3 forteller: «for meg er det viktig at elevene alltid kan komme til meg og å prate om hva som helst..»*

Videre nevner informantene at de oftest opplever at jenter ikke vil være synlige i kroppsøving. Svømming har kommet opp som et av de vanskelige temaene å undervise når det gjelder kroppspress. K4 sa: «når vi har svømming for eksempel er det alltid to-tre jenter som ikke vil svømme på grunn av guttene..... da må vi prate om det». I tillegg til det nevnte M3 at ballspill kan til tider være utfordrende: «Noen ganger vil ikke jenter delta på slutten av kroppsøvingstimen når vi spiller spill som fotball eller basketball, mens de fleste gutter synes det er kjempegøy. Jentene kan få negative kommentarer fra guttene hvis de ikke er så flinke, og da kan de føle seg lei og ikke ville være med. Da må jeg som lærer passe ekstra på jentene, eller lage mindre grupper slik at de føler seg mer komfortable og ikke blir utsatt for negativ oppmerksomhet fra andre elever»

I arbeidet med dette ble «baby steps» nevnt. Etter lære og elev er trygge på hverandre ville informantene begynt å utfordre elevene litt og litt. I tillegg til sitaten fra M1 som er nevnt overfor forklarer M2 det på følgende måte: «jeg har nå jobbet i en del år, og må si at det der er alltid (ref. til kroppspress) vanskelig, men man må bare være tålmodig og prate med eleven. Og så handler det om å prøve å få dem til gjøre noe, og å passe ekstra på at eleven ikke får unødvendig oppmerksomhet. Så etterhvert hvis alt går bra kan forhåpentligvis eleven begynne å delta litt mer. I tillegg til det prater jeg med eleven og prøver å hjelpe dem å forstå at kroppsøving er et fag på skolen som alle andre fag»

#### 4.2.3 Tverrfaglighet/flerfaglighet

Ved spørsmål angående planlegging av undervisning når det gjelder kompetansemål som omhandler kropp trekker informantene tverrfaglige og flerfaglige temaer som sentrale begreper.

En av informantene (M3) uttrykte at han synes det er vanskelig å undervise om spesifikke kompetansemål i kroppsøving uten å bruke mye tid på teori. Derfor forsøker han å koble det til andre temaer som de jobber med i for eksempel samfunnsfag. Dette kan, ifølge informanten, bidra til å gjøre undervisningen mer variert og interessant for elevene, samtidig som de får en bedre forståelse for sammenhengen mellom ulike fagområder. Det kan også være en måte å sikre at elevene får dekket de nødvendige kompetansemålene på en effektiv måte uten å bruke mye tid på teori i

kroppsøvningsundervisning. Videre nevner K1 «Kritisk tenkning» som et tema som skal gå i alle fag inkl. kroppsøving og at de på deres skole har flere tverrfaglige prosjekter. Hun nevner at de jobber med kompetansemålet om kritisk tenking rundt kropp i den perioden. *«På niende trinn har vi en to-ukers tverrfaglig prosjektperiode der alle fag deltar, inkludert kroppsøving. I løpet av denne perioden jobber elevene med å lære kildekritikk og å være kritiske mot informasjon de finner på nettet. Selv om kroppsøving ikke har et spesifikt fokus på kropp i dette prosjektet, vil dette kompetansemålet likevel være en del av det som elevene lærer.»*

Informantene ser betydningen av kompetansemålet som omhandler kropp, kroppsidentitet og selvbilde, men synes det var vanskelig å undervise i det i kroppsøving. På spørsmålet om kropp i kroppsøving, en av informantene (M4) svarte på følgende måte: *«Ja, når du spør om det, det er jo viktig å lære om kroppen, men jeg synes det er vanskelig å undervise om det i kroppsøving. Vi må være forsiktige med hva vi sier om kroppen. Jeg har ikke lært så mye om dette når jeg studerte, så jeg kobler det ofte med samfunnsfag i stedet. Jeg synes det er lettere å snakke om det i et vanlig klasserom.»*

På den andre siden mener K1 at det ikke behøver ikke å være vanskelig å undervise om kropp. *«Jeg kan snakke om kropp i alle aktiviteter. Når vi lager pyramider i akrobatikk, så kan vi snakke om hvordan alle kropp er forskjellige, men likevel gode og har sin funksjon.»*

Til slutt nevner informantene i sine svar på spørsmålet om kompetansemål som omhandler kropp, kroppsidentitet og selvbilde, at de arbeider med kompetansemålet gjennom en teori time på tiende trinn: *«I vår teoritime diskuterer vi ulike bilder, og blant dem er et bilde av en sprinter og en maratonløper som vises på en PowerPoint. Vi har diskusjoner rundt de to svært forskjellige kroppstypene. Det er ikke uvanlig at noen av elevene mener at kroppen til sprinteren er sunnere eller bedre enn kroppen til en maratonløper. Men når vi utforsker kroppen til maratonløperen mer detaljert, blir elevene ofte overrasket over hvor trening som kreves for å være en god maratonløper.»*

Videre nevner informantene at de ser på retusjerte, urealistiske og urealistiske kropp. *«I presentasjonen min viser jeg også noen bilder av Ronnie Coleman. Kanskje du har hørt om ham? Det er klart at det nivået av muskelmasse ikke kan oppnås på en naturlig måte. Også tar vi en titt på noen bilder av Kim Kardashian, og deretter diskuterer vi hva vi kan lære om kroppsbygge og skjønnhetsstandarder fra bildene av disse to svært forskjellige kroppsbygningene.»*

### 4.3 Planlegging av undervisning

Under intervjuene med kroppsøvningslærerne måten informantene organiserte undervisning spilte en betydelig rolle i deres tilrettelegging av undervisning. Temaanalysen organisering av temaene avdekket to undertemaer: «valg av temaene» og «

#### 4.3.1 Valg av tema

I løpet av samtalene med informantene ble det tydelig at grundig planlegging både i begynnelsen av året og før hver enkelt time, bidro til å forbedre kvaliteten på undervisningen. Dette undertemaet er viktig da det avdekker hva som er hovedfokuset til kroppsøvlingslærerne når de planlegger undervisning. Dessuten gir undertemaet også innsikt i hvor mye vekt som legges på planlegging av undervisning som omhandler kroppen.

Alle informantene fortalte at de var opptatt av å fremme livslang bevegelsesglede gjennom sin undervisning. En informant fortalte: *«Før et nytt skoleår, prøver jeg å se på kompetansemålene, og så prøver jeg å lage en for å begynne med et forslag til en årsplan. Jeg pleier å søke litt på nettet å finne inspirasjon selv. Jeg tenker også på at i denne perioden blir det for eksempel ballspill og det skal dekke disse kompetansemålene..... Og så vil det være et forslag med set av aktiviteter for ballspill, for eksempel basketball, volleyball, fotball, innebandy.»*

En annen informant uttalte at det var viktig å tenke på medbestemmelse og det å la elevene velge aktivitetene selv, da dette gjorde det lettere for elevene å oppleve mestring. Informanten sa: *«Jeg liker at elevene får bestemme litt selv og at jeg ikke bestemmer alt. De kan de planlegge aktiviteter selv og gjennomføre dem på rundgang. Hvis alle skal gjøre det samme tar det lang tid, så jeg lurer på om de kan dele seg i grupper eller om noen kan være ute og noen inne.»*

Informantene jeg snakket med delte sine erfaringer med idrett også og hvordan det påvirket aktiviteter de valgte å undervise i. De fortalte at de ofte velger aktiviteter som de selv er gode på, og som de dermed føler seg mer komfortable med å undervise i. En av informantene uttrykte dette på følgende måte: *«Jeg har for eksempel spilt innebandy, og prøver alltid å ha noe innebandy hvert år. Siden jeg kan mange øvelser så trenger jeg ikke å bruke mye tid for å planlegge time for time.»*

Informantene ble videre spurt om spesifikke kompetansemål knyttet til aktiviteter som friluftsliv, svømming, dans og kropp. Svarene var varierende, men flere nevnte at slike aktiviteter gjennomføres kun noen få ganger i løpet av ungdomsskolen. Noen informanter nevnte at skolen leier inn svømmeinstruktører, at de drar på overnattingsturer til hytter, og at danseundervisning ofte innebærer å lage sin egen dans. K2 fortalte: *« Vi har alltid hatt svømming på tiende, og da leier skolen instruktører, mens jeg bare er det som ekstra badevakt. Og vi har ikke hatt overnattinger ute etter korona. Det er noe som vi må starte med igjen.»*

Ved å fortelle om sin tankegang rundt planlegging av undervisning delte informantene informasjon om hvor mye vekt de legger i å planlegge rundt kompetansemål som omhandler kropp. I tillegg til det kunne vi få informasjon i lærerens tanker og arbeidsmåter som jeg kunne bruke å drøfte effekt av på elevenes læring om kropp. Informasjon fra dette temaet har jeg brukt sammen med informasjon fra de andre temaene som har kommet opp. Dette presenteres under.

## 5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene bli diskutert i lys av relevant teori og tidligere forskning presentert tidligere i denne oppgaven. I begynnelsen av diskusjonskapitlet skal jeg oppsummere oppgavens viktigste funn. Deretter skal resultatene fra de tre hovedtemaene drøftes i forhold til eksisterende forskning som er presentert tidligere i oppgaven. Dessuten vil kapitlet tar for seg oppgaven praktiske implikasjoner og anbefalinger for videreforskning og styrke og svakheter for metodevalget. Avslutningsvis skal jeg se på eventuelle konklusjoner som forekkom fra denne studien.

### 5.1 Oppsummering av oppgavens viktigste funn

To overordnede temaer ble generert fra dataene i tillegg til et tema som har blitt tatt med som viser direkte hvordan informantene planlegger og underviser. Som visst av tidligere forskning kan valg av aktiviteter og undervisning måte betydelig påvirke effekten av undervisningen når det gjelder kropp, kroppsideanti Det første temaet fremhevet den eksisterende kunnskap og forståelse av kropp hos informantene i studien. Alle informantene løftet frem den fysiske kroppen som et sentralt begrep i kroppsovingundervisning. De utrykte også betydningen om ulike identiteter og betydningen av kroppen som en del av individets ulike identiteter.

Det andre temaet framhevet arbeidet med kroppspress i kroppsoving som et viktig område der kroppsoving kan ha en positiv påvirkning. Informantene nevnte at selv om det kan oppleves vanskelig at det er viktig å jobbe med dette i undervisning. Å sette fokuset på det som elevene skal jobbe med i undervisning og refleksjon rundt dette på slutten av timen samt. å gå sakte fremover og å bygge relasjon til elevene kom opp som de vanligste arbeidsmåter som informantene brukte. I tillegg til det var samarbeide mellom kroppsoving og andre fag kommet opp, da kroppspress er et av områdene som kan kobles til flere ulike fag.

### 5.2 Kropp i kroppsoving

Som nevnt i innledningen står kropp sentralt i kroppsoving og faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen.» (Udir, 2020, s. 2). Det å lære at kunnskapsobjektet og det lærende subjekt er vevet sammen er et kjennetegn for kompetanse som elevene skal utvikle i faget (Connolly, 1997; Whitehead 2001). Vi, som kroppsovinglærere, trenger både dualistisk, fenomenologisk forståelse av kropp samt, kunnskap rundt kropp som sosial konstruksjon. Innefor pedagogikk trenger vi selvsagt spisskompetanse på avgrensede områder, men i like høy grad poly-pedagogen, som beskjeftiger seg med overordnede perspektiver på teori og praksis. En ensidig spesialisering gir lite rom for å stille grunnleggende spørsmål og betrakte større sammenhenger når det gjelder menneskets livsvilkår i sin alminnelighet og elevens vilkår i særdeleshet (Duesund, 2018, s. 24). Å fokusere seg på et kroppssyn kan resultere med at elevene ikke får god nok kunnskap og kritisk tenkning rundt ulike kroppsidealer og media sin påvirkning på deres syn om kropp i tillegg til at deres utvikling som individer kan begrenses betydelig til utvikling av muskler og lav fett prosent og

jakt etter allerede etablerte idealer uten å komme reflektere over om dette er sunt eller bra for dem som individer. I tillegg til det et fokus på et kroppsperspektiv går i strid mot den læreplanen beskriver. Gjennom resten av diskusjonen skal jeg prøve å forklare hvilken betydning de ulike kroppsperspektivene kan ha i kroppsovingsundervisning.

Resultatene i denne studien viser til at fysisk kropp kommer først frem i diskusjoner om kroppen.

### 5.2.1 Fysisk kropp

Alle informantene løfter frem først og fremst den fysiske kroppen. I tråd med Mong (2019) opplever lærere at de har mer kompetanse i å undervise om trening og fysiologi enn å undervise om kroppsidealer og psykisk helse (s.40). Det er påpekt av informantene som ønsker større fokus og flere kompetansemål som handler om ferdighetene. Dette kan videre bekrefte det Brown (2012, s.23) skriver om. Brown (2012, s. 23) foreslo nemlig at at hans dimensjon om læring i kroppen ikke er forstått godt nok av kroppsovingslærere. Læring i kroppen fokuserer på bevegelsesaktiviteter som kan elever delta i av indre grunner (Culpan, 2000, s. 20). Informantene løftet frem potensiell rolle den fysiske kroppen kan ha i utfordringer knyttet til læreplanen og vurderinger. De nevnte blant annet at vurdering, slik det er definert i læreplanen, er vanskelig å forstå og å forholde seg til. Dessuten siden læreplanen ikke har gitt klare retningslinjer for vurdering, åpner det seg muligheter for individuell tolkning og praksis. Ifølge informantene, kan fokus på den fysiske kroppen og utvikling av den kan gi oss noe objektivt og målbart. Informantene utdypet videre at det er lettere å se progresjon og utvikling av den fysiske kroppen, noe som kan gjøre det lettere å begrunne vurderingen. Sæle (2017, s.128) nevner at en slik fokus på kroppen og utvikling av ferdigheter kan bidra til blant annet ekskludering av funksjonshemmende kropp. Fitzgerald (2005) skriver at for å unngå slike konsekvenser må «ferdighet» i kroppsoving defineres på en måte som gir en bredere definisjon enn det å måle fysiske prestasjoner. Videre foreslår Fitzgerald (2005) at forståelsen om hva det betyr å ha en sportslig kropp må få en annen beskrivelse enn det som brukes i dag. En av informantene nevnte at hun jobber på lignende måte som beskrevet av Fitzgerald (2005) og Oliver & Kirk (2016) med elevsentrert undervisning, der hun trekker frem ulike fordeler ulike kropp kan ha i ulike aktiviteter. Allikevel selv om fagfornyelsens beskrivelse av prestasjoner og ferdigheter til det å øve, utforske, erfare og reflektere, har gitt lærerne større handlingsrom er ikke slik praktisering synlig i denne studien. Samme funn ble oppdaget av Aasland, Moen & Mathians (2020, s .37).

Moen & Rugseth (2018) nevner at selv om kroppen blir både nevnt som objekt og subjekt i læreplanen, at det kan oppleves som at det største fokuset er på kroppen som objekt. Selv om informantene hadde noe kunnskap om ulike kroppsperspektiver, fortalte de at de legger mest vekt på den fysiske kroppen i sin undervisning. En slik prioritering kan ha konsekvenser for hvordan elevene og opplever kropp. Dette er ikke nødvendigvis overraskende. Funnene til Moen & Rugseth viser til at når man analyserer nasjonale retningslinjer for faglærerutdanning i kroppsoving og idrettsfag, blir

det tydelig at det ikke legges tilstrekkelig vekt på at kommende kroppsøvingslærere skal ha en mer helhetlig forståelse av kroppen. Videre påstår de at dette kan skape en utfordring ved at dagens faglærerutdanning bidrar til å videreføre en antatt forståelse av kroppen som trenbar og uten sammenheng til konteksten. Under en slik formulering ekskluderes kropper som en del av vår identitet, eller som «det jeg er». Dette bekreftes tydelig i funnene fra denne studien der informantene også ønsker og legger størst vekt på kropp som en trenbar objekt.

Funnene til Myreng, Engelsrud & Kjerland (2011) påpekte at fokuset på idrettslig kropp, biologisk kropp og atletisk kropp fantes på videregående skole. Ved å se på denne studien kan vi se at en lignende fokus finnes på ungdomsskolen også. Informantens beskrivelse av kropp kan tyde på det, i tillegg til tidligere forskning som forteller om elevenes opplevelse av kroppsfokus i ungdomsskolen. (Voelker, Reel, & Greenleaf, 2015) I forbindelse med det, nevnte noen informantene at de bruker tid til å undervise om helse og ønsker større fokus på kunnskap om trening i læreplanen for ungdomsskole. Selv om begrepene som «psykisk helse» blir nevnt, refererer informantene til «fysisk helse» når de prater om å undervise om helse og trening. Funnene fra denne studien underbygger funnene til Mong (2019) når det gjelder arbeide med helse. Dette kan skape utfordringer hos elevene senere i livet. Quennerstedt & Öhman (2008) påpeker at når kroppsøvingslærere ser på elevene med hensikten om å regulere elevens helseforståelse, kan måten de ser på elevers kropper bidra til å reproducere kroppskulturen som kan føre til problemer som spiseforstyrrelser og treningsavhengighet. Mong (2019) nevner at det å bare sette søkelys på fysisk helse introduserer de elevene for en snever forståelse av helse som ikke er i tråd med hvordan lærerne selv forstår fenomenet.

Undervisning om fysisk kropp i kroppsøving kan presentere utfordringer for noen elever. Kjønn- og kroppspress kan oppstå dersom fokuset ligger på fysisk utseende og prestasjon, noe som kan resultere i økt usikkerhet og redusert selvtillit (Sæle, 2017, s.128). Videre kan elever som har en annen kroppsfasong eller fysiske evner føle seg usikre eller utilpass i visse aktiviteter, og dermed unnlate å delta fullt ut (Oliver & Kirk, 2016). Det er kun en av informantene som nevnte at hun tar hensyn direkte til ulike kroppsfasonger i sin undervisning. Skam og ubehag kan også oppstå dersom elever opplever kroppsvisning eller mobbing som følge av å kle av seg eller vise deler av kroppen sin påstår Varea (2014).

Informantene beskriver fysisk kropp, som et objekt, noe som vi kan hjelpe elevene utvikle. De nevner at kropp er noe de har.. En slik tankegang kan tolkes som en del av det dualistisk perspektive på kropp. Det dualistiske perspektivet om kropp, også kjent som kropp-sinn-dualisme, er en filosofisk tankegang som skiller kroppen og sinnet som to adskilte og uavhengige enheter. Dette perspektivet kan ha konsekvenser for kroppsøving og måten undervisningen blir tilnærmet og utført på. Blant annet redusert helhetlig forståelse av kroppen. Ved å fokusere på kroppen som en separat enhet fra sinnet, kan det være vanskelig å oppnå en helhetlig forståelse av elevenes læring og utvikling (Sæle,

2021, s.72). Videre skrive Sæle (2017) at fokuset på den objective kroppen kan føre til neglisjering av emosjonelle og mentale faktorer. Fokuset på det dualistiske perspektivet kan føre til at lærere i kroppsøving ikke vektlegger betydningen av psykologiske og emosjonelle faktorer i undervisningen. Dette kan påvirke elevers selvbilde, motivasjon og engasjement, og dermed deres evne til å lære og utvikle seg i faget (Sæle, 2017, s. 23). Når kroppen betraktes som en adskilt enhet, kan dette legge større vekt på sammenligning av kropp og fysisk ytelse. Dette kan føre til økt kroppspress og en negativ innvirkning på elevers selvbilde og selvfølelse (Oliver & Kirk, 2011)(Sæle, 2017, s.29). Det dualistiske perspektivet og fokuset på den fysiske kroppen kan bidra til et overdrevent fokus på ytre mål og prestasjoner, som fysisk form og tekniske ferdigheter, fremfor indre verdier som trivsel, mestring og personlig utvikling. Dette kan skape et miljø som fremmer konkurranse og sammenligning heller enn inkludering og støtte (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009).

For å motvirke disse potensielle konsekvensene, kan lærere i kroppsøving arbeide for å inkludere en mer helhetlig tilnærming som anerkjenner sammenhengen mellom kropp og sinn. Dette kan inkludere å fokusere seg på emosjonell og mental helse, styrke kommunikasjon og samarbeid mellom elever, og fremme en kultur som verdsetter mestring, personlig utvikling og trivsel fremfor ytre mål og prestasjoner. Med andre ord kan en mer fenomenologisk tilnærming til deler av undervisning ha en viktig rolle. Elevstyrt undervisning på måten beskrevet av en av informantene kan være en potensiell god måte å gjøre det på. På den andre siden skriver Uthus (2020) at elevene trenger lærerstøtte i eget «elevstyrt» arbeid. Støtte i form for rammer, regler og tilbakemeldinger. Uthus (2020) skriver videre at det kan gjøre elevstyr undervisning betydelig vanskeligere for kroppsøvingslæreren, og foreslår som manglende kompetanse som årsak.

Myreng og kollegaer (2021) skriver om potensiell påvirkning av bilder i lærebøkene på videregående skole og deres påvirkning på elevers forståelse av kropp. Selv om alle informantene utenom K1 i denne studien ikke nevnte bruk av bilder i sin undervisning, kunne en slik tilnærming bidra til en bredere forståelse av ulike kropper. Det er blant annet bekreftet av Oliver (2001, s. 148) som skriver om hvordan bilder kan brukes for å hjelpe elevene få større bevissthet rundt ulike kroppsformer. Bilder som et redskap i arbeidet med kropp kan være et verktøy som kan brukes i kroppsøvingundervisning. K1 diskuterer både ulike idrettslige kropper (sumo, sprinter, maratonløper), men også ulike bilder fra sosiale medier. Tidligere forskning viser at elevene (spesielt jenter) blir påvirket av bildene i sosiale medier (Walton- Fissette, 2011, s. 193).

På den andre siden, noe som jeg synes er viktig å nevne, er at selv om både kroppen som subjekt og objekt kommer opp i læreplanen, har Moen & Rugseth (2018) oppdaget at det legges størst fokus på den objektive kroppen. I den forstand, kan man tolke praksisen til informantene i denne studien som om de følger det som står i læreplanen (LK20). I tillegg til det oppdaget Moen & Rugseth (2018) at

det finnes en forvirring rundt hvilken kropp det er snakk om i læreplanen (s. 163). Det kan i større grad forklare hvorfor informantene i denne studien hadde størst fokus på den fysiske kroppen.

### 5.2.2 Ulike identiteter

Identitet refererer til egenskaper, tro og verdier som definerer hvem en person er (Tetzchner, 2023). Det er et komplekst og mangefasettert konsept som inkluderer ulike aspekter som kjønn, etnisitet, kultur, religion, seksuell legning og personlige erfaringer. Identitet er ikke fast eller uforanderlig, men snarere kan den utvikle seg og endre seg over tid etter hvert som en person vokser, utvikler seg og samhandler med verden rundt dem. Dette er noe som informantene i denne studien er klare over. Selv om dette er saken legger ikke informantene i denne studien fokuset på kroppen som en sosial konstruksjon. Informantene i studien forteller om ulike identiteter som vi møter omverden med, men forteller ikke om måter de får elevene til å tenke om eller arbeide med disse. Med fokus på sosokulturell kroppssyn kunne kroppsøving potensielt bidratt til at elevene blir mer robuste å møte med de ulike idealene som de er utsatte for gjennom blant annet sosiale medier.

Informantene nevnte at det å introdusere elevene til mange ulike aktiviteter kan gjøre at potensielt en av aktivitetene kan bli en del av elevenes identitet. Denne tenkemåten er det motsatte av det som forskningen foreslår som arbeidsmåten for å utvikling av elevens identiteter. Istedefor å la elevene eksperimentere med egne aktiviteter, velger informantene og heller velger aktivitetene for elevene. På samme måte som i studien til Larsson, Fagrekk & Redelius (2009) nevner ikke informantene (utenom M1) fra denne studien at de gir elevene mulighet til å utforske sin kroppslig identitet på egen hånd, men heller via på forhånd bestemte aktiviteter. Det nærmeste vi kommer var at informantene kan spørre elevene om hva hvilken aktivitet de ønsker å ha, og så gi dem tre alternativer. Alternativene som har blitt eksplisitt nevnt av informantene inkluderte gjerne tre ulike typer ballsport. Vi kunne se av tidligere forskning at elever som ofte ikke liker ballsport av ulike grunner nevner ikke spesifikke idretter, men ofte ballsport som konsept. Videre sikrer ikke et gruppe valg at alle elever får utviklet seg innen det de ønsket.

Det å delta i fysiske aktiviteter kan elevene få erfaring med å bruke kroppen sin på forskjellige måter, og dette kan påvirke hvordan de ser på seg selv og sin egen kropp og egen kroppslighet (Azzarito & Katzew, 2013). Dette kan både være positivt, noe som informantene var beviste på, men også negativt avhengig av hvordan faget er utformet og hvordan elevene opplever det. For eksempel kan et fokus på konkurranse og prestasjon i idrettsaktiviteter føre til at noen elever føler seg mindreverdige hvis de ikke er like flinke som andre (Oliver & Kirk, 2016). Det kan gjøre at ikke alle elevene opplever at de får mulighet til å uttrykke seg og at det konstant undervises i aktiviteter som den enkelte kroppsøvingslærer er komfortabel med. De aktivitetene som har blitt nevnt av fleste informantene i denne studien faller under kategori tradisjonelle aktiviteter (fotball, innebandy, basketball) og i følge

tidligere forskning (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Oliver, 2011) er det akkurat disse aktivitetene som hovedsaklig jentene sliter mest med.

Flere av informantene nevner at jenter ikke vil delta i ulike ballspport. Grunnen til det kan vi potensielt finne i forklaringen til Paechter (2003) som viser at dersom en jente skal delta i maskuline idretter i kroppsøvingstimen, vil hun heller kompensere og bevare sitt feminine uttrykk ved å være ekstra bevisst på måten hun oppfører seg på og hvordan hun kler seg. Jentene bekreftet sin femininitet ved å kle seg feminint og oppføre seg feminint, men også ved å velge «passende aktiviteter for en jente» (Paechter, 2003). Dessuten kan dette potensielt resultere med at skeive elever ikke får mulighet til å finne og videre utvikle sin identitet (Walseth & Hæhre, 2014). I følge Connel (2008) uttrykker homofile menn den vanligste formen for underordnet maskulinitet og stigmatisering og undertrykkelse er med på å plassere homofile maskuliniteter på bunn av kjønnshierarkiet blant menn. Oliver & Kirk (2016) viser at den mannlige standarden er ønsket i kroppsøving. Det kan gjøre at eleven opplever «den mannlige standarden» som «det riktige». Klasesammensetningen kan påvirke hvilke aktiviteter elevene velger. Dersom en klasse består av flest gutter som elsker ballspport ville et slik mulighet til å velge aktivitet, som regel resultere med ballspport som valgt tema. Dette er til tross for at læreren eventuelt også har gitt aktiviteter som dans som et av alternativene. Under intervjuet har informantene fått mulighet til å fortelle hvordan de velger aktiviteter når de planlegger for undervisning og det er bekymringsfullt å se at kun en av informantene har selv nevnt en annen aktivitet enn ballspport uten å ha blitt spurt om det. Dette kan tyde på hvor stor posisjon innen kroppsøvingsspraksis idag har ballspport. Opplevelsen av å ha aktiviteter der den maskuline standard kan oppleves som ønsket, kan resultere med at enten elever velger og ikke delta i undervisning som vist av Oliver & Kirk (2016) eller at de må jobbe mot en identitet som selv ikke identifiserer til. Noe som i tillegg til det setter lys på denne problematikken er Larsson, Fagrell & Redelius (2009) som skriver at mange kroppsøvingslærere tar fortsatt utgangspunkt i de tradisjonelle kjønnsroller. Ved å bruke de tradisjonelle aktivitetene, som i Oliver & Kirk (2016) sin studie er også beskrevet som maskuline idretter, og større fokus på de tradisjonelle roller, begrenser kroppsøvingslærere muligheten elever har for å utvikle sin identiteter hvis de faller fra normen. På den andre siden kan et fokus på å ha det gøy og å utfordre seg selv på egne premisser bidra til økt selvtillit og positivt selvbilde. Undervisningspraksis beskrevet av M1 om at elevene skal selv kunne velge å utvikler seg innen de aktivitetene de vil kan være en bedre måte å arbeide med kroppsidentitet. Det er viktig at faget utformes på en måte som støtter opp om elevenes positive utvikling og som tar hensyn til deres ulike behov og erfaringer (Walton- Fissette, 2011). Måten M1 beskriver sitt arbeid med «medbestemmelse» er beskrevet av Oliver & Kirk (2016) som om den gir bedre resultater når det gjelder utvikling av ulike kroppsidentiteter.

Som informantene også nevnte er det mange faktorer som påvirker ens identitet. De nevner blant annet kultur, tid, og kjønn som noen av faktorene. Noen av disse faktorene endrer seg med tiden for

eksempel ulike kulturer som ulike elevengenerasjoner vokser opp i. Gjennom tiden settes det ulike kravene til kunnskap og ferdighetene som er nødvendige for å gi elevene robusthet. Derfor er det nødvendig at kroppsøvningsundervisning i samme grad endrer seg. Ved å tenke slikt en disiplinerende kroppsøvningspraksis med fokus på fysisk kropp som en trenbar objekt kan tolkes som utdatert. En slik tankemåte kan potensielt være en del av overgangen av en dualistisk til en mer fenomenologisk tilnærming til kroppsøving. Denne tilnærmingen hadde vært i større grad knyttet til LK20, som sier at elevene skal i større grad utforske og reflektere (Udir, 2020). Informantene i denne studien var informantene klare over hva kroppsidentitet innebærer, men måten de beskriver sitt arbeid med å forhåndbestemme aktiviteter, gjerne ballspport, har visst seg til å ha en dårlig effekt blant annet blant jentene. I følge Carruthers (2009) refererer kroppsidentitet til hvordan en person oppfatter, opplever og forholder seg til sin kropp ( s. 130) og en noe som informantene i denne studien var klare over. Den delen som vi ikke ser fra datamaterialet er deres forståelse av at kroppsidentite også omfatter den subjektive opplevelsen av kroppen, inkludert ens oppfatet kroppsilde, kroppsfølelser og kroppslig selvbevissthet i tillegg til å leve i forhold til andre i samfunnet med sin kropp, sier Gyllensten, Skår, & Gard (2010, s. 439). Ifølge informantenes utsagn, er denne forståelse manglede i deres undervisningspraksis.

I kroppsøving er det flere identiteter som lærere kan jobbe med å hjelpe elevene utvikle. Allikevel vise tidligere forskning at det er størst fokus på en spesifikk, ønskelig, måte som elevene skal være på. Tidligere forskning viser videre at de tradisjonelle idretter fortsatt er dominerende. Dette har kun en av informantene (K3) nevnt da hun pratet om språket og betydningen i å være forsiktig med hva en sier. Forskning viser at kroppsøving idag er preget av de tradisjonelle kjønnsroller. I hvilken grad dette stemmer i dag kan ikke denne studien bekrefte. Informantene (utenom K3) i studien har ikke spesifikt pratet om ulike kjønnsroller. Selv om dette er saken, i tillegg til å ikke nevne ulike kjønnsroller, kan vi se at de fleste av informantene beskriver de tradisjonelle (maskuline) idretter. Dette kan være problematisk da Laukkanen et al., (2000) nevnte at kjønn er et av hoved faktorene som bestemmer hvordan elevene ser på seg selv. Tilrettegging for kun utøving av maskulinitet kan skape problemer hos elevene som ikke identifiserer seg med dette kjønnnet. Videre er fysiske egenskaper og ferdigheter nevnt. Til sammen kan de ulike punktene tyde på at de fleste informantene i denne studien foretrekker den «maskuline standarden» når det gjelder hvordan de ønsker at elevene skal være i undervisning, noe som er støttet av tidligere forskning (Oliver & Kirk , 2016).

### 5.3 Arbeid med kroppspress i kroppsøving

Arbeidet med kroppspress i kroppsøving er viktig for å sikre at alle elever har en positiv og trygg opplevelse av faget. Kroppsøving kan være en arena hvor det oppstår kroppspress, spesielt hvis fokuset ligger på fysisk utseende og prestasjon. Dette kan føre til at noen elever føler seg usikre, utilpass eller stresset i kroppsøving, og kan påvirke deres trivsel og engasjement i faget. Derfor er det

viktig for kroppsøvingslærere å arbeide aktivt med å forebygge og håndtere kroppspress i undervisningen.

En måte å arbeide med kroppspress i kroppsøving er å fokusere på fysisk aktivitet i seg selv, fremfor prestasjon. Lærerne kan legge til rette for ulike aktiviteter som passer ulike kroppsfasonger og evner, og fokusere på utvikling av ferdigheter og evner, fremfor sammenligning og konkurranse mellom elevene. Det er kun en av informantene fra denne studien som har nevnt at hun gjør elevene oppmerksom på at alle kropper er gode og at hver kroppsfasong kan ha sin rolle innafor ulike idretter. Videre kan lærerne fremme en kroppspositiv kultur i kroppsøving, ved å inkludere undervisning om positive holdninger til kropp og helse, og ved å vise respekt for ulike kroppsfasonger og evner blant elevene. Lærerne kan også arbeide med å forebygge og håndtere kroppspress ved å inkludere diskusjoner og refleksjoner om kroppspress i undervisningen. Elevene kan lære om hva kroppspress er, og hvordan det kan påvirke en persons selvbilde og helse. Videre kan elevene diskutere og reflektere over hvordan man kan håndtere kroppspress, og hvordan man kan fremme en kultur i kroppsøving som er preget av respekt og aksept for ulikheter.

Et annet tiltak for å forebygge og håndtere kroppspress i kroppsøving kan være å inkludere tiltak for å ivareta elevenes personvern og integritet. Dette kan gjøres ved å tilrettelegge for privatliv når det er nødvendig, ved å respektere elevens grenser når det gjelder kroppsvisning, og ved å gi elevene valgmuligheter når det gjelder deltagelse i aktiviteter nevnte M1. Informantene i denne studien har vist en forståelse rundt betydningen av god relasjon og samtaler med eleven. I tillegg til det har flere lærerne fra studien fortalt om tilpassninger som andre oppgaver eller alternative tilpasset oppgaver til enkelte elever dersom de trenger det. Lærerne kan også være bevisste på hvordan de kommuniserer med elevene om deres kropp og helse, og sørge for at de unngår å bruke stigmatiserende eller nedsettende uttrykk.

### 5.3.1 Refleksjon

Refleksjon i kroppsøving er en essensiell del av undervisningen om kropp, da det gir elevene muligheten til å utforske og utvikle en dypere forståelse av sin egen kropp (Walton-Fisette, 2011, s.10). Refleksjon er også noe som alle informantene i denne studien har nevnt. Gjennom refleksjon kan elevene tenke gjennom hva de har lært i kroppsøving, og hvordan dette kan påvirke deres egen kropp og helse. Armour (2006, s.10) uttrykte det som at siden kroppsøving har kroppen i fokuset bør kroppsøvingslærere gjøre dette fokuset eksplisitt.

Videre kan refleksjon hjelpe elevene med å vurdere hvordan de kan anvende denne kunnskapen i praksis, og dermed utvikle en mer helhetlig forståelse av kropp og helse. Aasland, Moen & Mathiansen (2020, s.37) oppdaget at selv om LK20 har gitt lærerne større handlingsrom når det gjelder å hjelpe elevene utforske, erfare og reflektere, at det ikke er synlig praktisert i kroppsøvingsundervisning. Dette stemmer godt med funnene i denne studien, som viser at

kroppsøvingslærere er beviste på betydningen av refleksjon, men bruker ofte få minutter på slutten av timen for å diskutere ulike dilemmaer knyttet til kropp og aktiviteter. Dette vil jeg påstå ikke er nok hvis målet er en bedre og bredere forståelse rundt kroppspress. Noe som er verdt å nevne er K1 sin bruk av bildene i diskusjonen og refleksjon rundt ulike kroppsfasonger. I følge K1 ved å vise elevene bilder av ulike kroppstyper utfordrer hun dem til å reflektere rundt både funksjonalitet, helse, og å tenke kritisk til bildene de ser på nett. Walseth et al. (2017) understreker viktigheten av at kroppsøvingslærere inkluderer elevene i en kritisk refleksjon rundt kroppsideal og kroppspress.

Walseth advarer også mot at kroppsøving skal bli et arena for kroppsmodifisering. Dette synet støttes av Azzarito (2010), som mener at skolen bør ha en kritisk holdning til hvordan media fremstiller kropp og hvordan dette påvirker elevene. Kroppsøvingslærere bør derfor utfordre elevene til å utvikle refleksjon og kritisk tenkning rundt sosialt konstruerte kroppsideal. Gjennom å undervise om kropp som en sosial konstruksjon, kunne lærerne potensielt hjulpet elevene å reflektere over de samfunnskonstruerte idealer som gjerne er fremvist i medier.

Refleksjon kan videre være spesielt viktig da, ifølge Elvebakk, Engebretsen & Walseth (2018) ungdommer i dag hovedsaklig refererer til «normale kropp» kropp uten kirurgiske inngrep (s.89). I tillegg til det, nevner jentene, den tynne kroppen og den tynne kroppen med former som gode. Gutter nevner derimot muskuløse kroppen og lite fett prosent som idealer (Elvebakk, Engebretsen & Walseth, 2018, s.90). Det å få elevene til å lære om psykisk helse og trenings avhegingen kan hjelpe dem få bedre forståelse og kritisk blick rundt ulike kropp.

Fysisk aktivitet kan ha en positiv innvirkning på både den fysiske og mentale helsen til elevene. Likevel kan det å lære om kropp og helse i kroppsøving være en utfordring for noen elever, spesielt hvis de føler seg usikre eller utilpass med sin egen kropp eller ferdigheter. Refleksjon kan hjelpe disse elevene til å utvikle en dypere forståelse av sin egen kropp, og dermed øke deres selvtillit og selvbilde. Dette kan være spesielt viktig da Elvebakk, Engebretsen & Walseth (2018, s.92) har oppdaget at elevene som går på ungdomsskolen ikke reflekterer rundt ulike fremstillinger av kroppen i sosiale medier i tilstrekkelig grad. Disse funnene støttes av funnene i denne studien.

En av informantene (M1) har nevnt elevstyrt undervisning som en metode på hvordan han tilrettelegge for at alle elevene skal kunne utvikle seg via den aktiviteten de selv ønsker. Gjennom elevenes egen utforskning av bevegelse og refleksjon over deres kroppsligeopplevelser av ulike måter å bevege seg på, kan elevene oppdage hvordan de opplever (nye) aktiviteter og reflekterer over egne læringsprosesser (Walton-Fisette, 2011, p. 10). Videre har en av informantene nevnt egentrening som et tema, som kan hjelpe elevene «gjøre det de vil». En slik tilnærming er elevene i studien til Uthus (2020) positive til (Uthus, 2020, s. 202). Det å tilrettelegge strukturen i undervisningen på en ikke kontrollerende måte, nevner Ryan & Deci (2016) kan resultere at flere av elevene trives med utvikling på egne premisser i kroppsøving. Det antydes av Uthus (2020, s. 203) at det ikke alltid er enkelt å

oppnå. I Uthus' (2020) undersøkelse fremkom det at elevens selvbestemmelse i skolen er et intrikat fenomen som krever betydelig lærerkompetanse. Dette er også nevnt av Moen & Rugseth (2018). Disse to studiene kan gi en mulig forklaring på hvorfor kun en av informantene i denne studien har nevnt elevstyrt undervisning, med manglende og kompetanse som en mulig årsak. På den ene siden viser elevene at deres positive opplevelser er knyttet til reell innflytelse og valgmuligheter, samt lærere som viser tillit til dem. Begge disse aspektene er støttet av forskning (Deci & Ryan, 2000). På den andre siden uttrykker elevene et behov for støtte til selvbestemmelse gjennom tydelig struktur og forventninger, som også vektlegges i Selvbestemmelsesteori (SDT) (Ryan & Deci, 2016). I tillegg, som en utvidelse av SDT, beskriver elevene et behov for å kunne tilpasse strukturen og forventningene i tråd med deres egne preferanser og behov når det gjelder folkehelse og livsmestring i skolen.

Ved å reflektere over sin egen kropp og helse, kan elevene øke sin forståelse av hvordan deres egen kropp fungerer, og hvordan den påvirker deres helse. Dette kan bidra til å øke bevisstheten rundt hvordan ulike livsstilsfaktorer som kosthold, søvn og fysisk aktivitet påvirker deres egen helse og velvære. Ved å forstå hvordan deres egen kropp fungerer og hvordan de kan ta vare på den på en sunn og hensiktsmessig måte, kan elevene utvikle sunne og positive vaner som kan følge dem gjennom livet.

Refleksjon kan i tillegg til det hjelpe elevene til å utvikle en bedre forståelse av hvordan deres kropp fungerer sammen med andre i en gruppe eller et lag. Ved å reflektere over sin egen rolle i en gruppeaktivitet, kan elevene lære å samarbeide bedre med andre og utvikle sine sosiale ferdigheter. Dette kan bidra til å øke deres sosiale identitet og gi dem en følelse av tilhørighet og fellesskap i kroppsøvingfaget. Refleksjon kan videre bidra til å øke elevenes bevissthet om ulikheter og mangfold blant mennesker, spesielt hvis refleksjon skjer sammen med andre medelever (Anderson, et al., 2001). Kroppsøving er en arena hvor ulike kroppsfasonger og evner kan være tydelige, og dette kan føre til sammenligning og konkurranse mellom elevene. Ved å reflektere over ulike kroppsfasonger og evner, kan elevene utvikle en dypere forståelse av at kroppsfasong og evner ikke definerer en persons verdi, og at ulike kroppsfasonger og evner kan være like verdifulle i ulike sammenhenger. Ved å inkludere refleksjon i undervisningen om kropp, kan lærerne også øke elevenes evne til å tenke kritisk og evaluere informasjon. Oliver & Kirk (2016) skriver at det å sette ord på opplevelser av sine kropp er viktig for at elevene skal kunne reflektere over det de opplever kritisk.

Refleksjon er en viktig prosess i kroppsøving (Hansen, 2021), spesielt når det jobbes med oppgaver som omhandler kroppen. Det er flere grunner til at refleksjon er viktig i denne sammenhengen. For det første kan den hjelpe elevene å utvikle en bedre forståelse av sine egne kropp, fysiske evner og komfortnivåer. Dette kan bidra til å skape et realistisk og sunt selvilde og oppmuntre elevene til å sette personlige mål for utvikling og mestring. Videre kan refleksjon bidra til personlig vekst og

utvikling. Gjennom refleksjon kan elevene identifisere styrker og svakheter i deres fysiske ferdigheter og prestasjoner (Letting, 2017). Dette gir dem mulighet til å jobbe målrettet med forbedring og utvikling, samtidig som de lærer å håndtere både suksess og nederlag på en konstruktiv måte. Refleksjon i kroppsøving kan også hjelpe elevene med å utvikle empati og sosial forståelse. Refleksjon handler ikke om å bli enige, men om å bidra med ulike perspektiver på samme sak (Udir, 2018). Ved å reflektere over egne erfaringer og sammenligne dem med andre elevers opplevelser, kan elevene lære å sette seg i andres sted og forstå hvordan ulike faktorer, som kroppspress og selvbilde, kan påvirke enkeltpersoner på forskjellige måter.

I tillegg bidrar refleksjon til å styrke læring og kritisk tenkning. Noe som står sentralt i alle fag. I kroppsøving referer den kritiske tenkningen til kritisk tenkning rundt ulike kroppsideal og sosialemerider. Dette viser seg til å være viktig da flere ungdommer som bruker sosialemedier rapporterer større grad av misnøye med egen kropp (Tiggermann & Slater, 2013). Når elevene reflekterer over egne opplevelser og prestasjoner, lærer de å evaluere og analysere situasjoner, og anvende denne kunnskapen for å ta smarte beslutninger og løse problemer. Dette er en viktig ferdighet som kan overføres til andre fagområder og livssituasjoner. Dette er spesifikt nevnt av Udir på følgende måte “ Videre skal de lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre, og de skal lære å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse “ (Udir, 2021).

Til slutt kan refleksjon i kroppsøving bidra til å fremme en positiv holdning til fysisk aktivitet og helse. Når elevene reflekterer over sine opplevelser og erkjenner fordelene ved fysisk aktivitet, både for kropp og sinn, kan dette motivere dem til å vedlikeholde en aktiv livsstil og ta ansvar for egen helse og velvære. Måten undervisning er organisert på kan ha betydning på dette. Det finnes forskning som viser at bruk av de tradisjonelle ballspill aktivitetene ofte kan ha negativ effekt på spesielt jentene (Larsson, Fagrell, & Redelius, 2009). Vi kan også se gjennom Oliver & Kirk (2016) sin beskrivelse av aktivist tilnærming til kroppsøving at kroppsøving og måten undervisning er tilpasset kan ha en annen påvirkning på elevene. Å ha samtale og god relasjon med elevene kan hjelpe lærerne ta gode valg når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning.

### 5.3.2 Elevsamtale, relasjon og målsetting

Som en av de første punktene i arbeidet med kroppspress tar informantene opp elevsamtaler. Walseth et al. (2017) oppfordrer lærere til å prate om dette temaet med elevene og unngå å la faget bli dominert av en fitness-orientert tankegang uten rom for debatt. I følge Tangen & Theie (2014, s. 33) har de fleste elevene positive erfaringer av elevsamtaler som de har hatt med læreren. Det viser seg at elevsamtaler er en vesentlig del av arbeidet mot kroppspress i kroppsøving, da den kan bidra til å skape et trygt og støttende læringsmiljø (Chen et al., 2020, s. 645). Det er flere av informantene som er bevisse på dette. Blant annet nevnte M2 at det handler om «å være tålmodig og prate med eleven».

I tillegg til det K4 nevnte at som et resultat av samtalene hun hadde med jentene som ikke ville delta på grunn av opplevd kroppspress i undervisning, kunne hun gjort tiplasninger slik at de elevene som ikke ville delta kunne følge seg mer komfortable.

Det er nevnt av Tangen & Theie (2017, s. 34) at et utgangspunkt for en god elevsamtale er for det første er åpen kommunikasjon som er viktig for å bygge tillit og forståelse mellom lærere og elever. I tillegg til det er elevsamtaler viktige da de kan bidra til at elevene prater mer åpen med læreren, påstår Tangen & Theie (2014). Det å sette ord på kroppslige erfaringer er sentralt innafor aktivistisk tilnærming (Oliver & Kirk, 2016). K3 sa nemlig at det er viktig for henne at eleven skal *«alltid kunne prate med meg om hva som helst»*. Gjennom samtaler kan lærerne lære mer om elevenes tanker, følelser og bekymringer knyttet til kropp og fysisk aktivitet, og dermed kunne tilpasse undervisningen og støtten til deres individuelle behov.

For det andre gir elevsamtaler en mulighet for å gi veiledning og støtte til elevene (Williams & Watson, 2004). Dette er noe som M1 var klar over og nevner at gjennom god samtale skal han kunne få større innsikt i *«hvor mye jeg kan pushe fra gang til gang»*. Ruud (2022) støtter det M1 fortalte ved å si at lærere kan bruke disse samtalene til å hjelpe elever med å sette realistiske mål, utvikle strategier for å håndtere kroppspress og utfordringer, og fremme positive holdninger til kropp, helse og fysisk aktivitet. M1 nevnte videre at hans måtte å arbeide med utfordringer knyttet til kroppspress, og elever som ikke vil delta i undervisning av den grunnen, kan være å utfordre eleven (gjennom elevsamtalen) å sette små mål og å delta litt og litt fra gang til gang. Dette kan potensielt styrke elevenes selvtillit og bidra til å redusere effekten av kroppspress, spesielt hvis læreren legger vekt på emosjonellstøtte I disse samtalene (Malecki & Demaray, 2003)

Videre kan elevsamtaler bidra til å styrke relasjoner og skape et trygt og støttende miljø. K4 nevner at det alltid er to-tre jentene som ikke vil delta på svømme undervisning på grunn av guttene og at de da *«må prate om det»*. Tangen & Theie (2014, s. 38) skriver at når en lærer viser interesse for elevenes opplevelser og tar seg tid til å lytte og snakke med dem, føler elevene seg verdsatt og respektert (Tangen & Theie, 2014, s. 38).

I tillegg kan elevsamtaler potensielt bidra til å identifisere og adressere eventuelle problemer eller bekymringer som kan påvirke elevenes deltakelse i kroppøving. Gjennom intervjuet med M3, bekrefte han dette og fortalte om ulike utfordringer som jentene fra en av hans klasser opplever som gjør at de ikke vil delta i ballsport. I følge en studie av Walseth et al. (2017) innen kroppøving, viser det seg at noen jenter oppfatter de tradisjonelle ballidrettene i faget som lite relevante. Lærere kan bruke samtalene til å identifisere barrierer for læring og engasjement, og arbeide sammen med elevene for å finne løsninger og støtte deres progresjon og trivsel i faget. M1 er har også fortalt at han er opptatt med å bevisgjøre elevene at *«kroppøving er et fag på skolen som alle andre fag»*.

Til slutt kan elevsamtaler samtaler fungere som en læringsmulighet for både lærere og elever. Gjennom dialog og refleksjon kan lærere få innsikt i hvordan de kan forbedre sin egen praksis og undervisning, mens elevene får muligheten til å reflektere over sine egne erfaringer og utvikle en dypere forståelse av hvordan kroppspress påvirker dem og deres jevnaldrende (Anderson et, al., 2001, s. 41).

Elevene som deltok i studien til Tangen & Theie (2014) hevdet at en forutsetning til gode samtaler er god relasjon med læreren. Denne gode relasjonen kan ha stor påvirkning på elevers faglige utvikling (Cornelius-White, 2017)(Hattie, 2009). Det er ikke nødvendigvis alltid lett dersom lærer-elev relasjonen ikke er god nok. *M1 var klar over dette og sier «for det første hadde jeg prøvd å bygge sterk relasjon til eleven»*. Videre studien til Tangen & Theie (2014) viser også til at elevsamtalene kan ha negativ effekt dersom lærer-elev relasjon er dårlig fra før. I denne studien tok informantene opp elevsamtale som et verktøy de bruker for å bygge relasjon og å arbeide mot kroppspress. Dette er ikke det samme som å ha en god relasjon før læreren går i en samtale, noe som Tangen & Theie (2014) har funnet ut er sentralt for en vellykket elevsamtale. Basert på overnevnte studier kan disse samtalene ha denne effekten dersom de blir gjennomført riktig og ikke altfor ofte. Å gjennomføre elevsamtale for ofte kan redusere elevens motivasjon (Setiawati, 2017). Det å gå i en samtale på en feiltidspunkt kan potensielt resultere i et uønskende effekt. Informantene i denne studien har ikke drøftet disse punktene.

Samtidig, som nevnt ovenfor, er ikke samtalen i seg selv det som hjelper elevene bli mer åpne for å fortelle hva de har på hjerte, men måten samtalen blir gjennomført. Vi må være oppmerksomme på at vår omtale om elevens kropp også innebærer en fare for en omskriving av eleven selv (Duesund, 2017, p. 25). Sju av åtte informantene fra denne studien har ikke nevnt det å være forsiktig med språket når man prater om elevene. Det er lærer som har ansvar for at samtalen skal gå i riktig retning påstår (Tangen & Theie, 2014, s. 33). M2 blant annet i sin uttalelse forteller at istedfor å hjelpe eleven bli tryggere på seg og kroppøving, at kroppøving er obligatorisk og at de bare må ha det på akkurat samme måte som alle andre fag. I denne studien nevner heller ikke informantene hva de legger vekt på i og hvordan de gjennomfører elevsamtaler.

God lærer-elev relasjon er avgjørende for å skape et positivt og støttende og inkluderende læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2015), spesielt i kroppøving, der temaer som kroppspress og selvbilde ofte kan komme frem. Når elevene har en god relasjon til læreren, kan de føle seg trygge og sett som individuelle personer. Enkelte studier viser at det er elevenes opplevelse av lærerne som har størst betydning for deres motivasjon for skolearbeid (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011). Dette kan bidra til å redusere stress og usikkerhet blant elevene, og kan øke deres selvtillit og selvbilde (Katz, Kaplan, & Gueta, 2010). Basert på intervjuet med M1 kan vi se at han er klar over dette, da han nevner relasjon som første verktøyet for å hjelpe elevene bygge selvtillit for å delta i kroppøving.

Videre kan en god relasjon med læreren bidra til å øke elevenes motivasjon og engasjement i faget, og kan bidra til å redusere frafall blant elevene (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011, s. 1). Læreren kan også bruke sin relasjon med elevene til å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov og evner. Som Sæle og Hallås (2020) anbefaler, bør i kroppsøving fremover, i både forskning og undervisning, legges mer vekt på å forstå og å møte elevene som sansende og utforskende i sin egen læring. Ifølge M2 handler det om etter å ha pratet med eleven «å få dem til å gjøre noe». Lignende utsagn hadde M1 også og fortalte at «det å hjelpe han sette ut utstyr» kunne ha vært en tilpasning. Ved å kjenne elevene godt og ha god relasjon til dem, kan læreren tilpasse aktivitetene i kroppsøving til den enkelte elevs nivå og evner, og sørge for at alle elevene opplever mestring og utvikling. K4 har vært ekstra bevisst på dette, og fortalte at hun kan for eksempel lage mindre grupper slik at jentene som føler seg ukomfortable og ikke vil delta i ballspill på grunn av guttene skal kunne oppleve mestring.

I forskningslitteraturen (Malecki & Demaray, 2003) har det vært vanlig å skille mellom to distinkte typer støtte som lærerne kan gi eleven i skolesammenheng for å bygge en god relasjon: emosjonell støtte og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler primært om i hvilken grad elevene føler seg oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og om de føler seg trygge i deres selskap. M3 nevner at han «må passe ekstra på jentene» slik at de ikke blir lei seg. På denne måten kan M3 potensielt bidra til at jentene kan føle seg trygge i hans selskap. Instrumentell støtte, på den andre siden, dreier seg mer om i hvilken grad elevene får konkrete råd og veiledning i forhold til deres skolearbeid. Dette kan vi for eksempel se i utsagn av M4, som er opptatt med å minne elevene at kroppsøving er skolefag og å gi tilbakemeldingene som kan heller knyttes til elevens presentasjon i faget. Kopelman & Karan (1986) viser at konstruktive tilbakemeldinger ofte kan gi positive resultater. Selv om disse to typene støtte kan sies å være forskjellige i teorien, er det likevel vanlig å de korrelerer med hverandre i større eller mindre grad. Dette betyr at elever som opplever lærerne som emosjonelt støttende, ofte også opplever dem som instrumentelt støttende. Dette skyldes trolig at elevene oppfatter praktisk hjelp og veiledning som en indikasjon på at læreren verdsetter og respekterer dem. Informantene i sine utsagn beskriver både instrumentell og emosjonell støtte som de gir elevene. Selv om informantene opplever at de både gir instrumentell og emosjonell støtte, er ikke alltid slik at elevene opplever det samme. Lærere kan bli opplevd som mer emosjonelt støttende, mens andre kan bli opplevd som mer instrumentelt støttende av elevene (Malecki & Demaray, 2003, s. 249). Informantene i denne studien sier ikke eksplisitt hvilken type støtte de gir elevene i arbeidet med kroppspress, men heller beskrive både emosjonell og instrumentell støtte. Dette kan tolkes som like funn som i Malecki & Demaray (2003) studien som nevner at de to former for støtte ofte overlapper hverandre. Vi ser er at relasjonen er viktig, men noe forskning viser at dette må starte mye tidligere enn ungdomsskole. Selv om informantene i denne studien er bevisst på betydningen som relasjon kan ha, er det ikke sikkert at det alltid er lett å bygge en slik relasjon. Hamre & Pianta (2011, s. 635)

skriver at barn som får gode relasjoner i barnehagen opplever det lettere å bygge relasjonen med lærer på 8. Trinn.

Å arbeide med kroppspress krever en forståelse og aksept av at alle elever er forskjellige, og at deres erfaringer og behov vil variere (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 272). Informantene i denne studien trekker frem betydningen av en god relasjon til elevene som sliter med kroppspress. De nevner blant annet at utvikling av god relasjon er et av tiltakene i arbeide mot kroppspress. En god relasjon mellom lærer og elev skaper en trygg atmosfære der elevene føler seg komfortable med å uttrykke sine følelser, bekymringer og tanker rundt kropp og kroppspress (Tangen & Theie, 2014). Dette kan gjøre det lettere for læreren å identifisere og støtte elever som sliter med kroppspress og selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 272).. Som nevnt tidligere er denne tryggheten og følelse av tilhørighet sentrale momenter i arbeidet med sensitive temaer som kroppspress. Når det er etablert tillit mellom lærer og elev, vil kommunikasjonen bli enklere og mer åpen. Dette kan bidra til at læreren kan veilede og støtte elevene på en mer personlig og effektiv måte. I tillegg til det vil eleven potensielt kunne oppleve det lettere å sette ord på sine kroppslige erfaringer, noe som står sentralt i aktivistisk tilnærming (Oliver & Kirk, 2016). I tillegg til det vil en god lærer- elev relasjon innebære også at læreren viser empati og forståelse for den enkelte elevs situasjon og utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 271). Dette kan bidra til å redusere kroppspress og skape et mer inkluderende og støttende miljø for alle elever. Ved å vise empati og forståelse kan læreren bidra med emosjonell støtte til eleven (Tangen & Theie, 2014, s.34). Ved å kjenne elevene godt og forstå deres individuelle behov, kan læreren tilpasse aktivitetene og øvelsene i kroppsøving slik at de blir mest mulig meningsfulle og engasjerende for hver enkelt elev som nevnt av Oliver & Kirk (2016). Informantene i denne studien hadde forståelse at de måtte tilpasse aktivitetene og arbeidsoppgaver. Elever som sliter med kroppspress kan for eksempel, ifølge M1, få alternative oppgaver som å hjelpe læreren, eller M3 som nevner mindre grupper. Med andre ord nevnte informantene tilpasninger rundt de aktiviteten som var på forhåndbestemte. Det er kun en av informantene som har nevnt elevstyrt undervisning, da elevene selv kunne planlegge og gjennomføre egne aktiviteter. I følge Oliver & Kirk (2016) kunne potensielt en slik tilnærming hatt større effekt. Alle elevene har krav på tilpasset opplæring i følge Udir (2020) og det å kjenne eleven godt kan bidra til at læreren får større kunnskap om hvordan hen kan tilrettelegge for akkurat denne eleven. En slik tilpassning kan være fokus på mestring og personlig utvikling. En god lærer-elev relasjon kan i det tilfelle bidra til å endre fokuset i kroppsøving fra konkurranse og sammenligning med andre for eksempel, til mestring og personlig utvikling. Dette kan potensielt redusere kroppspress og styrke elevenes selvfølelse. Til slutt er kan det være avgjørende med tidlig intervasjon (Hamre & Pianta, 2011). En lærer som kjenner sine elever godt og har en sterk relasjon med dem, vil være bedre rustet til å identifisere tegn på at en elev sliter med kroppspress, selvbilde eller lignende utfordringer. Dette gjør det lettere å sette inn tidlige tiltak og støtte for å hjelpe eleven gjennom vanskelige perioder.

Selv om informantene i denne studien tar opp relasjon som et av tiltakene for å sikre at elevene i minst mulig grad kan oppleve kroppspress, viser tidligere forskning ulike resultater. Som nevnt ovenfor er det forskning som viser at god relasjon er avgjørende i håndtering av emosjonelle utfordringer som opplevelse av kroppspress hos elevene, viser andre studier (Hamre & Pianta, 2011).

Som et annet tiltak i arbeidet mot kroppspress nevner informantene målsetting. Det er viktig å sette mål i arbeidet med kroppspress i kroppsøving av flere grunner (Riopel, 2019). Det viser seg at informantenes tiltak om målsetting kan bidra til å endre holdninger og oppfatninger knyttet til kroppspress, selvbilde og fysisk aktivitet, men også at det tar tid å endre slike holdninger (Chesney & Locke, 1991, s. 223). Å ha tydelige kortsiktige og langsiktige mål gir elever og lærere en retning og en vei å følge for å oppnå endringer i holdninger og adferd over tid. I arbeid med kroppspress nevnte informantene at de hadde etter første etter en god relasjon er bygd, gjennom elevsamtale utfordret elevene til å push sine grenser litt og litt. Dette er sentralt da (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 271) skriver at forventninger og faglige utfordringer er viktige for at eleven skal kunne føle at læreren bryr seg. Samtidig var informantene klare over at slike store endringer tar tid, og de alle informantene uttrykte en forsiktighet i å hjelpe elevene lage overkommelige mål.

Målsetting kan videre ha påvirkning på bærekraftig utvikling og opprettholdelse av positive vaner og holdninger. Ved å arbeide mot langsiktige mål, oppfordres elever og lærere til å utvikle strategier som støtter kontinuerlig vekst og forbedring (Riopel, 2019), noe som kan føre til varige endringer i elevers forhold til kropp og fysisk aktivitet. Dessuten bidrar langsiktige mål til å skape en kultur for inkludering og støtte i kroppsøvmiljøet. Å arbeide mot langsiktige mål innebærer å utvikle en helhetlig tilnærming som anerkjenner og verdsetter mangfoldet av elevers erfaringer og kropper. En av informantene forklarte at som en del av arbeidet sitt med elevene som opplever kroppspress, i tillegg til målsetting sammen med den enkelte eleven, sørger informanten for at elevene ikke får negativ oppmerksomhet i sitt arbeid mot det målet. Dette kan bidra til å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø der alle elever føler seg verdsatt og respektert. Langsiktige mål i arbeidet med kroppspress i kroppsøving kan i tillegg til det bidra til å styrke samarbeidet mellom elever, lærere og foreldre. Å arbeide mot felles mål krever en felles innsats og forpliktelse fra alle involverte parter (Locke & Latham, 1991, s. 706). Dette samarbeidet kan potensielt styrke relasjoner og bidra til en mer helhetlig tilnærming til helse og velvære i skolesamfunnet.

Til slutt kan langsiktige mål i arbeidet med kroppspress i kroppsøving bidra til å fremme livslangbevegelsesglede. Ved å arbeide mot mål som understreker betydningen av trivsel og positivt selvbilde, kan elever utvikle et mer bærekraftig og positivt forhold til fysisk aktivitet som strekker seg utover skoletiden og inn i voksenlivet.

### 5.3.3 Tverrfaglighet/flerfaglighet

Tverrfaglig arbeid i kroppsøving kan være viktig når det gjelder arbeidet mot kroppspress, da det bidrar til å skape en mer helhetlig og effektiv tilnærming til problemet. Tverrfaglige temaer skal gå gjennom alle fag og tema folkehelse og livsmestring nevner spesifikt begreper som positivt selvbilde, trygg idenitet, kjønn, det å respektere andre geser og god psykisk helse (Udir, 2017, s.14). M3 som synes at det er vanskelig å undervise om temaet uten å bruke for mye tid på teori velger heller å jobbe med kroppspress sammen med andre fag for eksempel samfunnsfag. Kroppspress påvirker elever på flere måter og er ikke begrenset til kroppsøving alene. Ved å jobbe tverrfaglig kan skolen sikre at temaet blir behandlet på en mer omfattende måte og hjelper elevene med å forstå og håndtere kroppspress i ulike kontekster. Tidligere forskning foreslår at kroppsøvingslærere bør introduseres til flere undervisningsmåter, der aktivitet i seg selv ikke bør være fokuset, men læring. En slik tilnærming kan bindra til at elevene sanser, lærer og opplever gjennom kroppen, som den er. Disse funnene stemmer godt med det Sæle (2017, s. 25) skriver.

For det første kan tverrfaglig samarbeid bidra til å forsterke budskapet om kroppsbilde og selvaksept i ulike fagområder. Dette er noe som M3 er bevisst på og nevner at han opplever at *«elevene synes det er interessant å jobbe tverrfaglig og at de får en bedre forståelse for sammenhengen mellom ulike fagområdet»*. Når lærere fra forskjellige fag jobber sammen for å undervise og støtte elever i arbeidet med kroppspress, blir dette budskapet mer konsistent og tydelig. Dette kan føre til en dypere forståelse og internalisering av positive holdninger til kropp og selvbilde hos elevene (Moe, 2022). Jackson (1990) fant ut at lærere flyttet elever fra en aktivitet til den neste basert på en tidsplan, ikke fordi elevene var ferdige med arbeidet sitt. Som et resultat uttalte Jackson at studenter ofte forlot timene uten å ha gjennomført oppgavene sine. Ved å jobbe tverrfaglig kan man potensielt unngå denne utfordringen.

For det andre kan tverrfaglig arbeid bidra til å utvikle mer effektive undervisningsstrategier og støttetiltak. K1 nevner at på hennes skole gjennom en to ukersperiode jobber elevene med et tverrfaglig prosjekt i alle fag. Tema er kritisk tenkning og kildkritikk, og selv om temaet ikke direkte handler om et kompetanssmål i kroppsøving, ville det målet naturligvis blitt dekket. Dette samarbeidet mellom lærerne kan føre til mer kreative og innovative tilnærminger til undervisning om kroppspress og selvbilde som en del av det tverrfaglige temaet om kritisk tenkning. Lærere fra forskjellige fag kan dele kunnskap, erfaringer og pedagogiske metoder som kan hjelpe dem med å skape et mer støttende og inkluderende læringsmiljø for alle elever (Lillehammer & Heir, 2018). Tverrfaglig arbeid kan dessuten bidra til å identifisere og støtte elever som kan være spesielt sårbare for kroppspress (Rønbeck, 2007, s. 15). Ved å samarbeide og dele informasjon om elevers adferd, prestasjoner og behov, kan lærere tidlig identifisere tegn på kroppspress og iverksette tiltak for å støtte de berørte elevene. Kroppsøvingslærere kan jobbe tverrfaglig og samarbeide med andre faglærere for å skape en helhetlig tilnærming til kroppspress og selvfølelse. Dette kan ha stor betydning for

informantene som M4 som synes det er vanskelig å undervise om kroppspress i kroppsøving, men synes det er lettere å gjøre det i et klasserom gjennom et teoretisk fag som samfunnsfag.

I tillegg til det kan tverrfaglig arbeid være med til å skape en mer samstemt og helhetlig skolekultur som fremmer et positivt forhold til kropp, helse og fysisk aktivitet (Rønbeck, 2007, s.18). Rønbeck (2007, s. 18) kaller denne typen tverrfaglig arbeid for “Interdisiplinarity”. Når hele skolesamfunnet, inkludert lærere, ledelse, elever og foreldre, samarbeider for å håndtere kroppspress, kan det bli lettere å skape et miljø der alle elever føler seg støttet og ivaretatt. Dette kan i tillegg til det innebære å samarbeide med helsesøster, rådgivere og lærere i fag som helse- og sosialfag for å utveksle kunnskap og ressurser.

Til slutt kan tverrfaglig samarbeid i kroppsøving bidra til å øke bevisstheten om kroppspress og dets konsekvenser blant lærere og elever i hele skolen. Dette kan motivere skolen til å ta større ansvar for å bekjempe kroppspress og fremme en mer inkluderende og støttende skolekultur. For at dette skal være mulig må ifølge Sandvik & Emstad (2020), som skriver for Utdanningsnytt, skoleledelsen være involvert. Informantene i denne studien nevner ikke skoleledelse sin del i det tverrfaglige arbeidet, som kan utfordre effektiviteten av det tverrfaglige arbeidet. Det er ikke utenkelig at skolens ledelse er med på det to ukers prosjektet som K1 beskriver, da prosjektet inkluderer alle fag.

I følge læreplanen bør kroppsøvingslærere tilpasse undervisningen slik at alle elever føler seg inkludert og delaktige, uavhengig av deres fysiske ferdigheter, kroppstype eller idrettsbakgrunn (Udir, 2020). Dette kan innebære å bruke forskjellige oppgaver og aktiviteter, samt å være bevisst på gruppesammensetning og lagsammensetning slik at alle elever får muligheten til å delta og lykkes. Et av disse alternativene kan være å ta kroppsøving til klasserommet og ha undervisning der, noe som K1 har nevnt. I tillegg til det, å jobbe tverrfaglig kan gjøre at elevene som av ulike grunner ikke er glade i kroppsøving skal ha mulighet til å vise sin kunnskap på en annen måte. M3 beskriver at hans måte å tilpasse undervisning er å forme mindre grupper, som gjør at elevene som ellers er forsiktige i kroppsøving skal få mulighet til å vise seg frem uten å være redd å få kommentarer fra medelevene. Ved å flytte fokus fra prestasjons orientert læringsklima og konkurranse preget undervisning til mestringorientert læringsklima og fokus på læring, kan kroppsøvingslærere skape et miljø der elever føler seg trygge og støttet i sin fysiske utvikling (Cecchini, et al., 2001). Dette innebærer å gi elevene tid og rom til å utforske og prøve ut ulike ferdigheter og aktiviteter, samt å gi konstruktiv tilbakemelding og anerkjenne innsatsen som legges ned. Alle informantene forteller om viktigheten av å gi elevene mulighet til å prøve ut mange ulike aktiviteter, allikevel kan vi se at de fleste av dem nevner ballspill spesifikt. Fokus på et av de to klimaene vil uansett ha mye å si for elevenes motivasjon, innsats og selvoppfattet kompetanse (Ames, 1992)

## 5.4 Studiens metodiske styrker og svakheter

I dette kappitelet skal jeg presentere studiens relevans, i tillegg til å drøfte oppgavens metodiske styrke og svakheter. Jeg skal fortelle om potensielle utfordringer som en til en intervju som metode kunne ha hatt for denne oppgaven, drøfte hvordan min forforståelse påvirket studien.

### 5.4.1 Relevans

Dette forskningsprosjektet har tatt for seg et viktig og lite utforsket tema i Norge, nemlig hvordan kroppsøvingslærere arbeider med kompetansemål som omhandler kropp, kroppsideiteter og selvbilde. Målet med studien var å sette større lys på kroppsøvingslæreren arbeid med dette kompetansemålet for å kunne eventuelt bidra til større opplevelse av mestring, livslangbevegelsesglede, større deltagelse i kroppsøvingsundervisning og lavere følelse av kroppspress hos elevene.

Selv om det finnes mye forskning på undervisning om kropp internasjonalt (Oliver & Kirk, 2016 ;Larsson, Fargell & Redelius, 2009; Azzarito & Katzew 2013 ) er det fortsatt begrenset kunnskap om hvordan dette gjennomføres i Norge. Derfor var det viktig å gjennomføre denne studien for å belyse potensielle utfordringer som kroppsøvings faget møter i Norge. Studien kan bidra til å øke kunnskapen om hvordan ulike tolkninger av kropp kan brukes som en del av undervisningstilbudet for å forbedre opplevelse av mestring og lavere kroppspress hos elevene på ungdomsskolen.

Dataene i denne studien ble samlet inn gjennom åtte semistrukturerte intervjuer, og ved hjelp av koding ble det identifisert tre temaer som danner grunnlaget for studien. Resultatene understreker viktigheten av valg av temaer (for eksempel ballsport kontra alternative aktiviteter) for kroppsøvingsundervisning og valg av undervisningsmetoder (lærerstyrt kontra elevstyrt), og viser behovet for dypere undersøkelser av dette forholdet. Dette gir et godt utgangspunkt for videre forskning på området.

Mitt mål med dette prosjektet er å skape ny kunnskap, og å stille spørsmålet om hvem som ville kunne dra nytte av denne kunnskapen (Dalland, 2020, s. 171). Studien kan være nyttig for kroppsøvingslærere ved å gi bedre innsikt i hvordan en kan planlegge kroppsøvingsundervisning, og bidra til økt forståelse av betydningen av god undervisning om kropp, kroppsideitet og selvbilde.

Studien kan også være til nytte for fremtidige , som kan dra nytte av en bedre opplæring og større forståelse for hvordan man kan undervise om overnevnte kompetansemål. For informantene som deltok i studien kan det være meningsfullt å tenke over eget arbeid og eventuelle muligheter for endring.

Generelt sett kan denne studien bidra til å øke kroppsøvingslærerens bevissthet rundt hvordan de kan forbedre og optimalisere deres undervisningspraksis for å gi best mulig støtte og hjelp til elever på ungdomsskolen gjennom deres utviklings og lærings prosess. Det er viktig å fortsette å utforske og

bygge på denne kunnskapen for å utvikle bedre læringstilbud og tjenester for denne sårbare gruppen i samfunnet.

#### 5.4.2 Forforståelse til forskeren

Min bevissthet om egen forforståelse kunne ha en betydelig effekt på tolkningsprosessen og intervjugjennomføringen. Min posisjon i feltet som studeres kunne være både en styrke og en begrensning. På den ene siden kan min bakgrunnen tolkes som en styrke i form av interesse for fenomenet som undersøkes, kunnskap om undervisningsmetoder når det gjelder kroppsøving, kjennskap til læreplanen og kroppsøvingsfagets kjerneverider, og bedre forutsetninger for å forstå informantens valg. Det å forstå at det å være bevisst på egen forforståelse som forsker kan påvirke tolkningsprosessen og intervjugjennomføringen. Jeg måtte blant annet være oppmerksom på hvordan mine spørsmål, ansiktsuttrykk og kroppsspråk kunne påvirke informantens uttalelser, og samtidig være åpen for hvordan den personlige kontakten i intervjusituasjonen kan påvirke retningen av intervjuet. Jeg har lagt vekt på å utarbeide en teoretisk ramme og bestemme de viktigste temaene på forhånd, slik at jeg kunne fokusere på å lytte til informantene og stille oppfølgingsspørsmål. Jeg har også vært oppmerksom på hvordan omgivelsene i intervjusituasjonen kan påvirke informasjonen som kommer frem, og har derfor gjennomført en sårbarhetsanalyse og prøveintervju for å forberede meg på mulige utfordringer i datainnsamlingen.

På den andre siden kunne min bakgrunn også være en begrensning, da forforståelsen kunne påvirke tolkningen av dataene og gjøre det vanskeligere å oppdage ny informasjon eller alternative perspektiver. Det var derfor viktig for meg å være bevisst på egen forforståelse og tar hensyn til dette i forskningsprosessen. Å være bevisst på egen forforståelse kan bidra til økt troverdighet og validitet i forskningsprosessen, da det kan føre til økt åpenhet og gjennomsiktighet i tolkningene og funnene som presenteres. Derfor var det viktig for meg som forsker å være bevisst på egen bakgrunn og posisjon, og tar dette med i betraktning under forskningen.

#### 5.4.3 En til en intervju

Spørsmålene i intervjuet var ikke lange eller formulert på en måte som kunne være vanskelig for informantene å forstå. Ved å bruke lettfattelige spørsmål kunne dette hjelpe deltakerne med å ikke bli usikre og holde tilbake informasjon. Språket var til tider akademisk, noe som ikke burde ha skapt problemer da utvalget besto av utdannende individer. På den andre siden noen av informantene hadde tatt utdanning for mange år siden, som kunne ha påvirket deres forståelse av noen av begrepene.

Studien involverte en fagligsterk gruppe, og det å åpne seg for en person de aldri har sett før, kunne være utfordrende der de kunne følt seg dømt dersom de ikke kunne svare på noen av spørsmålene. Deltakerne i denne studien fikk ikke tilbud om videosamtaler, slik at observasjon av kroppsspråk ikke var mulig. Observasjon av kroppsspråk var begrenset, og derfor ble det lagt større vekt på å vise

interesse ved å gi lyd og stille gode oppfølgingsspørsmål. Informantene i denne studien bør tilbys videosamtaler for å kunne observere kroppsspråket deres.

En tidligere studier av SKRIVE HVILKEN undersøkte hvordan kroppsøvingslærere tolket og arbeidet med begrepet kropp i kroppsøving. Denne studien brukte fokusgruppeintervjuer som gjennom åpen diskusjon og refleksjon fokuserte på informantens tolkninger. Denne tilnærmingen kan fremme åpen diskusjon mellom deltakerne, noe som kan sette fokus på felles erfaringer. På denne måten kunne svarene generaliseres i større grad. I den nåværende studien ble individuelle intervjuer brukt for å fremme trygghet i intervjusituasjonen. En av grunnene til dette var at deltakerne i denne studien ikke kjente hverandre på forhånd. Derfor ble det vurdert som utfordrende å diskutere sin praksis foran flere ukjente mennesker uten å bli dømt.

Ved å vurdere både fordelene og ulempene ved individuelle intervjuer, kunne jeg avgjøre at dette er den mest hensiktsmessige metoden for denne studie. Jeg var også nødt til å tilpasse metoden til oppgavens spesifikke forskningsspørsmål og mål.

## 6.0 Forslag til praksis og videre forskning

Denne forskningsarbeidet tok for seg en tematikk som det ikke har vært mye forskning på tidligere spesielt i Norge. Hvordan kroppsøvingslærere på ungdomsskolen planlegger for og arbeider med begreper kropp, kroppsidentitet og selvbilde ble undersøkt. Målet med denne prosjektet var å fange opp og videreutvikle kunnskap rundt undervisningspraksisen til kroppsøvingslærere. Ettersom det finnes lite forskning på feltet for både menn og kvinner, og informantene i denne studien er fire kvinner og fire menn (n=8), kan det være viktig å utvikle kunnskap på et større urvalg av både - kvinner og menn og deres undervisningsmetode knyttet til kropp, kroppsidentitet og selvbilde. Resultatene utvikler vår forståelse av hvordan vi som kroppsøvingslærere kan støtte elevene mer effektivt i sin læring og utvikling av «seg». Studien konkluderer med at informantenes erfaring av å planlegge og gjennomføre undervisning knyttet til kropp var utfordrende, men hver av informantene var trygge i sin undervisningspraksis. Funnene i studien tyder på at det er viktig for kroppsøvingslærere som opplever det som utfordrende å undervise om kropp og å gjøre individuelle tilpasninger for elevene å øke sin kompetanse når det gjelder undervisning som er rettet mot kropp. Lærerens rolle trekkes frem som spesielt viktig for elevenes eget arbeid med kropp i kroppsøving. I forhold til denne konklusjonen kan en implikasjon til videre forskning være å undersøke ulike undervisningsprinsipper og opplegg for å se hvordan kroppsøvingslærere bør gå frem i å støtte elevene i sin læring. Samtidig kan søkelyset rettes mot lærerens motivasjon til å arbeide med «kropp» i store deler av ordinær undervisning, da som informantene i den studien viser, at de fleste av dem arbeider med kropp alternativt. Å undersøke lærerens forståelse om betydningen av kropp og andre relevante begreper som kroppsidentitet og selvbilde og deres ønske til å inkludere det arbeidet i store deler av året, selv om det er kun et kompetansemål på ungdomsskolen. Det er en klar utfordring med

tidsperspektivet i denne studien som vurderer informantenes forståelse og undervisningspraksis knyttet til kropp. Denne studien ble gjort som en masterprosjekt med begrenset tid. Forskning og faktorer som påvirker elevenes utvikling, fysisk men også psykisk, og læring krever ofte lengre studier der større grupper eller befolkningen blir fulgt opp over tid. For å enda bedre forstå viktigheten av undervisningsarbeid knyttet til kropp kan det være nyttig å sammenligne erfaringer fra kroppsøvingslærere på barneskole, ungdomsskole og videregående skole. I tillegg til det bør flere informantene inkluderes i studie, også de som ikke har undervisningskompetanse. Samtidig som det trengs mer kunnskap om elevers erfaringer og forståelser av kropp helt fra barneskole nivå.

## 7.0 Konklusjon

Den siste kapittel i denne oppgaven vil se på de viktigste funnene, og vil videre kort diskutere hvilken betydning disse kan ha. Til slutt vil jeg gjøre rede for hva jeg mener bør tas med videre og hva det bør jobbes med i skolen i fremtiden, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Resultatene viser at de åtte informantene fra studien hadde ulike forståelser av begrepet kropp. Gjentatte ganger viser analysene at lærerne opplevde at det var utfordrende å undervise om kroppen, og at dette i tillegg gjorde det problematisk å definere egne forståelser av begrepet. Dessuten opplevde jeg det som vanskelig for dem å prate om sitt arbeide med kropp utenom en dualistisk og objektiv språklig formulering i uttalelsene av deres forståelser. Jeg tolket det som at lærerne syntes det var vanskelig å bruke en annen undervisningsmetode som ikke er fokusert på målbare ferdigheter og undervisning om helse. I tillegg opplevde enkelte informanter det krevende å i det hele tatt uttale seg om sin forståelse av kropp. Siden kroppen er utgangspunkt for erfaring og læring i faget, og er med i navnet til faget, synes jeg det er problematisk at informantene syntes det var vanskelig å undervise om kropp på en annen måte enn en fysisk trenbar objekt. Det kan sette lys på en manglende koblingen med læreplanen og dens formål, der det er tydelige beskrevet om hvordan det skal jobbes med elevenes kropp, og kroppens utvikling. Kroppen kan være en viktig faktor i å forme vår identitet, da vår oppfatning av vår egen kropp og andres reaksjoner på vår kropp kan påvirke hvordan vi ser på oss selv og vår plass i verden. Basert på informantenes utsagn om sin forståelse av kropps begrepet, kan vi sette et spørsmåltegn ved om kropp er et tema som blir neglesjert og tatt for gitt, og om kropp er et tema som det mangler teoretisk kunnskap om. Jeg har gjennom mine tidlige erfaringer med kroppsøving og fagets praktisering opplevd at den i liten grad fokusere seg på at elevenes subjektive kropp. Resultatene fra denne studien viser at kroppsøvingslærere var bevisste på den subjektive kroppen, men beskriver måten de arbeider på med den utenfor ordinær kroppsøvingsundervisning. Dette kan tyde på at lærerne mangler kunnskap rundt tilrettelegging til undervisning som tar utgangspunkt i subjektive kropp eller at operasjonalisering av begrepet kropp i læreplanen gjøre lærerne usikre på hvordan de skal jobbe med den subjektive kroppen. Vi kan se det motsatte når det ble pratet om den objektive forståelsen av kroppen, der høy fysisk aktivitet og at elevene presset seg fysisk, sto sentralt i informantenes undervisning. For å tilpasse undervisning for en subjektiv kropp, ble det nevnt en

undervisning preget av både refleksjon, mestring, tverrfaglig undervisning, å sette ord på egne erfaringer og av en av informantene elevstyrt undervisning. Selv om informantene sa at dette var viktig, var spesielt refleksjon noe som ofte ble nedprioritert i undervisningen på grunn av tidsmangel og ble gjennomført kun på slutten av undervisningen. Det kan tyde på at informantene hadde ønsket å gjennomføre kroppsøvingundervisningen med fokus på elevenes subjektive kropp, men at det ikke alltid var mulig å gjøre. Selv om informantene fortalte at de ikke ønsket at deres undervisningspraktiser fokuserte seg på en tradisjonell undervisning, med den objektive kroppen i sentrum, var det enighet om at en slik undervisningspraksis fortsatt var dominerende i kroppsøvingfaget. I hvilken grad informantene hadde en formell dialog om kropp med sine elever, var varierende. Alle informantene fortalte at de pratet om kropp med elevene gjennom elevsamtaler. I tillegg til det nevnte informantene at elevsamtaler sto sentralt i arbeid med kropp og kroppspress, men drøftet ikke informantene om måten de gjennomførte disse samtalene. Vi kunne potensielt også se en forskjell mellom kjønnene, med tanke på type og omfang av dialog om kropp, der en av kvinnelige informantene fortalte om samtale om kropp i plenum i motsetning til en til en samtale. Uten å ha metodisk forklaring for å si noe spesifikt og med sikkerhet om kjønnsforskjeller, foreslår resultatene fra denne studien at de kvinnelige lærerne i denne oppgaven var mer opptatt av å snakke om kropp med elevene og inkluderte dette på en mer naturlig måte i sin undervisning. De mannlige informantene fortalte at dette var noe mer utfordrende. Elever som ikke likte kroppsøving på grunn av opplevd av kroppspress og misnøye rundt egen kropp, var noe alle informantene nevnte, og fortalte at det, ifølge dem, tyder på at det var sosiale medier som spilte en sentral rolle i dette. Jeg mener derfor det er svært bekymringsfullt at dialogen om kropp i undervisningen i tillegg til elevsamtaler med elevene ikke er prioritert i større grad av lærerne. Uten en samtale, der elevene kan bidra til en felles diskusjon, er det ikke utenkelig at det kan bli krevende å få elevene til å se kritisk til ulike kroppsidealiser, noe som er nevnt som læreplanens formål. Basert på informantenes utsagn og mine forståelser, kan det virke som at kropp var et tema som også på lærernes utdanning ble tatt for gitt, og at det manglet teoretisk kunnskap om kropp og ulike kroppsforståelser. Hvis vi ser på det i forhold til dagens diskusjon rundt fagets kjerneverdi, og det som elevene skal lære i faget, mener jeg lærernes utsagn foreslår at det fortsatt er en del arbeid å gjøre for å tilpasse opplæring til elevenes subjektive elevkropper. Allikevel kan det virke som at en slik kroppsøvingfaget tidligere ble praktisert, er en «tradisjon» som er på vei til å snu. Grunnet til dette er at informantene fortalte at de hadde lyst til å inkludere elevenes kropp i kroppsøving, som ble tolket opp imot en fenomenologisk og subjektiv perspektiv. Med en slik undervisningspraksis vil elevenes subjektive kropp potensielt i større grad bli tatt hensyn til, i motsetning til objekter som er der for å gjøre ulike bevegelser i timen. Dette kan dessuten bidra til at flere og flere elever i større grad får sjansen til å oppleve mestring gjennom erfaringer med egen kropp, uavhengig av hvilke forutsetninger de kommer med. Siden vi lever i en tid der samfunnet er påvirket av urealistiske kroppsidealiser som ungdommer opplever de må passe inn i, mener jeg at denne studien bidrar til å vise betydningen av at kroppsøvingslærere har tilstrekkelig

kunnskap og interesse om tema kropp og ulike kroppsforståelser. Hvordan man forstår og arbeider med kropp i kroppsøving vil ha stor påvirkning for elevenes trivsel og læring i faget, og kan påvirke elevenes kroppsilde, selvpoffatning, identitet og hvordan de forholder seg til ulike kroppsideal. Målet med denne masteroppgaven var å finne ut hvordan åtte kroppsøvingslærere i ungdomsskolen jobbet med kropp og andre begreper der kropp står i sentrum i kroppsøving. Jeg håper og tror at denne oppgaven kan inspirerende for både nåværende og fremtidige kroppsøvingslærere, og være med å bidra til videre refleksjon og oppmerksomhet rundt kropp i kroppsøving i skolen i fremtiden.

## 8.0 Oppsummering

Kroppsøvingslærere i denne studien har nevnt ulike måter på hvordan de jobber med begrepet kropp og kompetnasemål som omhvalder kroppen. De har nevnt elevsamtaler, tverrfaglig arbeid, målsetting og relasjonsbygging som hovedarbeidsmåter som de praktiserte. Informantene har også uttrykt en vanskelighet i arbeid med de kompetasenmålene. Selv om arbeidsmetoder som informantene nevnte kan ha positive effekter på elevenes læring om kropp, har ikke de fleste av informantene nevnt noen spesifikke undevisningsmetoder og tilpassninger av ordinær undervisning. Det kom tydelig frem at de fleste informantene jobbet med kropp når elevene først opplevde kroppspress. I tillegg til det uttrykte informantene at de var bevisse på de ulike kroppsperspektivene, men også at de kjenner til undervisningsmetoder som er rettet mot den fysiske kroppen. De nevnte videre at de ønsket flere objektive og målbare vurdering i kroppsøving, slik at det skulle være lettere å argumentere for elevenes karakter. Et slikt ønske kan tolkes som enten manglende lærerkompetnase når det gjelder undervisning med en mer fenomenologisk tilnærming eller uklarheter rundt læreplanen som både nevner kropp som et subjekt og objekt uten å gi mer veiledning på hvordan skal arbeide med disse begrepene. Dette er noe som arbeidet med dette tematikken kan se på for å gi et mer utdypende svar.

Jeg vil avslutte dette prosjektet med en sitat av Maurice Merleau-Ponty:

*"The body is to be compared, not to a physical object, but rather to a work of art."*

*Maurice Merleau-Ponty*

## 9.0 Litteraturliste

- Aartun, I., Walseth, K., & Standal, Ø. F. (2020). Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review. *Sport Education and Society*, 27(2), 1-13.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderson, C. (2010). Presenting and Evaluating Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74-141.
- Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S.-y., Reznitskaya, A., . . . Gilbert, L. (2001). The Snowball Phenomenon: Spread of Ways of Talking and Ways of Thinking Across Groups of Children. *COGNITION AND INSTRUCTION*, 19(1), 1-46.
- Armour, K. M. (1999). The Case for a Body-Focus in Education and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 5-15.
- Azzarito, L., & Katzew, A. (2010). Performing Identities in Physical Education: (En)gendering Fluid Selves. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 25-37.
- Azzarito, L., & Katzew, A. (2013). Performing Identities in Physical Education. *Physical Education, Recreation and Dance*, 81(1), 25-37.
- Azzarito, L., Solmon, M. A., & Harrison, L. J. (2006). "...If I Had a Choice, I Would..." A Feminist Poststructuralist Perspective on Girls in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 222-239.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Socio-cognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Barker, D., Varea, V., Bergentoft, H., & Schubring, A. (2022). Body image in physical education: a narrative. *Sport Education and Society*.
- Brace-Govan, J. (2002). Looking at Bodywork: Women and Three Physical Activities. *Journal of Sport and Social Issues*, 26(4), 403-420.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Thematic Analysis. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, T. D. (2012). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education 'in' movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 21-37.
- Budgeon, S. (2003). Identity as an Embodied Event. *Body and Society*, 9(1), 35-55.

- Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Ragalia C., & Bandura, A. (1998). Impact of adolescents' perceived selfregulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct. *European Psychologist*, 3, 125-132.
- Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Ragalia, C., & Bandura, A. (1999). Autoefficacia percepita emotiva e interpersonale e buon funzionamento sociale. *Giornale Italiano di psicologia*, 26(4), 769-789.
- Carruthers, G. (2009). Is the body schema sufficient for the sense of embodiment? An alternative to de Vignemont's model. *Philosophical Psychology*, 22(2), 123-142.
- Cecchini, J., Gonzales, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escarti, A., & Balague, G. (2001). The Influence of the Physical Education Teacher on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety, and Pre- and Post-Competition Mood States. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.
- Chen, G., Zhang, J., Chan, C. K., Michaels, S., Resnick, L. B., & Huang, X. (2020). The Link Between Student-Perceived Teacher Talk and Student Enjoyment, Anxiety, and Discursive Engagement in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 46(3), 631-652.
- Conell, R. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: A framework for thinking about the issue. *Sport Education and Society*, 13(2), 131-145.
- Crawford, R. (1980). Healthism and the Medicalization of Everyday Life. *Sage Journals*, 10(3), 365-388.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Crocker, J., Brook, A. T., Villacorta, M., & Niiya, Y. (2006). The Pursuit of Self-Esteem: Contingencies of Self-Worth and Self-Regulation. *Journal of Personality*, 74(6), 1749- 1772.
- Culpan, I. (2000). Getting what you got: harnessing the potential. *Journal of Physical Education New Zealand*, 33(2), 16-29.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (Vol. 7). Oslo: Gyldendal.
- Deci, E. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington Books.

- Doolittle, S. A., Rukavina, P. B., Li, W., Manson, M., & Beale, A. (2016). Middle School Physical Education Teachers' Perspectives on Overweight Students. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*, 127-137.
- Duesund, L. (2017). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elvebakk, L., Engebretsen, B., & Walseth, K. (2018). Kroppen på Instagram - Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress. I M. Øksnes, E. Sundsdal, & C. Rønning, *Ungdom, dannning og felleskap: samfunns - og kulturpedagogiske perspektiv* (ss. 81-106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Engelsrud, G. (2019). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget .
- Engene, L. (2014). Sosiale medier og kroppshysteri En kvalitativ studie av hvordan kroppsfikseringen på sosiale medier kan påvirke ungdoms psykiske helse og hvilken kompetanse lærere har og etterspør for å kunne forebygge negative konsekvenser. Oslo: UNIVERSITETET I OSLO.
- Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image, 38-45*.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2015, juni 30). *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring*. Hentet fra Utdanningsforskning : <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*(1), 41-59.
- Fitzgerald, H., Jobling, A., & Kirk, D. (2003). Listening to the 'voices' of students with severe learning difficulties through a task-based approach to research and learning in physical education. *Support for Learning, 18*(3), 123-129.
- Glasby, P. M., & Macdonald, D. (2004). Negotiating the curriculum: Challenging the social relationships in teaching. I L. Burrows, D. Mcdonald, & J. Wright, *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education* (ss. 132-144). London: Routledge.
- Gorely, T., Holroyd, R., & Kirk, D. (2003). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: Towards a gender relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education, 429- 448*.

- Gorely, T., Holroyd, R., & Kirk, D. (2003). Muscularity, the Habitus and the Social Construction of Gender: Towards a gender relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education, 24*(4), 429-448.
- Grogan, S. (2021). *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men Women and Children* (4. utg.). Manchester : Routledge.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal, 45*(1), 184-205.
- Gyllensten, A. L., Skår, L., & Gard, G. (2010). Embodied identity—A deeper understanding of body awareness. *Physiotherapy Theory and Practice, 26*(7), 439-446.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Hansen, A. L. (2021, Juni). Gir refleksjon i kroppøving læring? En studie av refleksjon som et didaktisk virkemiddel i kroppøvingfaget. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Harter, S. (1989). The development of self-representations. I W. Damon, & N. Einsberg, *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3, ss. 553-618). New York: Wiley.
- Hils, L. (2007). “Friendship, Physicality, and Physical Education: An Exploration of the Social and embodied dynamics of girls’ physical education experiences. *Sport, Education and Society, 12*(3), 317-336.
- Hultgren, F., & Satina, B. (2001). The Absent Body of Girls Made Visible: Embodiment as the Focus in Education. *Studies in Philosophy and Education, 20*(6), 521-534.
- Jackson, P. W. (1990). Life in Classrooms. *American Educational Research Journal, 6*(1), 109-112.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students’ Needs, Teachers’ Support, and Motivation for Doing Homework: A CrossSectional Study. *The Journal of Experimental Education, 246*-267.
- Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Body Dissatisfaction, Perceptions of Competence, and Lesson Content in Physical Education. *Journal of School Health, 88*(8), 576-582.
- Kirk, D. (2002). The Social Construction of the Body in Physical Education and Sport. I A. Laker, *The Sociology of Physical Education and Sport: An Introductory Reader* (ss. 79-91). London: Taylor & Francis.

- Kirk, D., & Tinning, R. (1994). Embodied self-identity, healthy lifestyles and school physical education. *Sociology of Health and Illness*, 16(5), 600-625.
- Kirk, D., & Tinning, R. (1994). Embodied self-identity, healthy lifestyles and school physical education. *Sociology of Health & Illness*, 16(5), 600-625.
- Kirk, R. (2003). *Mind and body*. New York: Routledge.
- Knauss, C., Paxton, S. J., & Alsaker, F. D. (2008). Body Dissatisfaction in Adolescent Boys and Girls: Objectified body Consciousness, Internalization of the Media Body Ideal and Perceived Pressure from Media. *Sex Roles*, 59, 633-643.
- Kopelman, R. E., & Karan, B. S. (1986). The effects of objective feedback on vehicular and industrial accidents: A field experiment using outcome feedback. *Journal of Organizational Behavior Management*, 8(1), 45-56.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1997). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Laukkanen, E. R., Halonen, P., Aivio, A., Viinamaeki, H., & Lehtonen, J. (2000). . Construct validity of the Offer Self-Image Questionnaire in Finnish 13-year-old adolescents: Differences in the self-images of boys and girls. *Nordic J. Psychiatry*, 54(6), 431-435.
- Letting, M. G. (2017). Elevers refleksjoner om tilbakemelding og selvregulering i kroppsøvningsfaget. Norges Idrettshøgskole.
- Lillehammer, S., & Heir, W. (2018, april 26). *Tverrfaglig samarbeid*. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/article/6219>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1991). A Theory of Goal Setting & Task Performance. *The Academy of Management Review*, 16(2), 211-247.
- Locke, E. A., & Latham, P. G. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Lyman, S., & Bird, G. (1996). A closer look at self-image in male foster care adolescents. *Social Work*, 41(1), 85-96.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. *Forskning Trøndelag*, 65-78.

- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvningsundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 1-15.
- Malecki, C., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- McCabe, M. P., Mavoa, H., Ricciardelli, L. A., Schultz, J. T., Waqa, G., & Fotu, K. F. (2011). Socio-cultural agents and their impact on body image and body change strategies among adolescents in Fiji, Tonga, Tongans in New Zealand and Australia. *Obesity Reviews*, 12(2), 61-67.
- McCarthy, J., & Hoge, D. (1982). Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18, 372-379.
- McDermott, L. (2000). A Qualitative Assessment of the Significance of Body Perception to Woman's Physical Activity Experiences: Revisiting Discussions of Physicalities. *Sociology of Sport Journal*, 17, 331-363.
- Moe, M. J. (2022, februar 11). *Samarbeid på tvers av fag*. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/article/35347>
- Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154-168.
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvningslæreres forståelse og undervisning om helse i faget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34-45.
- Murnen, S. K. (2011). Gender and body images. I T. F. Cash, & L. Smolak, *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2. utg., ss. 173-179). New York: The Guilford Press.
- Myreng, C. B., Engelsrud, G. H., & Kjerland, G. Ø. (2021). Kroppen i lærebøker i videregående skole – et innblikk i kroppsøvningsfagets ideologiske kamp. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 103-116.
- NOU 1994: 15. (1994, September 09). Hentet fra Regjeringen: [regjeringen.no/contentassets/893d1df25f494e5ea502870badee5758/no/pdfa/nou199419940015000dddpdfa.pdf](https://regjeringen.no/contentassets/893d1df25f494e5ea502870badee5758/no/pdfa/nou199419940015000dddpdfa.pdf)

- Nutter, S., Russel- Mayhew, S., Arthur, N., & Ellard, J. H. (2018). Weight Bias and Social Justice: Implications for Education and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling, 40*, 213-226.
- Næss, F.D. (2000). Kroppsøving: Et fag på guttenes premisser? *Kroppsøving, 50*, 10–13.
- O'Brien, J. (1999). Writing in the body: Gender (re)production in online interaction. I M. A. Smith, & P. Kollock, *Communities in Cyberspace* (s. Chapter 4). London: Routledge.
- Oliver, K. (1999). Adolescent girls body-narratives: learning to desire and create a fashionable image. *Teachers College record, 101*(2), 220- 246.
- Oliver, K. (2001). Images of the Body from Popular Culture: Engaging Adolescent Girls in Critical Inquiry. *Sport, Education and Society, 6*(2), 143- 164.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Girls, Gender and Physical Education: An Activist Approach*. New York: Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2016). Transformative pedagogies for challenging body culture in physical education. I C. Ennis, K. Armour, A. Chen, A. C. Garn, E. Mauerberg-deCastro, D. Penney, . . . R. Tinning, *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. London: Routledge International Handbooks.
- Oliver, K., & Lalik, R. (2001). The body as curriculum: Learning with adolescent girls. *The body as curriculum: Learning with adolescent, 33*(3), 303-333.
- Oliver, K., & Lalik, R. (2004). Critical inquiry on the body in girls' physical education classes: A critical poststructural analysis. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(2), 162-195.
- Olofsson, E. (2005). The discursive construction of gender in physical education in Sweden, 1945-2003: is meeting the learner's needs tantamount to meeting the market's needs? *SAGE Journals, 11*(3), 219-258.
- Ostrov, E., Offer, D., & Kennet, I. (1989). Gender differences in adolescent symptomatology: A normative study. *Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 28*(3), 394-398.
- Paechter, C. (2003). Power, Bodies and Identity: How different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary school. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 3*(1), 47-59.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367-382.

- Pitts, V. (2003). *In the Flesh: The Cultural Politics of Body Modification*. New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. I. (2012). *Læreren med forskerblick Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand : Høyskoleforlaget .
- Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2008). Healthy Bodies: Construction of the Body and Health in Physical Education. *Sport Education and Society*, 13(4), 353-372.
- Riopel, L. (2019, Juni 14). *The Importance, Benefits, and Value of Goal Setting*. Hentet fra PositivePsychology: <https://positivepsychology.com/benefits-goal-setting/>
- Rønbeck, A. E. (2007). Tverrfaglig samarbeid i og utenfor ansvarsgrupper. *Spesialpedagogikk*, ss. 15-25.
- Roorda, D., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort , F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493- 529.
- Ruud, M. (2022, februar 25). *Den faglige samtalen mellom elev og lærer er det viktigste grunnlaget for å følge opp elevens progresjon*. Hentet fra Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/trondelag/lokallag/verdal/nyheter/2022/den-faglige-samtalen-mellom-elev-og-larer-er-det-viktigste-grunnlaget-for-a-folge-opp-elevens-progresjon/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. I K. R. Wentzel, & D. B. Miele, *Handbook of motivation at school* (ss. 96-199). Routledge.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget* . Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien - og om tids kroppsidealer og kroppsfokus* . Oslo: Gyldendal.
- Sandvik, L. V., & Emstad, A. B. (2020, Juli 17). *Dybdelæring og tverrfaglighet - hvordan få det til?* Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/anne-berit-emstad-dybdelaering-lise-vikan-sandvik/dybdelaering-og-tverrfaglighet---hvordan-fa-det-til/249730>
- Satina, B., & Hultgren, F. (2001). The Absent Body of Girls Made Visible: Embodiment as the Focus in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), 521-534.

- Schultze, U. (2014). Performing embodied identity in virtual worlds. *European Journal of Information Systems*, 84-95.
- Setiawati, L. (2017). A DESCRIPTIVE STUDY ON THE TEACHER TALK AT EYL CLASSROOM. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 33-48.
- Shilling, C. (2005). The Rise of the Body and the Development of Sociology. *Sage*, 39(4), 761-767.
- Shilling, C. (2012). *The Body and Social Theory*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F. (2019, november 10). *Kva kroppslig læring egentleg er*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppslig-laering-eigentleg-er/219295>
- Strandbu, Å. (2006). *Idrett, kjønn, kropp og kultur*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring .
- Tangen , R., & Theie, S. (2014). Elevsamtaler i videregående skole - hvordan husker elever dem i ettertid? *Psykologi i kommunen*, 25-37.
- Tetzchner, S. v. (2023, januar 2). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra identitet: <https://snl.no/identitet>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk of innlevelse En innføring i kvalitative metoder* (Vol. 5). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tiggermann, M., & Slater, A. (2013). NetGirls: the Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *The International journal of eating disorders*, 630-633.
- Tinning, R. (1985). Physical Education and the cult of slenderness: a critique. *ACHPER National Journal*, 10-13.
- Tinning, R., & Glasby, T. (2002). Pedagogical work and the 'cult of the body': Considering the role of HPE in the context of the 'new public health'. *Sport, Education and Society*, 7(2), 109-119.
- Tinning, R., & Glasby, T. (2002). Pedagogical work and the 'cult of the body': Considering the role of HPE in the context of the 'new public health'. *Sport, Education and Society*, 7(2), 109-119.

- Trethewey, A. (1999). Disciplined Bodies: Women's Embodied Identities at Work. *SAGE Journals*, 20(3), 423-450.
- Udir. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?TilknyttedeKompetansemaal=true#search>
- Udir. (2018, Juni 28). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/elementer-i-pedagogisk-dokumentasjon/refleksjon/>
- Udir. (2020). *Kroppsoving (KRO01-05) Tverrfaglige temaer*. Hentet fra Udir: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 191-206.
- Varea, V. (2014). Shaping Body Ideas: Body Perceptions of Health and Physical Education Undergraduate. I L. McLean, L. Stafford, & M. Weeks, *Exploring bodies in time and space* (ss. 49-59). Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Velija, P., & Kumar, G. (2009). GCSE physical education and the embodiment of Gender. *Sport, Education and Society*, 14(4), 383-399.
- Vertinsky, P. A. (1992). Reclaiming Space, Revisioning the Body: The Quest for Gender-Sensitive Physical Education. *Quest*, 44(3), 373-396.
- Voelker, D. K., Reel, J. J., & Greenleaf, C. (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 25(6), 149-158.
- Vurdering i kroppsoving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. (2021, April 06). Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Walseth, K., & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsovingsfaget. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2), 28-51.
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442-459.

- Walton- Fiset, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Walton-Fiset, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Whitehead, M. E. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 2, 127-138.
- Widerström, K. S. (2005). *Att ha eller vara kropp?* . Örebro: Örebro Universitet.
- Williams, M., & Watson, A. (2004). Post-lesson Debriefing: delayed or immediate? An investigation of student teacher talk. *Journal of Education for Teaching*, 30(2), 85-96.
- Wright, J. (2003). Post-structural methodologies: the body, schooling and health. I J. Evans, B. Davies, & J. Wright, *Body Knowledge and Control* (ss. 19-33). New York: Routledge.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

	Tema	Forkningsspørsmål	Spørsmål
Innledning	Innledning	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg er..</li> <li>- Hva jeg gjør...</li> <li>- Hvorfor jeg gjør det..</li> <li>- Resultatene skal brukes til ..</li> <li>- Anonymitet sikkes hvis det er ønskelig</li> <li>- Jeg er ikke her for å dømme eller å vurdere med å få kunnskap</li> <li>- Det er ikke noe riktig eller gal svar</li> <li>- Samtalen vil ta ca. 1 time</li> <li>- Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, sletting av data ved prosjektslutt og at prosjektet er innmeldt til NSD og blitt godkjent.</li> <li>- Informanten trenger ikke å svare på spørsmål og kan trekke seg når som helst</li> <li>- Informasjon om diktofon</li> </ul>

Oppvarmingsspørsmål	Informasjon om deltageren		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor ville du bli kroppsøvingslærer?</li> <li>- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvings lærer?</li> <li>- Hva liker du best med kroppsøving?</li> <li>- Hva synes du er mest utfordrende med faget?</li> </ul>
Refleksjonsspørsmål (Tema 1)	Planlegging	Hvor beviss er kroppsøvingslæreren på kroppens rolle når hen planlegger undervisning ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du på når du planlegger for et nytt skole år?</li> <li>- Hva med selve undervisningstimen e?</li> <li>- Hvordan velger du innholdet som du bruker i undervisning?</li> <li>- Har undervisningen din endret seg siden LK20?</li> <li>- Hvorfor/Hvorfor ikke?</li> </ul>
Refleksjonsspørsmål (Tema 2)	Forståelse av læreplanen	I hvilken grad har kroppsøvingslæreren tatt hensyn til en mer fenomenologi preget læreplan i kroppsøving?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva synes du om LK20?</li> <li>- Hvordan har du og dine kollegaer tatt imot den reviderte læreplanen?</li> <li>- Hvordan har dere gjort dere kjent med endringene?</li> <li>- Hvordan har endringene i</li> </ul>

			<p>læreplanen fått betydning for din undervisningspraksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde. Hvordan jobber du med dette?</i></li> </ul>
Refleksjonsspørsmål (Tema 3)	Forståelse av «kropp» i kroppsøving	Ønsker kroppsøvlingslæreren utvikling av kropp som et objekt eller subjekt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Kropp» nevnes flere ganger i læreplanen, hva tenker du på når du hører kropp?</li> <li>- Hva legger du i kroppsidentitet?</li> <li>- Hvordan vil du at din undervisning skal påvirke elevenes kropper?</li> <li>- Hva mener du er det viktigste elevene lærer i kroppsøving?</li> <li>- Hva legger du i begrepet «kroppslig læring»?</li> </ul>
Refleksjonsspørsmål (Tema 4)	Sosial konstruert kropp	Hvilke tanker har kroppsøvlingslæreren om	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan møter du elever som har lite</li> </ul>

		kropp som sosial konstruksjon?	<p>interesse for kroppsøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva mener du har størst påvirkning på elevens interesse for kroppsøving?</li> <li>- Hva synes du avgjør hvordan elevene ser på egen kropp?</li> <li>- Tror du at elevene kan endre sitt syn på kropp gjennom kroppsøvingsundervisning?</li> <li>- Hvordan?</li> </ul>
Avrundningsspørsmål 1	Avsluttning		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noe annet som du tenker kan være relevant som vi ikke har pratet om?</li> <li>- Takk for at du deltok!</li> </ul>

# Vil du delta i forskningsprosjektet kropp i kroppsøving?

Jeg heter Vlastimir Jovanovic og jeg studerer Master i skolerettet utdanningsvitenskap – kroppsøving ved OsloMet. I forbindelse med det ønsker jeg å rekruttere informanter til mitt avsluttende masterprosjekt.

Tema for min masteroppgave er «kropp i kroppsøving» og har følgende problemstilling:

- *«Hvordan jobber kroppsøvingslærere med kompetansemål som omhandler kroppsidentitet, selvbilde og kroppsideal?»*

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i ungdomsskolen forstår og jobber med «kropp» i kroppsøving. Jeg ønsker å finne ut hvordan kroppsøvingslærere planlegger og retter undervisning mot kompetansemål som handler om kroppsideal, kroppsidentitet og selvbilde. Til slutt ønsker jeg å finne ut hvordan kroppsøvingslærere tolker kroppens rolle i møte med LK20 og hvilken betydning kroppen får i planleggingen og gjennomføringen av undervisning.

## **Deltagelsen i studien**

Studien vil bli gjennomført som en kvalitativ undersøkelse, der intervju vil brukt for å samle inn data. Intervjuet vil ta 30 - 60 minutter. Målet er å gjennomføre intervjuene i høst 2022. Jeg vil være fleksibel med tanke på hvor og når intervjuet holder sted. Under intervjuet vil jeg benytte meg av lydopptak, samt notater underveis. Spørsmålene vil hovedsaklig handle om begrepet kropp, planlegging av undervisning, læreplanen og den praktiske undervisningen. Jeg vil være opptatt av å få frem lærerens egne tanker, erfaringer og refleksjoner rundt tema.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger.

Personopplysninger/lydopptak vil bli lagret adskilt i et låst skap for å ivareta konfidensialitet.

I studien vil du som deltaker anonymiseres både i rådata og publikasjon, og vil derfor ikke kunne gjenkjennes. Du har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet.

Du har også har rett til å klage til Datatilsynet. Prosjektet skal etter planen avsluttes Mai 2023. Ved prosjektets slutt skal dine personopplysninger og lydopptak slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.’

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Vlastimir Jovanovic på e-post: s324507@oslomet.no

**Veileder:** Kristin Walseth: e-post: kriwa@oslomet.no Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

**Personvernombudet ved OsloMet:** Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kroppsperspektiver i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2023

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 – NSD

19.09.2022

### **Referansenummer**

530349

### **Vurderingstype**

Standard

### **Dato**

19.09.2022

### **Prosjekttittel**

Kropp i kroppsøving

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier /  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### **Prosjektansvarlig**

Kristin Walseth

### **Student**

Vlastimir Jovanovic

### **Prosjektperiode**

15.08.2022 - 15.05.2023

### **Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

### **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.02.2023.

## **Kommentar**

### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

### INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

-At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)

-At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet

-Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever. TYPE OPPLYSNINGER OG

## VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

-lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

-formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

-dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

-lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

