

# MASTEROPPGAVE

Thea Enes Sørensen

Kropp i kroppsøvningsfaget – En kvalitativ studie om hvordan elever ved andreklasse videregående forholder seg til kropp og hvordan de erfarer kropp i kroppsøvningsfaget.

Body in Physical education – A qualitative study of how students at high school relate to body and how they experience body in Physical education

Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Avdeling Bergen

12. 05. 2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Sammendrag

Studien gir et innblikk i ni videregåendeelevers refleksjoner knyttet til kropp og hvilke erfaringer de gjør seg i forhold til kropp i en kroppsøvingsfaglig kontekst. Problemstillingen er: *Hvilke perspektiver har et utvalg elever fra andreklasser på videregående skole på kropp, og hvilket forhold har de til egen kropp i kroppsøvingfaget?*

Tidligere forskning på feltet viser til at kroppsøvingfaget praktiseres mye ut fra et objektivt perspektiv på kroppen, hvor elevene sees på som prestasjonsobjekter og hvor faget er farget av en idrettsdiskurs (Sæle, 2017). I tillegg viser forskning at lærere og elever etterlyser et felles språk om kroppen i kroppsøvingfaget, og tydeligere føringer i hvordan faget skal og bør praktiseres i skolen (Hegre, 2018; Moen & Rugseth, 2018). Som tidligere elev, nåværende student og privatperson, stemmer mine erfaringer overens med slike forskningsfunn av kroppsøvingfaget, som bidrar til at den subjektive elevkroppen blir tatt for lite hensyn til i praktiseringen av faget. Det er på bakgrunn av egne erfaringer jeg nå har studert og forsket på faget.

For å belyse elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget og deres perspektiver på kropp, er Goodlads læreplanteori (1979) presentert, som teoretisk bakgrunn for å få frem den *erfarte* læreplanen som får fokus i oppgaven. Hovedteorigrunnlaget bygger på to motsatte kroppsteorier; et kartesiansk kroppsperspektiv (Descartes, 1992) og et fenomenologisk kroppsperspektiv (Merleau-Ponty, 1994). Skillet mellom det kartesianske og det fenomenologiske perspektivet på kropp er utgangspunktene for drøftingen, hvor det sees nærmere på elevers kroppsforståelser inn i en kroppsøvingkontekst. Fordi studiens formål er å få et innblikk i elevenes erfaringer av kroppsøvingfaget og deres perspektiver på kroppen, er det benyttet en kvalitativ metodisk tilnærming. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av ni individuelle semistrukturerte intervjuer av elever ved studiespesialisering på to videregående skoler. Ettersom studien baserer seg på elevenes erfaringer, opplevelser og tolkninger av læreplanen, er forskningsprosessen forankret i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming hvor jeg som forsker har fortolket elevenes refleksjoner og drøftet disse i lys av tidligere forskning og teori.

Resultatene av denne studien indikerer at det å språkliggjøre kroppen er utfordrende blant elevene, og at det faller de mest naturlig å omtale kroppen som en objektiv størrelse. Funnene

viser at elevenes assosiasjoner til ordet kropp, og deres beskrivelser av kroppen, bærer preg av en idealisert kroppsforestilling, med klare føringer lagt av blant annet sosiale medier. I kroppsøvningsfaget rapporterte elevene om høy trivsel. Det sosiale aspektet med faget, kombinert med subjektive opplevelser som motivasjon og mestring, var noen av grunnene til trivselen. Elevene fortalte at de følte seg komfortabel i egen kropp og at det å delta i et kroppsøvningsfag med trygge sosiale rammer bidrog til at de også følte seg trygg i egen kropp i faget. Parallelt med den høye trivselen, fortalte de også om et kropps- og prestasjonspress i faget. Mange hadde en opplevelse av kroppsøvningsfaget som et fag som ble praktisert ut fra en objektiv tilnærming til elevkroppen. Samtlige elever gav uttrykk for at kroppsøvningsfaget ble praktisert med utgangspunkt i en idretts- og prestasjonsorientert vurderingsform hvor karakteren ble ensidig baseres på ferdigheter og målbare normer. Kroppsøvningsfaget ble av mange presentert som det faget i skolen som i størst grad bidrog til kroppspress. Resultatene indikerer at det fortsatt er en lang vei igjen å gå med tanke på hvordan elevene opplever og oppfatter egen kropp i kroppsøvningsundervisningen i dag. Deres erfaringer indikerer at faget praktiseres ut fra et objektivt perspektiv på kroppen, mens læreplanen (LK06) legger føringer for at faget skal praktiseres ut fra en subjektiv tilnærming til elevkroppen hvor deres kroppslige opplevelser og refleksjoner skal være i fokus.

Avslutningsvis i oppgaven sees resultatene opp mot den kommende fagfornyelsen (LK20), som skal implementeres i den norske skolen fra høsten 2020. I LK20 ser det ut til at et fenomenologisk kroppsperspektiv blir ytterligere poengtert og styrket i fremtidens kroppsøvningsfag med et større fokus på blant annet kroppslig læring. Etter innføringen av LK20 vil det være interessant å ta inn andre forskningsmetoder, for eksempel observasjoner, i en eventuell videre kartlegging av hvordan faget praktiseres for å se på om det fortsatt drives en mer instrumentell kroppstilnærming eller om den enkelte lærer tar mer hensyn til elevenes subjektive utgangspunkt.

**Nøkkelord:** Kropp, kroppsperspektiver, ungdom, kroppsøving, kroppspress, kroppsopplevelse, den erfarte læreplan

## Summary

The topic of this study is the human body and physical education (PE). The study provides an insight into the world of nine high school students where the human body is elucidated by their own experiences with PE and the students' perspectives on their own body based on their reflections, thoughts, views and personal experiences. The study is based on the following thesis statement; *What perspectives do a selection of second-grade high school students have on the human body, and what relationships do they have towards their own body in physical education?*

Previous research done on this topic indicates that physical education is practiced from an objective perspective on the body where students are viewed as performance object, and where physical education is colored by a sports discourse (Sæle, 2017). Research also shows that teachers and students are longing for a more common language when it comes to educating about the human body in PE. They are also asking for clearer guidelines on how the subject should be practiced in school (Hegre, 2018; Moen & Rugseth, 2018). As a former high school student, and a current student at the university, my experiences support the description of physical education where the subjective body is taken too little into consideration in the practice of the subject. It is based on such experiences that I now have studied the subject and elucidated it through the student's own experiences.

In order to present the student's experiences towards physical education and their body image, Goodlad's theory of the curriculum (1979) is presented as part of the theoretical foundation of this study. The study is focusing on the students' experienced curriculum and is discussed along with René Descartes Cartesian perspective on body (1994) and Maurice Merleau-Ponty's phenomenological body perspective (1992). The distinction between the Cartesian and the phenomenological perspectives are also part of the theoretical foundation of this study, and are the theories presented to approximate the human body in a physical education context.

A qualitative methodological approach has been used in the collection of data material for this study. The data was collected using nine individual semi-structured interviews of students at two different high schools. As the study is base on the student's experiences and their interpretations of the curriculum, the research process is rooted in a phenomenological-

hermeneutic approach where I, as a researcher, have interpreted student's statements and experiences and elucidated them based on earlier research and current theory on the field.

The results of this study indicate that the verbalization of the body is challenging among the students, and that it is most natural to describe the body from an objective perspective. The results also show that student's description of the body is characterized an idealized body image. In the Physical education field, students reported high levels of wellbeing. The social aspect of the subject, combined with subjective experiences such as motivation, were some of the reasons for their satisfaction. The students said that the safe social environment they experienced in PE helped them to feel secure in their own body. They also reported that the pressure to perform existed in the subject. Many of the students had an experience of PE as a subject that was practiced base on an objective approach to the body, and expressed that the Physical education seemed to be practiced in a sports- and performance-oriented assessment form in which the grade was based on the students' skills and by measurable norms. Physical education was presented by many of the students as the subject in school that contributed the most to body pressure, and the results indicate that there is still a long way to go in terms of how students experience and perceive their own body in today's Physical education. Their experiences indicates that the subject is practiced from an objective perspective, while the curriculum (LK06) provides guidance for the subject to be practiced from a subjective approach to the human body, where their bodily experiences and reflections should be in the focus.

It will be exciting to see how Physical education looks like a few years ahead, after the upcoming renewal of the curriculum (LK20) has taken place, which will be implemented in the Norwegian school this autumn. It appears that LK20 will further emphasize and strengthen the phenomenological body perspective. After the introduction of LK20, it will be interesting to redo this study and include other research methods, such as observations, into a further survey of how the subject is practiced. It will be interesting to see if an instrumental body approach is still being pursued, or if the teachers are taking more account of the student's subjective bodily experiences.

**Key words:** body, body perspectives, students, Physical education, body image, body experiences, the experienced curriculum



## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>11</b>
1.1 BAKGRUNN.....	12
1.2 VALG AV TEMA .....	14
1.3 PROBLEMSTILLING .....	15
1.4 LÆREPLANVERKET (LK06) OG KROPPSØVINGSFAGETS FORMÅL.....	15
1.5 KROPPEN I LÆREPLAN FOR KROPPSØVING .....	16
<b>2. TEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>19</b>
2.1 KROPP OG KROPPSFORSTÅELSE.....	19
2.2 DEN ERFARTE LÆREPLANEN .....	20
2.3 DESCARTES' ANTROPOLOGISKE DUALISME .....	21
2.4 MERLEAU-PONTYS KROPPSFENOMENOLOGI – KROPPEN SOM SUBJEKTIV, ERFART STØRRELSE. 23	
2.4.1 Kroppslig læring som fenomen.....	25
2.4.2 Taus kunnskap.....	26
<b>3. METODE</b> .....	<b>28</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING .....	28
3.2 DYBDEINTERVJU OG INTERVJUGUIDE .....	29
3.3 UTVALG.....	30
3.3.1 Utvalgskriterier.....	31
3.3.2 Rekruttering.....	31
3.4 PILOTINTERVJU .....	32
3.5 INTERVJUSITUASJONEN.....	32
3.6 DATABEHANDLING .....	33
3.6.1 Transkribering.....	33
3.6.2 Forforståelse .....	34
3.7 ETISKE OVERVEIELSER.....	35
3.7.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	36
3.8 ANALYSE .....	37
3.8.1 Tematisk analyse .....	38
3.8.2 Presentasjon av tema.....	40
<b>4. RESULTATER</b> .....	<b>41</b>
4.1 ELEVENES GENERELLE TANKER OM KROPP.....	41
4.1.1 Kroppens betydning.....	41
4.2 KROPPSØVINGSFAGET .....	42
4.2.1 Trivselsfaget kroppsøving .....	42
4.2.2 Prestasjonsfaget kroppsøving.....	42
4.3 KROPP I KROPPSØVINGSFAGET .....	43
4.3.1 Kroppsopplevelse i kroppsøvingfaget .....	43
4.3.2 Kroppslig læring.....	46
4.3.3 Utseende og kroppspress.....	46
<b>5. DRØFTING</b> .....	<b>48</b>
5.1 KARTESIANSK PERSPEKTIV PÅ KROPPEN I KROPPSØVINGSFAGET .....	49
5.1.1 Prestasjon og karakterer.....	51
5.1.2 Utseende og kroppspress.....	53
5.1.3 Fagets nytteverdi .....	55
5.2 FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV PÅ KROPPEN I KROPPSØVINGSFAGET .....	57
5.2.1 Kroppslig læring.....	59

5.2.2 <i>Egenverdi</i> .....	61
5.2.3 <i>Kroppsopplevelse</i> .....	62
5.3 AVSLUTTENDE DRØFTING .....	63
<b>6. KONKLUSJON OG AVSLUTNING</b> .....	<b>65</b>
6.1 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	65
6.2 BEGRENSNINGER VED STUDIEN.....	68
6.3 VEIEN VIDERE.....	70
<b>7. REFERANSELISTE</b> .....	<b>72</b>
<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>77</b>
<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>79</b>
<b>VEDLEGG 3</b> .....	<b>82</b>
<b>FIGURER &amp; TABELLER</b>	
TABELL 1.....	47
FIGUR 1.....	49



## FORORD

Det er med stor glede jeg endelig leverer masteroppgaven og vender snuten mot nye utfordringer. Til tross for at det skal bli en lettelse å bli ferdig med denne prosessen, er det vemodig å gi slipp på studenttilværelsen og å sprekke masterbobla jeg har tilbragt utallige timer i det siste studieåret. Året har vært en følelsesmessig berg og dalbane med stunder i kjelleren etterfulgt av mestringsfølelse og eufori når skrivesperren har løsnet, eller jeg har funnet nye og spennende vinklinger på et problem. Jeg har til og med funnet meg selv så engasjert i prosessen at jeg har drømt om oppgaven min opptil flere ganger. Oppsummert har det vært en lærerik, interessant og til tider frustrerende periode.

På veien mot en ferdig masteroppgave har jeg fått god hjelp av mine veiledere Nina Grieg Viig og Ove Olsen Sæle som fortjener en stor takk for godt samarbeid og gode, kunnskapsrike bidrag. Takk for at dere har vært fleksible og forståelsesfull, og for at dere har møtt meg med et smil om munnen og med motiverende ord på hver veiledning. Dere har inspirert meg til å være målrettet og strukturert gjennom de siste månedene og har holdt meg på rett kurs inn mot en ferdig oppgave. Uten deres hjelp hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Skriveprosessen har vært ensom og lang, men jeg har heldigvis hatt gode støttespillere i både venner og familie fra start til slutt. Takk til min gode veninne og medstudent Marielle for godt samarbeid i innsamling av datamateriale og for en god, trygg og ikke minst morsom start på masterprosessen. Jeg må også takke min hjelpsomme venninne Lene for god hjelp med korrekturlesing av teksten, jeg setter stor pris på at du ville bruke deler av fritiden din på å bidra med å løfte språket i oppgaven. Tilslutt må jeg rette en stor takk til min tålmodige og motiverende kjæreste Fredrik som har holdt ut med meg og mitt skiftende humør de siste månedene.

Til deg som leser denne oppgaven, håper du finner den interessant og at den kan bidra til videre refleksjon om temaet kropp i kroppsøvingssfaget.

*06.05.2020, Bergen.*

*Thea Enes Sørensen*



## 1. Innledning

Kropp er et dagsaktuelt og omdiskutert fenomen som engasjerer hele samfunnet, uavhengig av alder og kjønn. I vår samtidskultur og i den vestlige verden dominerer det objektive perspektivet på kroppen hvor utseende og idealkroppen er et hett tema. Kroppen oppfattes av flere som vår tids nye oppussingsobjekt med sine røtter i den objektive kartesianske kroppsideologien (Engelsrud, 2006; Sæle, 2015). Menneskets historie viser til en kropp som bestandig har vært gjenstand for estetiske modifikasjoner og endringer. Forskjellen på kroppsendringer før og nå er at muligheten for endring er mye større i dag enn tidligere. I dag kan man endre det meste på kroppen og man kan med enkle grep foreta retusjering av egne kroppsbilder ved hjelp av medieteknologi. Dersom man er misfornøyd med egen kropp og ønsker en forandring, formidler mediesamfunnet både på TV, i blader og på sosiale medier at det er rom for endring og at ingen behøver å leve med en kropp de ikke er fornøyd med. Grunnen til denne kroppsfikserte tankegangen er at kroppen gjennom menneskets historie bestandig har vært en av våre fremste identitetsmarkører. Livet leves gjennom kroppen, og kroppen er vår identitet i møte med omverden både på godt og vondt (Engelsrud, 2006). Den kan oppfattes både i et sosiokulturelt og et biologisk perspektiv. I et sosiokulturelt perspektiv farges våre kroppsforestillinger av hvordan kroppen formidles gjennom språket og i sosiale, kulturelle sammenhenger, mens i et biologisk perspektiv farges de av kroppens formål og funksjon (Engelsrud, 2006; Thagaard, 2013).

Engelsrud (2006) omtaler mennesket som noe som både *er* og *har* kropp. I dagens samfunn tyder mye på at fokuset ligger på at vi skal *ha* en bestemt type kropp fremfor at vi *er* kropp. Det stilles krav fra samfunnet om at kroppen skal prestere på gitte områder og at vi skal oppføre oss på bestemte måter avhengig av hvilket kjønn vi er eller hvordan vi ser ut. Et slikt press kan vi alle kjenne oss igjen i, men den gruppen som sees på som mest utsatt for kroppspress og dermed oppleves som mest opptatt av utseendet er ungdommen (Bakken, 2019). I diskusjoner om hvordan livet som ungdom er i dag hører man ofte snakk om prestasjonspress og forventninger til den enkelte ungdom. De skal være best, se best ut, være god på skolen og i idrett og de skal vise at de lykkes gjennom sosiale medier (Bakken, 2019).

## 1.1 Bakgrunn

Ungdata, en årlig ungdomsundersøkelse som gjennomføres for å kartlegge elevers opplevelse av det å være ung i Norge i dag, har de siste årene presentert resultater som tyder på økt opplevelse av skadelig og ugunstig press blant ungdom (Bakken, 2019). Undersøkelsen har som hensikt å gi et innblikk i hvordan det er å vokse opp i dagens samfunn og er utstedt av velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet (Ungdata, 2016). Press og stress i små doser kan være sunt for hvert enkelt individ da det gjør oss mer skjerpet og beredt i hverdagen. Skadelig og ugunstig press derimot, kan føre til økt opplevelse av stress og ha psykiske plager som følge. Av det negativt opplevde presset i Ungdataundersøkelsen tronet kroppspress, prestasjonspress i idrett og på skolen og presset om å være god nok i sosiale medier høyest. Skolen ble i undersøkelsen i 2019 presentert som den arenaen hvor ungdom opplevde mest press (Bakken, 2019). Som følge av resultatene fra undersøkelsen, er en rekke tiltak etablert i skolen for å bevisstgjøre barn og ungdom på hvordan forebygging av press kan føre til bedre psykisk helse.

Nåtidens forebyggende tiltak og bevisstgjøring som omhandler helse og kropp kan i følge ungdom virke mot sin hensikt og føles problematisk da de ved å bli bevisstgjort på helse og kropp også blir mer bevisst på hvordan de selv har det eller hvordan kroppen deres ser ut (Eriksen, Sletten, Bakken & Von Soes, 2017). At det er ungdommen som er mest utsatt for press kan ha en sammenheng med dagens komplekse kommersielle marked som rettes spesielt mot barn og unge. Dette markedet har Steinnes & Mainsah (2019), på oppdrag fra forbrukerforskningsinstituttet SIFO, tatt et dypdykk i med mål om å identifisere årsak-virkningsforholdet mellom markedets påvirkning av barn og unge: Konsekvensene av ungdommers møte med et marked preget av stereotypier rettet mot kjønn er store, hvor påvirkning på kjønn, identitet og selvtillit og effekt på kroppssyn med økt kroppspress som følge trekkes frem som verstingene (Steinnes & Mainsah, 2019).

Sæther (2019) kunne i sin studie om ungdoms egen forståelse av kropp rapportere om et kroppsperspektiv der den ideelle kroppen, også kjent som idealkroppen, dominerte. Et slikt perspektiv er tydelig farget av den pågående idealkroppsdiskursen og funnene skisserer tydelige kroppsidealer. Disse idealene ble presentert både for gutter og jenter, hvor elevenes begrunnelse dannet et tydelig bilde av en sosialt konstruert virkelighet (Sæther, 2019). En lignende studie fra samme år rapporterte om at kroppens utseende og funksjonalitet ble mest verdsatt blant ungdom, og at de hadde en felles enighet om at utseende var deres identitet

(Larsen, 2019). Til tross for et gjennomgående objektivt fokus på kropp, kom det frem at de elevene som var fysisk aktive på fritiden, betegnet de subjektive prosessene som forekommer i fysisk aktivitet som en viktig del av kroppens funksjonalitet. De subjektive opplevelsene fikk altså anerkjennelse som viktig for å øke kroppslige prestasjoner (Larsen, 2019).

Skolen pekes på som en sentral arena med en viktig rolle når det gjelder håndtering av problemstillinger knyttet til kroppstematikk (Moen & Rugseth, 2018). Kroppsøvfaget har ofte som oppgave å ta kampen mot kroppspress. En slik oppgave vil kunne føre til utfordringer for kroppsøvingslæreren når faget skal tilpasses både et mangfold elever, fagets formål og samfunnets forventninger (Moen & Rugseth, 2018).

Kropp er sentralt anliggende i kroppsøvfaget. Kroppsøvfaget er i stadig endring fra sitt strengt motoriske preg på 1900-tallet. Det motoriske preget stammet fra innføringen av kroppsøvfaget i skolen på midten av 1800-tallet og fagets daværende militære praktisering farget av disiplin og motoriske krav (Sæle, 2017). Til tross for et fag i stadig endring, henger det idrettslige og prestasjonsorienterte igjen fra fagets militære praktisering. Elevene vurderes ut fra hvordan de presterer i testsituasjoner og hvor flinke de er i en gitt idrett eller bevegelsesaktivitet (Sæle, 2017). Kroppsøvfaget domineres av en idrettsdiskurs som hviler på en forståelse av kroppen som en maskinell størrelse (Sæle, 2017). Dette gjenspeiles i det dualistiske kroppsperspektivet blant lærere og elever, hvor kroppen og kroppslig prestasjon først og fremst forstås som fysisk eller fysiologisk betinget (Augestad, 2003; Tangen, 2004).

I en studie fra 2018, undersøkte Hegre (2018) kroppsøvingslærere og deres forståelse av begrepet kropp. Resultatene viste at deltakerne hadde svært ulik forståelse av kroppen. Analysene viser gjennomgående at det å *danne et språk* om kroppen er noe lærere synes er vanskelig, og at dette gjør det vanskelig for dem å uttrykke egne forståelser av begrepet da de ikke greier å komme utenom objektive språklige formuleringer (Hegre, 2018). Til tross for ulik forståelse av begrepet kropp er det viktig å poengtere at alle lærerne i Hegers studie uttrykket et ønske og en genuin interesse av å legge til rette for elevenes subjektive opplevelse av kroppen. Disse funnene støtter opp under en tidligere studie med samme formål som presenterer en splittet praksis blant lærerne hvor noen så på faget med et subjektivt kroppsperspektiv og fokuserte på elevenes utvikling av kroppsbilde, mens andre ikke anså kroppsperspektivet som viktig i faget og i liten grad viste reflektert praktisk tilnærming til

den (Lønstad, 2016). Videre antyder lærerne å verdsette kropper som ligger nærmere opp mot dagens rådende kroppsidealer, noe som er med på å bidra til en objektiv forståelse av elevkroppen (Lønstad, 2016). Begge studiene konkluderte med at lærerne trenger mer kunnskap og bevisstgjøring rundt egen praktisering for å kunne fremstå som viktige og ledende aktører når det kommer til elevers subjektive utvikling i kroppsøvingstimene (Hegre, 2018; Lønstad, 2016).

## **1.2 Valg av tema**

Som barn og ungdom var min store lidenskap turn, nærmere bestemt troppsgymnastikk. De som er kjent med troppsgymnastikk vet at man aldri er sterkere enn det svakeste ledd og at poengscore i konkurranser baserer seg på prestasjoner. Troppsgymnastikk bærer altså stort preg av prestasjonspress. Som følge av dette likte jeg som elev at kroppsøvingsfaget i skolen var farget av et idretts- og prestasjonsperspektiv. En prestasjonsrettet praktisering av kroppsøvingsfaget som nevnt innledningsvis stemmer godt overens med egne erfaringer fra skoleløpet. Jeg husker spesielt godt da hele klassen ble stilt på rekke for å løpe «biprest» på ungdomsskolen hvor vi ble satt karakter på etter hvor mange runder vi holdt ut, og da vi ble vurdert etter hvilken lengde på skiløypen vi valgte å gå i kroppsøvingstimene på videregående. Den prestasjonsorienterte praktiseringen av faget stemmer også overens med de erfaringer jeg har gjort meg i praksisperiodene hvor kroppsøvingsfagets praktisering har vært farget av en objektiv tilnærming til elevkroppen.

Interessen for oppgavens tema har bestandig eksistert hos meg, men kom ekstra tydelig fram i løpet av bachelorutdanningen min, hvor et dypdykk i læreplanen ble gjort samtidig som jeg fikk møte kroppsøvingslærere og elever med varierte tilnærminger til faget. Å prøve meg som kroppsøvingslærer i praksisperioder og å være ansatt som vikarlærer i kroppsøving har fått meg til å innse at et kroppsøvingsfag som jeg trivdes med som elev, preget av idrett og prestasjon, ikke er i tråd med verken læreplanen eller alle elevers forutsetninger. Etter mine snart fem år med utdanning sitter jeg igjen med en oppfatning av at kroppsøvingsfaget i de fleste undervisningssituasjoner baserer seg på idrett og prestasjon og farger elevenes kroppsperspektiv deretter.

### **1.3 Problemstilling**

Tema i denne studien er elevers perspektiver på kropp, hvor kroppen i kroppsøvingsfaget vil vektlegges. Kroppen skal belyses ut fra ni elevers egne erfaringer både på det generelle plan, altså hvilke perspektiver de har på kroppen som ung i dagens samfunn generelt og på det spesielle plan, altså hvilke perspektiver de har på kroppen gjennom deltakelse i kroppsøvingsfaget.

Problemstillingen i denne masteroppgaven er:

*Hvilke perspektiver har et utvalg elever fra andreklasser på videregående skole på kropp, og hvilket forhold har de til egen kropp i kroppsøvingsfaget?*

### **1.4 Læreplanverket (LK06) og kroppsøvingsfagets formål**

På begynnelsen av 2000-tallet ble det iverksatt en rekke tiltak for å heve kompetansen og kunnskapen i den norske skolen. Disse tiltakene fikk fellesnavnet Læreplan for kunnskapsløftet, også kalt LK06. Bakgrunnen for utviklingen av LK06 var blant annet utfordringene den norske skolen hadde når det gjaldt elevenes læringsutbytte og læringsmiljø. Disse utfordringene ble identifisert etter flere evalueringer av både grunnskolen og den videregående opplæringen (Solerød, 2012).

LK06 er en forskrift for all opplæring som foregår i offentlige skoler i Norge og er det læreplanverket elevenes erfaringer sees i lys av i denne studien. LK06 består av tre deler: Den generelle delen av planen, prinsipper for opplæring og en spesiell del som består av fagfordeling, timefordeling og læreplaner for fag (Solerød, 2012). Den generelle delen baseres på formålsparagrafen i opplæringsloven og setter opplæringen i en bred kontekst. Den angir overordnede opplæringsmål og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskole og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015a). All opplæring skal være forankret i den generelle delen av LK06.

I tillegg til den generelle delen forankres opplæringen i prinsipper for opplæringen. Prinsippene omhandler den sosiale og kulturelle kompetanse, læringsmotivasjon, strategier for læring, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, roller og kompetanse til lærere og instruktører og hjem- og lokalsamfunnsamarbeid (Udir, 2015d). Under prinsippene for opplæringen

finner vi også læringsplakaten som skal være selve grunnlaget for utvikling av skolen som lærende organisasjon og for vurdering av kvaliteten i opplæringen (Solerød, 2012).

Fag- og timefordeling utgjør den spesielle delen av læreplanen, som er den delen som inneholder de læreplanene utviklingen av undervisningen tar utgangspunkt i. Læreplanene er svært kortfattet, og inneholder kun formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser om sluttvurdering i faget (Solerød, 2012). I LK06 står det allmenndannende faget kroppsøving oppført som et sentralt fag for å inspirere elever til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Udir, 2015b). Formålet med faget er blant annet at det «skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen» (Udir, 2015b). Denne oppgaven tar blant annet utgangspunkt i deler av fagets formål som omhandler kroppslig læring:

Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjenning. Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil. Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening. (Udir, 2015b)

Kroppslig læring omhandler elevenes evne til å legge merke til og uttrykke egne erfaringer med å delta og lære i bevegelse (Standal, 2019). Den skotske filosofen og pedagogen Peter J. Arnold drøftet grunnleggende funksjoner for kroppsøving i skolen og verdien av kroppslig bevegelse i flere av sine publikasjoner (Arnold, 1979; Lyngstad, 2013). Han anvendte et analytisk skille mellom begrepene læring *i* bevegelse, læring *om* bevegelse og læring *gjennom* bevegelse. Læringen som forekommer *i* bevegelse menes som læring i øving av aktiviteter og ferdigheter med en positiv opplevelse av kroppslig læring og sees på som kroppsøvingsfagets fremste verdi. Læring *om* bevegelse vil si teoretisk læring som treningslære, fysiologi eller anatomi, mens læring *gjennom* bevegelse vil si instrumentell eller nyttig læring hvor faget brukes til læring utover dets eget område (Arnold, 1979; Ommundsen, 2013).

## **1.5 Kroppen i læreplan for kroppsøving**

I kroppsøvingsfaget skal kroppslig ulikhet og forskjellighet anerkjennes og tas hensyn til både av lærere og elever. Læreren må uttrykke sin verdsetting av ulike kroppar på har



betydning for praksis, og dersom læreren har en positiv måte å verdsette elevkroppen på vil det kunne gjøre en forskjell. En åpen og positiv holdning til kropp er ikke et mål kun for lærerne. Elevene må også være bevisst på hvordan de tenker om og verdsetter egen og andres kropp, og i læreplanen for kroppsøving inngår dette i kompetansemålene (Udir, 2015b). Læreplanene og deres kompetansemål er vidt formulert og gir rom for tolkning. Tolkning av læreplanene forekommer i alle fag i skolen av både skoleledere og faglærere, og kan i følge Moen & Rugseth bidra til å farge undervisningen avhengig av hva slags holdninger og forutsetninger man har som lærer (Moen & Rugseth, 2018). Sæle (2015) stilte spørsmål om hva kropps- og bevegelseskulturen i kroppsøvingfaget baseres på. Er det basert på grunnleggende verdier som velvære, bevegelsesglede, vennskap og lignende, eller oppleves faget som praktisert med bakgrunn i nytteverdien om å se bra ut, og å fremme folkehelsen i samfunnet? Spørsmål som dette kan oppfattes som motstridende og vanskelig å forholde seg til som lærer (Moen & Rugseth, 2018).

Moen & Rugseth foretok i 2018 en teoristyrte tekstanalyse av blant annet styringsdokumentene som omhandler læreplanen i kroppsøvingfaget i LK06 (Moen & Rugseth, 2018). Gjennom analysen ønsket de å belyse hvordan to teoretiske perspektiver som tilsynelatende står i motsetning til hverandre vektlegges og kommer til syne i dokumentenes omtale av kroppen. Perspektivene de belyste var det objektive kartesianske perspektiv med sitt fokus på kroppslig funksjon og utførelse og det subjektive fenomenologiske perspektivet med fokus på elevenes subjektive opplevelser av kroppen. I læreplanens formål står det at «[f]aget skal medverke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skapar med kroppen» (Udir, 2015b). Her fremheves eleven som et kroppssubjekt, og formålet gir ingen indikasjoner på at elevene skal prestere på et gitt kroppslig ferdighetsnivå eller at deltakelse i faget skal utvikle spesifikke ferdigheter hos elevene (Moen & Rugseth, 2018). Videre står det at faget skal bidra til at elevene «...utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle» (Udir, 2015b). Dette kan tolkes som at elevene gjennom å delta i faget skal utvikle kontakt med- og forståelse av seg selv. Kroppslig aktivitet tillegges her betydning for at elevene skal utvikle seg som selvstendige subjekter (Moen & Rugseth, 2018).

Formålets vektlegging av at elevene skal utvikle en positiv oppfatning av kroppen utdypes ikke nærmere, og tolkningen overlates til enkeltlæreren eller kollegiet på hver skole. Innebærer en positiv oppfatning av kroppen at elevene skal like seg selv og kroppen sin, eller at de skal være fornøyd med eget utseende og prestasjoner? Eller skal de glede seg over og ha

tillit til hva kroppen kan få til og erfaringene det å være i bevegelse kan gi? Alle disse spørsmålene kan stilles rundt formålet med faget, og er aktuelle for lærere i møte med læreplanen (Moen & Rugseth, 2018). Mens formålet med faget vinkles mot subjektive opplevelser og kroppslig læring, antyder kompetansemålene i faget et annet perspektiv på kroppen.

I kompetansemålene for kroppsøving settes kropp i sammenheng med fysiske kapasiteter som utholdenhet, styrke, bevegelsesevne og helse, noe som indikerer at målene støtter seg til en trenbar objektiv forståelse av kroppen. Begrepet «utvikle» benyttes flere steder i kompetansemålene og ser ifølge Moen & Rugseth (2018) ut til å peke mot motorikk, kondisjon og bevegelsesevne. Videre hevder de at fokuset på elevenes utvikling av fysiske kapasiteter kan overskygge elevene som sansende og opplevende subjekter. Samtidig finner man i enkelte av kompetansemålene formuleringer som igjen åpner for flere kroppsperspektiver. For eksempel står det at elevene skal «...eksperimentere med kroppslege uttrykk» (Moen & Rugseth, 2018; Udir, 2015b). Formuleringer som denne kan sees på som en oppmerksomhet mot den utforskende, erfarende, relasjonelle og sosiale kroppen, og er ikke rettet mot utvikling av kroppen på bestemte måter eller med bestemte midler.

Moen & Rugseths (2018) analyse av læreplanen i kroppsøving viser at det er få retningslinjer for hvordan man skal forstå kroppen. Den åpner opp for fri tolkning for lærerne hvor de selv må gi begrepene meningsinnhold i møte med elevene. Fri tolkning av læreplanen fører til at de perspektivene på kropp læreren bringer med seg inn i lesing og tolkning av planen ofte er avgjørende for hvordan faget praktiseres (Moen & Rugseth, 2018). Forskjellig tolkning av planen kan sees i sammenheng med Goodlads (1979) læreplanteori om den oppfattede læreplanen, som er resultatet av den fortolkning den enkelte faglærer foretar av det formelle læreplandokumentet (Garmannslund, Andersen & Neset, 2011). Ettersom styringsdokumentene er utformet slik at de må fortolkes av de som anvender dem og kroppsdiskursen i dag tyder på at kroppen sees på som et trenbart subjekt er det grunn til å stille spørsmål ved om styringsdokumentene bør være tydeligere på at kropp kan forstås ut fra ulike perspektiver (Moen & Rugseth, 2018). Også internasjonale studier viser til at kunnskap om elevenes læringsutbytte og hvordan undervisningspraksiser foregår etterlyses. Det presenteres også en variert tilnærming til kroppen blant lærere på tvers av landegrensene, hvor en militær praktisering av faget fremdeles henger igjen og farger elevenes erfaringer av kroppsøvingfaget (Kirk, 2010).

## 2. Teoretisk forankring

### 2.1 Kropp og kroppsforståelse

Hvordan forstår man egen kropp og hvordan føles den egentlig? Å beskrive og forstå sin egen kropp er ikke bestandig enkelt, noe som kan ha mange grunner. En av grunnene er at vi ofte har det best med kroppen når vi tenker minst på den (Skårderud & Isdahl, 1998).

Kroppsforståelse har med menneskets opplevde forhold til seg selv og verden å gjøre (Engelsrud & Nordtug, 2016), og i et forsøk på å definere hva det betyr å ha kroppslig forståelse og erfaring faller man ofte tilbake på det aktuelle dilemmaet om forholdet mellom kropp og sjel (Skårderud & Isdahl, 1998). Skillet mellom kropp og sjel er vanskelig å vike unna i vår tids kulturelle forestillingsverden. En grunn til at det er vanskelig å unngå kan være at vi har språkliggjort skillet ved for eksempel å kalle det «fysisk aktivitet» fremfor «intellektuell aktivitet», og at man omtaler kroppen som noe man *har* og ikke noe man *er* (Loland, 2000; Engelsrud, 2006). Konstruksjonen av språket skjer av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, og menneskers forståelse av omverden utvikles i samtale med andre (Thagaard, 2013). Kroppsforståelse kan altså sees på som sosialt konstruert med utgangspunkt i menneskets forståelse av omverden. Det er denne forståelsen som representerer utgangspunktet for sosiale handlinger. Ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil det vi som individer oppfatter som sant eller usant, rett eller galt, være forankret i historie og kultur og innlæres gjennom sosiale relasjoner med andre (Imsen, 2005). Engelsrud (2006) fremhever at kroppen er flerdimensjonal. At vi både *er* og *har* en kropp, og at vi som kropper i tillegg virker på hverandre og preges av det samfunnet vi lever i. Kroppen kan til og med uttrykke mer enn bare ord (Engelsrud, 2006).

For å forstå kroppens betydning for vår identitet og følelse av å være et «jeg» er kroppens sammenfiltring med omverden særlig viktig å ha med som grunnlag (Moen & Rugseth, 2018). Å forstå seg selv som utelukkende selvlagd, eller som et resultat kun av egne, viljestyrte valg er ikke mulig. Den kontakten og de følelsene hver enkelt har med seg selv, og det språket vi snakker til og om oss selv med, henter inspirasjon og næring fra omgivelsene (Moen & Rugseth, 2018).

## 2.2 Den erfarte læreplanen

Denne studiens hovedfokus er på elevenes erfaringer fra kroppsøvningsfaget og vil baseres på Goodlads læreplanteori om *den erfarte læreplan* (1979). Erfaringer er subjektive og varierer fra person til person. De avhenger av forutsetninger og holdninger, og er den kunnskap eller viten man får gjennom egne opplevelser (Karlsson, 2014). Den kanadiske teoretikeren John I. Goodlad utviklet i 1979 et læreplanteoretisk begrepsapparat som den dag i dag legges til grunn for vår læreplanforståelse. Teorien klassifiserer læreplanen i fem nivåer ut fra hvordan den fremtrer, hvor nivåene beskriver prosessen fra idé til virkeliggjøring og erfaring. Teorien klassifiserer læreplanen på følgende måte:

På første nivå i teorien finner vi *den ideologiske læreplan* som betraktes som ideen bak alle læreplanene. Den ideologiske læreplanen er utviklet i samråd mellom utdanningsforskning, fagpolitiske og politiske begrunnelser. Videre har vi *den formelle læreplan* som er den vedtatte læreplanen, i denne sammenheng LK06 med sine fagplaner og kompetansemål. Den formelle læreplan bringes videre til det tredje nivået i teorien som kalles *den oppfattede læreplan*. Her forekommer faglærers fortolkning av den formelle planen, og det er denne delen som i følge Goodlad (1979) har størst innflytelse på praktiseringen av læreplanene. Ut fra faglærernes fortolkninger av den formelle planen kommer det fjerde nivået som er *den gjennomførte læreplan* hvor praktiseringen av den fortolkede formelle planen iverksettes. Til slutt finner vi *den erfarte læreplanen* som er elevenes oppfattelse og erfaring av lærernes gjennomførte læreplan (Goodlad, 1979).

Goodlads formål med læreplanteorien var å ta oss med fra idé til erfaring av utarbeidet plan for å gi innblikk i forskjellene som kommer frem i skole og læreres oppfatning av den formelle plan, samt elevenes erfaringer av lærernes praktisering (Garmannslund, Andersen & Neset, 2011). Den erfarte læreplan er læreplanen slik den enkelte elev oppfatter den gjennom opplæringen. Erfaringene kan variere ut fra den enkeltes individuelle forutsetninger og det kan være sprik mellom lærers intensjoner med undervisningen (den oppfattede læreplan), lærernes faktiske praktisering (den gjennomførte læreplan) og det eleven erfarer og sitter igjen med av kunnskap (den erfarte læreplan) (Goodlad, 1979).

Som nevnt innledningsvis er læreplanene svært kortfattede (Solerød, 2012). Dette fører til at det stilles høye krav til lærernes forståelse og oppfattelse av den formelle planen da de i kollegialt fellesskap skal utvikle en lokal læreplan gjeldende for deres skole. På bakgrunn av

blant annet utfordringene med å forstå og praktisere dagens læreplan ble det i 2015 iverksatt et fornyelsesarbeid av kunnskapsløftet. Utgangspunktet for fornyelsen av kunnskapsløftet fant man i St. meld nr. 28, som varslet at det skulle utarbeides en strategi for fagfornyelsen som skulle ivareta bred involvering og tilstrekkelig tid til hver trinn i læringsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2016). I utredningen for hvilke endringer som skulle foretas i læreplan og den norske skolen ble det gitt tilbakemeldinger rundt det lokale arbeidet i LK06. Variasjon på kvalitet av opplæringen ble blant annet presentert som en utfordring, og det ble uttrykt ønske om mer konkrete læreplaner hvor innhold og føringer for blant annet vurdering skulle bli mer tydelig. Analyse av læreplanene for fag viste at kompetansemålene var uklart formulerte, og dermed ga lite tydelig føring for den lokale fortolkningen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

### **2.3 Descartes` antropologiske dualisme**

Kartesiansk antropologi, også kalt den vestlige antropologiske dualisme handler om at det eksisterer en asymmetri mellom menneskets kropp og sjel. Det dualistiske menneskesynet kan spores så langt tilbake som til antikken, men fikk ny aktualitet på første halvdel av 1600-tallet gjennom den franske filosofen René Descartes (1596-1650 e.Kr). Descartes gav gjennom sin levetid ut mange filosofiske verker, hvor det mest kjente er hans hovedverk som i 1992 ble publisert på norsk under tittelen *Meditasjoner over filosofiens grunnlag og andre tekster* (Descartes, 1992). Descartes presenterer seks meditasjoner med mål om å begrunne sine meninger om å avvise all tro som er tvilsom. Hans metodiske tvil ble presentert som menneskets eneste erkjennelsesgrunnlag hvor det eneste man ikke kunne tvile på var sin egen eksistens uten samtidig å eksistere som noe tenkende. Med utgangspunkt i dette utviklet Descartes sin kjente frase «cogito, ergo sum», på norsk; «jeg tenker, altså er jeg» som videre ble utgangspunktet for hans erkjennelsesteoretiske fundamentalisme (Descartes, 1992).

I Descartes sjette, og i denne sammenheng viktigste meditasjon «Om de legemlige tings eksistens og den virkelige forskjell mellom legeme og sjel» (1992), utdyper han sjelens adskillelse fra legemet. Gjennom denne meditasjonen beviser han at sjelen (res cogitans) virkelig er adskilt fra legemet (res extantia) ved å trekke frem feiltakelsene som stammer fra sansene og midlene en kan bruke for å unngå disse. Descartes er skeptisk til å stole på sansene, og den tillit han en gang hadde til dem blir i teksten undergravet av en rekke erfaringer. Erfaringene eksemplifiseres med blant annet fantomsmerter, hvor han sier at han

ikke kunne være sikker på om en kroppsdel gjorde vondt selv om man følte smerte i den da det kunne gjøre vondt på samme sted uten at det var en kroppsdel der. Han mente altså at det var stor forskjell mellom kropp og sjel ettersom kroppen i sin natur stadig er mulig å dele opp, for eksempel ved å fjerne en fot eller en arm, mens sjelen helt og holdent er udelelig (Descartes, 1992). Påstanden om skillet mellom kropp og sjel ble underbygget av hans beskrivelser av opplevelsen av smerte etterfulgt av nedstemthet, hvor han sa at det ikke er slektskap mellom følelsen av den ting som forårsaker smerte og den tristheten man føler i tankene som følge av smerten. Han mente dette var noe naturen hadde lært han at skal være sånn (Descartes, 1992).

Til tross for Descartes tydelige skille mellom menneskets tenkende del og fysisk utstrakte del er det viktig å presisere at han også presenterte koblinger på tvers av sjelen og det fysiske i mennesket. Hovedforskjellen fra andre teoretikere var hans tydelige skille mellom kroppen og «jeget» (Loland, 2000). I forlengelse av sin egen antropologiske dualisme, betraktet Descartes kroppen som en avgrenset fysisk størrelse hvor han sammenlignet den med et urverk. Han hadde altså en mekanisk kroppsoppfatning og begrunnet dette med at selv om det ikke var noen sjel i kroppen eller vilje som styrte, ville fremdeles muskler, ledd, blod og hud utføre de samme bevegelser som de utfører nå (Descartes, 1992). Hans tenkning ble et av utgangspunktene for utviklingen av moderne medisin og moderne idrettsforskning som biomekanikk og fysiologi (Moen & Rugseth, 2018).

Den kartesianske antropologien har i senere tid vist seg å bli mønsterdannende for forestillingen om den effektive og prestasjonsorienterte kroppen (Sæle, 2015). Kroppen tilhører den utstrakte substans og følger de samme årsak-virkningslover som naturen, mens «jeget» tilhører den tenkende substans som er fullstendig uavhengig av naturen. I jeget finnes kreativitet, frihet, refleksjon og rasjonalitet, som Descartes mener skiller mennesket fra den øvrige naturen (Descartes, 1992; Loland, 2000). Vår tids perspektiv på kropp kan sees på som et forsterket kartesiansk perspektiv hvor informasjonsmaterialet om idrett og mosjon styrker forestillingen om kroppen som del av naturen. Læring om fysiologi, anatomi og trening i kroppsøvingssammenheng underbygger Peter Arnolds teori om læring om bevegelse, som er ett av tre perspektiver på læring han presenterte i 1979 (Arnold, 1979). Læring om bevegelse handler om læren av hvordan kroppslige bevegelser blir til og hvorfor de oppstår, hvordan man bør trene for å oppnå best resultater og hvordan kroppen er utformet.

Til tross for kompetanseutvikling i den moderne medisinen og i fysiologisk vitenskap, rettes det kritikk mot det kartesianske perspektivet på kropp. Den grunnleggende ideen om at kroppen og «jeget» tilhører to adskilte verdener, sees på som feil og forenklende i et større og mer nyansert bilde. Et eksempel på at kroppen og «jeget» er koblet sammen kan være livsstilsendringer som innebærer økt mosjon. Her vil det ikke holde at kroppen er klar for en endring, man må også være indre motivert for å foreta en slik endring. Flertallet er kjent med fordelene av økt fysisk aktivitet, hvorfor søker ikke flere da mot aktiviteten? Ved denne problemstillingen kommer det kartesianske perspektivet og dens biomekanikk og fysiologi til kort. Individene må være indre motivert for å foreta denne endringen. Motivasjon sees på som en subjektiv nyanse hvor fokuset flyttes fra det fysiologiske ytre perspektivet til et perspektiv rettet innover i kroppen og sinnet (Ommundsen, 2013).

## **2.4 Merleau-Pontys kroppsfenomenologi – kroppen som subjektiv, erfart størrelse**

Fenomenologi er en filosofisk og sosiologisk retning som kjennetegnes av en oppfatning av hvordan fenomener og situasjoner oppleves (Tjora, 2018). Ved å rette oppmerksomheten innover i kroppen og sinnet beveger man seg inn på det fenomenologiske perspektivet på kropp som tar for seg subjektive erfaringer. Fenomenologisk tradisjon kom som motsvar på det dualistiske menneskesynet og hadde sitt gjennombrudd i første halvdel av det 19. århundre (Loland, 2000). Tradisjonen innbefatter flere store filosofer, hvor den franske tenkeren Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) er av de mest kjente. Merleau-Ponty og fenomenologene var kritiske til den tradisjonelle vitenskapens objektiverte distanse til verden (Loland, 2000). Hans filosofi kalles eksistensfilosofi og tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden er basert på vår kropps forståelse av sine omgivelser eller sin situasjon. Loland (2000) beskriver menneskets opplevelse av seg selv og verden som relasjonell og beskriver det fenomenologiske perspektivet som et perspektiv som viser hvordan både subjekts- og objektperspektivet bygger på enkeltmenneskets opplevelser og konstruksjon av mening. Merleau-Pontys hovedtanke er at kroppen og dens forhold til omverden ikke er objektiv. I følge Merleau-Ponty inngår menneskets kropp, psyke og følelser i et kontinuerlig, integrert samspill når en er i bevegelse. Han fremmer den subjektive forståelsen av kropp og bevegelse, slik den faktisk blir opplevd og erfart (Sæle, 2017). Merleau-Ponty tar et oppgjør med den

kartesianske antropologien ved å hevde at kroppen er noe vi *er*, som en eksistensiell, levd størrelse, og ikke bare noe vi *har* som vi kan distansere oss fra (Sæle, 2017).

I 1945 ga Merleau-Ponty ut sitt hovedverk *Phénoménologie de la perception* (1994), som på norsk betyr *persepsjonens fenomenologi*. Første hoveddel av verket har tittelen «Kroppens fenomenologi», hvor han presenterer kroppen som et sansende, persiperende, handlende, følende og talende fenomen (Merleau-Ponty, 1994). Han mente at kroppens forhold til verden verken er mekanisk, biologisk eller intellektuell, men eksistensiell. Merleau-Pontys motsvar til Descartes dualisme var at kroppen ikke kan sammenlignes med en fysisk gjenstand, men snarere med et kunstverk. Alle dens deler står i indre forhold til hverandre, likt som farger eller toner i et kunstverk (Merleau-Ponty, 1994, s.107). Han mente at menneskets forestillinger bestandig vil være knyttet til kroppens persepsjon og erfaring, og at vår subjektive kroppsopplevelse alltid vil være menneskets primære livserkjennelse. Når vi fungerer i verden vil vi alltid møte den med både kropp og sinn samtidig (Merleau-Ponty, 1994, s. 107).

Et fenomenologisk kroppssyn tar utgangspunkt i at de oppfatningene og tankene vi mennesker gjør oss i møte med omverden har utspring i vår subjektive kroppserfaring. Ut fra en fenomenologisk tankegang vil man derfor ikke objektivere eller redusere kroppen til en «ting». Verden erfares med kropp og sjel samtidig og livet leves og uttrykkes gjennom kroppen. Vårt møte med verden og dens objekter vil alltid tolkes og formes i lys av den reelle kroppserfaring og ikke omvendt, mener Merleau-Ponty (Sæle, 2014). Det er viktig å presisere at han erkjenner at kroppen kan fremstå både som en subjektiv, opplevd størrelse og som en objektiv reflekterende størrelse. Forskjellen mellom Merleau-Pontys fenomenologi og den kartesianske antropologien, er at Merleau-Ponty mener kroppen både er seende (subjekt) og synlig (objektiv) på samme tid. I motsetning til Descartes som fremstiller et tydelig skille mellom kropp og sjel, presenterer Merleau-Ponty kroppen som en objektiv størrelse gjennom vår evne til å distansere oss fra direkte kroppsopplevelser og kroppslige erfaringer ved at vi både kan observere andre kropper og deler av egen kropp samtidig som vi oppfatter egen kropp gjennom språk og tenkning (Sæle, 2014). Kropps fenomenologien brøt tydelig med det eksisterende kartesianske paradigmet, da det ifølge Merleau-Ponty ikke er tanken som konstituerer kroppen slik Descartes cogito-tese forutsetter, men motsatt, nemlig at kroppen konstituerer tankene. Det er altså kroppens materialitet og sanseerfaring som gir tankene og språket meningsinnhold (Sæle, 2014). Våre sanseerfaringer og fortolkninger vil alltid



representere vår primære fortolkningsnøkkel, noe Merleau-Ponty kaller «de facto», en levd kropp (Sæle, 2014).

I likhet med kartesiansk tradisjon rettes det også kritikk mot den fenomenologiske tradisjonen ettersom den tradisjonelle naturvitenskapelige forsker kan oppleve tradisjonen som spekulativ og høytsvevende da den ikke tilfredsstillt krav om logikk eller empirisk prøvbarhet (Loland, 2000).

#### **2.4.1 Kroppslig læring som fenomen**

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et skriv med navn *Kroppsøving – veiledning til læreplan* (2015c), som blant annet tar for seg grunnleggende tema for fysisk aktivitet som alle kompetansemål i læreplanen kan knyttes til. Blant disse temaene finner vi kroppslig læring, som i følge Utdanningsdirektoratet handler om læring i og gjennom bevegelse (Udir, 2015c). Kroppslig læring kan sees i lys av det fenomenologiske perspektivet på kropp da det omhandler de subjektive opplevelsene ved fysisk aktivitet.

Læreplanen for kroppsøvingfaget i Kunnskapsløftet kan ifølge Standal & Rugseth (2015) tolkes ut fra to ulike perspektiv. På den ene siden presenteres et ferdighets- og prestasjonsfokus der kriterier for hva som er bra og dårlig er oppført på forhånd, og hvor elevene måles opp mot disse kriteriene. Et eksempel på dette er testing i kroppsøving. På den andre siden finnes det individuelle utviklingsfokus som knyttes til elevenes fremgang i faget. Her ser man på fremgangen ut fra den enkelte elevs forutsetninger og ikke fra de ytre standardene (Standal & Rugseth 2015). Kroppslig læring fremkommer forskjellig i de ulike perspektivene nevnt ovenfor, selv om det er det kroppslige subjektet, altså «jeget», som i begge tilfellene presenteres. Det er tilstedeværelsen til det kroppslige subjektet som uttrykkes ulikt og skaper et skille mellom de to perspektivene (Standal & Rugseth, 2015). Standal eksemplifiserer dette skillet med at det er mulig å lære seg grunnslagene i volleyball uten at elevenes erfaring og meningsdanning blir tatt opp eller berørt. Skillet går altså på den individuelle erfaringen av mening som blir tatt opp som en del av elevenes læring. Et eksempel på subjektiv meningsdanning kan være bevegelsesglede som er et av de sentrale formålene i dagens kroppsøvingfag. Glede sees på som en erfaring elever kan ha med å være i aktivitet, og er ikke noe som automatisk oppstår gjennom å delta i bevegelsesaktiviteter. Det er noe en kjenner i kroppen og noe elevene må lære. Dette er et eksempel på kroppslig læring

(Standal & Rugseth, 2015). Kroppslig læring har hittil blitt presentert i positiv forstand, men det kan også forekomme mer negativt som med opplevelser som slit, ulyst eller motstand (Standal, 2019). Å sette ord på og kjenne igjen disse følelsene er også en del av den kroppslige læringen i kroppsøving.

Ved å ta en titt på kroppsøvingsfagets formål i LK06 med kroppslig læring i bakhodet tyder flere punkter på at dette er et godt prioritert tema i faget. Faget skal blant annet

...medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen. Det skal også bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjenne, samt at det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørselkulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil. (Udir, 2015b)

Kroppsøvingsfagets formål sees på som et av grunnfundamentene for vellykket undervisning. Tar man en nærmere titt inn i kompetansemålene etter Vg2, ser man derimot at det eneste som indikerer prioritering av kroppslig læring er et kulepunkt som tar for seg at eleven skal kunne «...planleggje, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse» (Udir, 2015b). Å lære om og gjennom kroppen har alltid vært en del av fagets kjerneverdi, men det byr likevel på utfordringer når det gjelder selve praktiseringen av kroppslig læring. Forskning tyder på at fagets innhold er sentrert rundt et snevert utvalg aktiviteter hvor ballspill står sentralt og dans faller vekk, og hvor undervisningsmetodene er lite variert (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Som følge av et slikt begrenset innhold i faget kan det være utfordrende for lærere å undervise på måter som ikke bare fokuserer på ferdighetsutvikling og teknikk, men som også gir elevene muligheten til å legge merke til og uttrykke egen erfaring av kroppslig læring (Standal & Rugseth, 2015).

#### **2.4.2 Taus kunnskap**

I forlengelse av Merleau-Pontys subjektive kroppsperspektiv kan vi se på vår tilstedeværelse i verden som meningsfylt takket være våre refleksjoner, forestillinger og vårt språk. Mange av de kroppskunnskaper og kroppsførståelser vi mennesker har er vanskelig å sette ord på og oppleves som tause. Filosofen Michael Polanyi (1891-1976) hadde en oppfatning av at menneskets kunnskap er en oppfatning der et harmonisk syn på eksistens og tenkning,

grunnlagt i universet, ser ut til å tre frem. Utgangspunktet for hans tilnærming til menneskets kunnskap er at «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000, s.16). Et eksempel på dette kan være at vi kjenner igjen et ansikt blant tusen av andre, mens det å redegjøre for hvordan og hvorfor vi er i stand til å gjenkjenne ansiktet er vanskelig (Polanyi, 2000, s.16). Taus kunnskap kommer altså til syne i situasjoner hvor det er utfordrende å redegjøre for hvordan eller hvorfor i en beskrivelse. I utøvelse av bevegelsesmønstre og aktiviteter i kroppsøvfaget kommer den tause kunnskapen til syne ved at vi retter oppmerksomheten *fra* de elementære bevegelsene, *mot* resultatet av deres samlede mål. Man er dermed vanligvis ute av stand til å spesifisere disse elementære muskelaktivitetene, og vil derfor ofte finne det vanskelig å dele opp en øvelse eller forklare hvordan man utførte den. Det er dette som kalles den funksjonelle strukturen i taus kunnskap (Polanyi, 2000). Ved taus kunnskap flyttes all mening bort fra en selv, noe som kalles det semantiske aspektet. Oppmerksomheten rettes med andre ord bort fra de indre prosessene og mot ytre tings egenskaper. Disse egenskapene, eksempelvis prestasjoner i kroppsøvfaget, er de indre prosessenes *mening* for oss (Polanyi, 2000). At man kan vite mer enn man kan si kommer tydelig til uttrykk i kroppsphenomenologien og dens perspektiver på kropp med sine subjektive opplevelser og menneskets handlingsmønstre som ikke er bevisstgjort.

### **3. Metode**

Forskning har som hensikt å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten, og sees på som systematisk produksjon av kunnskap (Jacobsen, 2015). For å kunne bringe fram denne kunnskapen må man som forsker ha en strategi for hvordan forskningen skal framgå. Denne strategien er det vi kaller metoden (Jacobsen, 2015). Grunnlaget for forskning er at informasjonen som skal studeres samles inn på en måte som gjør den relevant og til å stole på, noe som krever at det følges visse kriterier. Kriteriene finner vi i de forskjellige forskningsmetodene som anvendes avhengig av hva det forskes på, og de er der for å sikre at resultatene blir godt begrunnet (Nyeng, 2012). Metoden kan sees på som veien til målet, og velges ut fra hvilken informasjon en er ute etter (Kvale & Brinkmann, 2015).

I vitenskapen kalles informasjon om virkeligheten for empiri. I dagens teknologiske samfunn, der informasjon bare er et tastetrykk unna, er det viktigere enn noen gang å ha et kritisk blikk på hvordan informasjonen er samlet. På bakgrunn av dette kjennetegnes forskning ved at innsamlingen av data, behandlingen av informasjonen og presentasjonen av empiri er systematisk (Jacobsen, 2015).

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

I den samfunnsvitenskapelige forskningen handler metoden hovedsakelig om hvordan man skal gå fram for å innhente virkelighetsbasert informasjon, samt hvordan man analyserer informasjonen for å få ny innsikt (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Den østerriksk-britiske filosofen Karl Popper (1902-1994) trakk et skille mellom naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene. Samfunnsvitenskapen har ofte en egenart som skyldes at mange samfunnsvitenskaper benytter formålsforklaringer eller forklaringer basert på aktørenes hensikter (Popper, referert i Gilje & Grimen, 1995, s.77). Popper presenterte samfunnsvitenskapens primære mål som fortolkning av meningsinnhold, noe som ga den en hermeneutisk profil. Hermeneutikk er den fortolkningsprosessen som foregår gjennom handlinger, muntlige ytringer eller tekster (Gilje & Grimen, 1995).

Denne studien ønsker å forstå elevers komplekse erfaringer og forståelse av fenomenet kropp i kroppsøvfaget, og har derfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). En slik fortolkningsbasert tilnærming innebærer i teorien at det er lite hensiktsmessig å snakke om én objektiv virkelighet i samfunnsforskningen. Dette som følge

av at det man er opptatt av å studere i samfunnsvitenskapene ikke er fysiske ting, men heller konstruerte fenomener. Hvilket virkelighetsbilde forskeren får, avhenger av hvem som gir informasjonen, altså forskningsobjektet (Jacobsen, 2015).

Fenomenologien tar utgangspunkt i individers subjektive opplevelser av fenomener, ofte med den hensikt å beskrive fellestrekk ved de subjektive erfaringene, for å få økt forståelse av og innsikt i fenomenene som studeres. På denne måten kan studier av andres erfaringer gi ny kunnskap om et fenomen (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Hermeneutikken defineres som studier av hva forståelse er og hvordan en bør gå fram for å oppnå forståelse, og går i hovedsak ut på fortolkning av menneskers handlinger i den kvalitative forskningen (Thagaard, 2013). Det er gjennom en rekke ulike fortolkninger fra ulike mennesker virkeligheten blir konstruert. Å komme fram til en felles forståelse av hvordan verden faktisk ser ut er vanskelig, om ikke umulig. Dette kommer til syne i filosofiens historie hvor filosofer har diskutert ontologi i flere hundre år (Jacobsen, 2015).

Ontologi er et begrep med gresk opprinnelse og betyr «det som faktisk finnes». Ontologi defineres som læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut (Jacobsen, 2015, s. 25). Det nærmeste man i en slik tilnærming kommer virkeligheten er når flere oppfatter samme fenomen på lik måte (Jacobsen, 2015).

### **3.2 Dybdeintervju og intervjuguide**

Dybdeintervju, også kalt semistrukturert intervju, er en populær og svært anvendt intervjuform i kvalitativ forskning og er den metoden som er brukt i denne sammenheng. I all hovedsak er målet med dybdeintervju å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen forhåndsbestemte temaer (Tjora, 2018). Ved bruk av dybdeintervju hadde jeg mulighet til å variere mellom å benytte intervjuguide (se vedlegg 1) og å invitere til en mer åpen dialog med informanten. Dybdeintervju kjennetegnes av fleksibilitet og ble i denne sammenheng et godt redskap for å få fram informantenes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2018). Målet med å anvende dybdeintervju som metode var å få utdypende svar fra informantene for å få belyst så mange sider som mulig knyttet til temaet kropp i kroppsoving (Dalen, 2011). Jeg ønsket også å gi dem en så behagelig opplevelse av intervjuprosessen som mulig, ved at de fikk føle seg autonome i deltakelsen i samtalen, framfor å føle at de ble stilt til veggs. Ettersom kropp kan oppleves og

ansees som et sensitivt tema, var en slik intervjuprosess mer behagelig for meg som forsker også da jeg slapp å sitte med følelsen av å presse fram informasjon fra informantene. Selv om opplevelsen skulle føles behagelig og intervjusituasjonen skulle oppleves mer som en samtale enn et intervju, var det viktig å ivareta den asymmetriske maktrelasjonen hvor jeg som forsker hadde styringen. En slik relasjon er viktig å ivareta for å holde intervjuet innenfor de gitte rammene og innenfor temaets avgrensninger (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2018).

Den medbragte intervjuguiden ble aktivt brukt hvor alle ønskelige temaer etterfulgt av oppfølgingsspørsmål var skrevet ned, slik at intervjuet skulle holde seg innenfor planlagt tid og tematikk (Jacobsen, 2015). Intervjuguiden kan utarbeides etter forskjellige strukturingsgrader avhengig av hvor fastsatte planer man har for intervjuet i forveien. I denne sammenheng ble den utarbeidet etter middels strukturingsgrad, slik at informantene selv kunne bringe opp temaer de følte var relevante for samtalen. Dersom oppførte tema i intervjuguiden ikke blir bragt opp av informantene er det forskers oppgave å bringe dem opp (Jacobsen, 2015).

I tillegg til at intervjuguiden var til stor hjelp under selve intervjuet, var det fordelaktig at den var sortert etter konkrete temaer med tanke på den påfølgende analysen av empirien. Fordelen var at de allerede sorterte temaene gjorde både transkribering og kategorisering mer oversiktlig og effektivt. Med mål om å beholde den røde tråden gjennom hele oppgaven, ble alle temaene etter anbefaling fra Krumsvik (2014) utarbeidet i tråd med problemstillingen og eventuelle forskningsspørsmål. Ettersom intervjuguiden er utviklet med utgangspunkt i forhåndsbestemt teori om fenomenet kropp, gjør det tilnærmingen til metoden deduktiv. Dette vil si at man forsøker å gå fra teori til empiri, og at søking av empirien skal være styrt av teoretiske antakelser (Jacobsen, 2015). Datainnsamlingen til denne studien foregikk i samarbeid med en medstudent som skriver innenfor samme tema, men med annen teoretisk vinkling. Intervjuguiden er utarbeidet deretter, med spørsmål innenfor flere felt. Hvordan intervjuene ble gjennomført med to forskere utdypes nærmere i punkt 3.5.

### **3.3 Utvalg**

I denne studien ble det gjennomført intervju med ni informanter, hvorav fem var jenter og resten gutter. Ettersom det ikke er en satt regel på hvor mange informanter man bør ha til kvalitative undersøkelser, men at 20 personer ofte er mer enn nok, var det opprinnelige målet

å rekruttere ti stykker (Jacobsen, 2015). Grensen på ti informanter ble satt for å spare tid i datainnsamlingen, da et intervju ble anslått å ta rundt 45 minutter, og fordi det innsamlede materialet var forventet å bli så detaljert at å analysere mer enn nødvendig ville blir vanskelig å få til på en fornuftig måte (Jacobsen, 2015).

### **3.3.1 Utvalgskriterier**

Inklusjonskriteriene for studien var at informantene skulle være elever på videregående skole og gå i andreklasser på studiespesialisering. Grunnen til at valget falt på andreklasser framfor de som gikk i tredjeklasse, var at tredjeklassingene ble antatt å være mer opptatt med planlegging av russetid og eventuelle avsluttende eksamener i den ønskede intervjuperioden. Som elever ved andreklasser var de på sitt nest siste år av videregående og hadde dermed elleve hele års erfaring med kroppsøving. Ettersom elevene i denne alderen er midt i overgangen fra barn til voksen og kroppen er i stadig endring, ville det i et slikt utvalg være interessant å se eventuelle forskjeller i den mentale utviklingen og informantenes perspektiver på kroppen. Det var av interesse at informantene skulle presentere et bredt utvalg i form av kjønn, holdninger til faget og erfaring med kroppsøving. Et slikt strategisk utvalg med vekt på mangfold og variasjon, gir mulighet til å beskrive flere nyanser av ett og samme fenomen (Tjora, 2018). Et annet inklusjonskriterium var tilgjengelighet og fleksibilitet, da vi som forskere hadde en tidskalender som skulle gå opp ettersom vi henvendte oss til forskjellige skoler.

### **3.3.2 Rekruttering**

Rekrutteringen av informantene har hatt en hierarkisk struktur, hvor rektorene på de aktuelle skolene ble kontaktet via mail med invitasjon og vedlagt informasjonsskriv om studiens formål og oppbygning. Datainnsamlingen i denne studien foregikk som nevnt i samarbeid med en medstudent som skriver innenfor samme tematikk, noe som ble presisert i informasjonsskrivet som ble sendt ut til skolene slik at eventuelle informanter skulle være klar over det asymmetriske maktforholdet fra start. Totalt ble 12 skoler kontaktet. Halvparten av skolene ga aldri svar fra seg, fire takket nei, og to rektorer videresendte informasjonsmailen til skolens kroppsøvingslærere som meldte sin interesse. Rekruttering av informanter ble gjort av lærerne før mail med navn og kontaktinformasjonen til de elevene som meldte sin interesse ble sendt til oss. Videre ble informantene kontaktet via tekstmelding hvor de mottok utdypende informasjon om studien og forslag til tid og sted. «Førstemann til mølla»-

prinsippet ble benyttet i avtaling av tidspunkt, noe som passet godt for flertallet som svarte raskt og med positiv respons. En av de ti informantene hadde vanskeligheter med å finne tid til intervjuet og ble i enighet med oss tatt ut av intervjuplanen, noe som førte til at vi til slutt satt igjen med ni informanter; fem jenter og fire gutter.

### **3.4 Pilotintervju**

I forkant av datainnsamlingen ble det gjennomført et pilotintervju. Det fant sted på et grupperom på høyskolen hvor en medstudent var informant. Dette gjorde den første intervjuopplevelsen betryggende for oss, og vi visste at vi ville få ærlige tilbakemeldinger. Å gjennomføre et pilotintervju opplevdes som svært nyttig, da vi fikk innblikk i hvordan spørsmålene fungerte og vi fikk konstruktive tilbakemeldinger på hvordan vi framtrådte som forskere. Vi fikk også testet ut hvordan det fungerte å dele opp intervjuet i to deler i praksis, og vi fikk et innblikk i hvordan vi fungerte som intervjuere. Pilotintervjuet førte til justeringer i intervjuguiden hvor spørsmål både ble tilføyd, omformulert og eliminert for å konkretisere og forenkle intervjuet så mye som mulig. Dette med formål om å unngå usikkerhet blant både oss som forskere og ikke minst informantene i den reelle intervjusituasjonen (Krumsvik, 2014). I tillegg til justeringer i intervjuguide fikk vi testet de to båndopptakerne som skulle benyttes i intervjuene, slik at vi kunne opptre så profesjonelt som mulig i den reelle settingen.

### **3.5 Intervjusituasjonen**

Før båndopptakerne ble startet og selve intervjuet fant sted fikk informantene utdelt informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 2) som måtte leses grundig gjennom og signeres for å bekrefte at de var innforstått med det informerte samtykket som lå til grunn for at vi kunne gjennomføre intervjuet. Grunnet to ulike innfallsvinkel på temaet kropp ble intervjuet delt opp deretter. Vi deltok begge aktivt gjennom hele intervjuet for å skape en dialog og for å involvere og ivareta informanten best mulig. Alle ni intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt med informantene på grupperom på skolene de tilhørte, noe som ble gjort bevisst for at informantene skulle føle seg tryggest mulig. Ettersom det anbefales å innta en lyttende posisjon som intervjuer ble båndopptaker benyttet i tillegg til støttenotater (Jacobsen, 2015). Det ble også presisert før båndopptaker ble skrudd på at det ville være åpent for informanten til å stille spørsmål gjennom hele intervjuet, og at det som eventuelt ble notert gjennom intervjuet kun var støttenotater for å forenkle vårt videre arbeid med datamaterialet (Jacobsen, 2015).



Intervjuet ble bygget opp av tre faser; oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2018). Oppvarmingsspørsmålene bestod av enkle og konkrete spørsmål hvor informantene ikke trengte å reflektere eller tenke lenge før de svarte. Disse ble stilt både for å mykne opp den formelle situasjonen og for å danne et mer helhetlig bilde av informantene. Noe av det som ble kartlagt i oppvarmingsspørsmålene var alder, hobbyer, idretter de har drevet eller driver med og andre potensielt relevante temaer for analysen. Refleksjonsspørsmålene dannet selve kjernen i intervjuet og var den delen som ble vektlagt tyngst. Her ble informantene stilt mer åpne spørsmål hvor de selv måtte reflektere og dele sine tanker om de forskjellige temaene samt svare på oppfølgingsspørsmål og ha en dialog. Avrundingen av hvert intervju gikk ut på å gi informanten fritt spillerom til å tilføye eller trekke tilbake utsagn, samt å takke for at de ville delta og bruke tid på å hjelpe oss. Det ble også repetert hvordan datamaterialet skulle ivaretas og transkribes. Alle informantene ble tilbudt å lese gjennom de ferdige masteroppgavene om ønskelig, og ble informert om at de når som helst kunne sende tekstmelding eller ringe dersom de lurte på noe angående intervjuet eller om de ville trekke seg. Det ble tydelig presisert at det ikke ville få konsekvenser dersom de trakk seg.

I utgangpunktet ble det beregnet 45 minutter til hvert intervju. Det lengste intervjuet varte i 44 minutter og det korteste i 25 minutter. Til tross for variasjon i intervjuenes lengde satt vi med følelsen av at alle informantene kom med nyttig informasjon og presenterte erfaringer og kroppsperspektiver som bidro til en «metning» av materialet. Når en «metning» er nådd, er datamaterialet dekket og man føler at man har fått den informasjonen som trengs av informanten (Jacobsen, 2015). Intervjuprosessen foregikk fra 28. Oktober, 2019 til 20. November, 2019, og transkribering ble igangsatt underveis i prosessen.

## **3.6 Databehandling**

### **3.6.1 Transkribering**

All transkribering ble gjort manuelt for å få en fordel i det videre analysearbeidet. Ved manuell transkribering skrives tale om til tekst av forsker selv, uten å bruke transkriberingsprogram. Slik blir man bedre kjent med materialet, og man unngår å miste viktig informasjon om blant annet stemningen i intervjuene (Dalen, 2011; Tjora, 2018). Transkriberingen er gjort detaljert, hvor alle ord som ble sagt i intervjusituasjonene, inkludert pauser, latter, nøling og lignende, er skrevet ned. Dette da det kan synliggjøre en usikkerhet eller nervøsitet rundt et spørsmål som kan være relevant for analysearbeidet. For å

oppretholde anonymitet fra tale til tekst ble alle intervju transkribert til bokmål. Det ble også markert tydelig hvilket kjønn som ble transkribert, da dette også kunne ha betydning for det videre analysearbeidet.

### **3.6.2 Forforståelse**

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger vi har (Gilje & Grimen, 1995). Den sentrale hermeneutiske teoretikeren Hans Georg Gadamer referert i Gilje & Grimen (1995, s. 148), kaller disse forutsetninger for forforståelse eller fordommer. All forståelse har sitt opphav i forforståelsen, og økt bevissthet rundt egen forforståelse har betydning for ny og troverdig forståelse (Gilje & Grimen, 1995). Både jeg som forsker og elevene som informanter har gått inn i denne studien med en forforståelse, og det er viktig å ta denne i betraktning i analyseprosessen. Som forsker har jeg i denne studien hatt i oppgave å ha en objektiv tilnærming til temaet kropp i kroppsøving. På bakgrunn av dette har jeg gjennom hele studien vært bevisst på egen fortolkningsprosess ettersom man i følge Nyeng (2012) bringer med seg en forforståelse og en rekke forkunnskaper og forventninger til prosessen.

Min motivasjon for å undersøke nærmere hva som ligger til grunn for elevenes kroppsperspektiv springer som nevnt innledningsvis ut fra både egne erfaringer og refleksjoner. Forforståelsen min er farget deretter, hvor erfaringene som lærerstudent i møte med elever, egen erfaring rundt fenomenet kropp og egen interesse for temaet har virket inn. I inngangen til denne studien hadde jeg forventninger om å få bekreftet mine tanker om at dagens ungdom har en objektiv holdning til kropp både generelt og i kroppsøvingfaget. Dette på bakgrunn av egne erfaringer ved «surfing» på bildeapplikasjonen Instagram, eller ved å bla meg gjennom blogger og avisartikler som appellerer til den yngre generasjon. Disse plattformene er i min oppfatning steder hvor kroppen objektiveres og gjøres til et oppussingsprosjekt i form av alle feil og mangler man kan rette opp i med bruk av trening eller kirurgiske inngrep. I tillegg hadde jeg en forventning om at elevene opplevde kroppsøvingfaget som prestasjonspreget og med et objektivt perspektiv på elevkroppen. Ved å lese forskning gjennom utdanningen har jeg opparbeidet meg en nysgjerrighet rundt hvilke erfaringer elever har med å arbeide med kroppen i kroppsøvingfaget og hva som farger deres perspektiver på kropp.

### 3.7 Etiske overveielser

Denne studien kan ha konsekvenser for både elevene og skolene, noe som gjør meg som forsker pliktig til å tenke nøye gjennom hvordan forskningen min kan påvirke og hvordan funnene oppfattes og anvendes (Jacobsen, 2015). Forskningsetikk ansees som vurdering av forskningen i lys av samfunnets normer og verdier. Vurderingen av forskningen omfatter blant annet hvilke problemstillinger den tar utgangspunkt i, hvilke forskningsmetoder man benytter og på hvilken måte man har tenkt til å anvende resultatene (Krumsvik, 2014). Etiske dilemmaer har forekommet gjennom hele forskningsprosessen, noe som har ført til at jeg har måtte ta hensyn til noen grunnleggende etiske retningslinjer for å ivareta elevenes anonymitet og tillit etter anbefaling fra Jacobsen (2015) og Kvale & Brinkmann (2015).

*Informert samtykke:* Som forsker er det viktig å innhente samtykke fra de som deltar i forskningsprosjektet, da det i et forskningsprosjekt som dette innhentes personopplysninger. Ettersom temaet kropp tolkes forskjellig fra person til person ble det tatt hensyn til at denne studien for noen elever kunne oppfattes som sensitiv. Det var derfor viktig å presentere alle detaljer rundt prosjektet til alle potensielle informanter så de visste hva de meldte seg på om de takket ja til å delta. Et samtykke skal være fritt, og informantene skal ha evnen til å vurdere ulemper og fordeler før de tar valget om å delta eller ikke (Jacobsen, 2015). Det ble tydelig presisert både i informasjonsskrivet (vedlegg 2) og muntlig at informantene kunne trekke seg fra prosjektet når som helst uten at det ville ha negative konsekvenser (Thagaard, 2013).

*Konfidensialitet og personvern:* For å respektere informantenes personvern handler konfidensialitet i kvalitativ forskning om enighet mellom forsker og informant. Dette med hensyn til etterbehandlingen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantenes private informasjon skal holdes skjult og behandles konfidensielt gjennom hele behandlingsprosessen og i den ferdigstilte oppgaven, som vil si at alle informanter er anonymisert for å skåne enkeltpersoner (Jacobsen, 2015). I oppgaven nevnes ingen ekte navn verken på informanter eller skolene de tilhører og all transkribering er gjort på bokmål for å unngå gjenkjenning av dialekt eller taleform. Navnene som er oppgitt i resultatdelen er fiktive, og oppfunnet for å gi oversikt over og skille mellom utsagn. I tillegg til endring av eventuelle dialekter, ble muntlige ord og uttrykk eliminert for å anonymisere språket ytterligere. Til tross for at muntlige ord er fjernet fra resultatene, er meningsinnholdet i besvarelsene ivaretatt.

Viktigheten og alvorligheten rundt taushetsplikten ble presisert sammen med informasjon om endring av navn og dialekt både i informasjonsskriv sendt ut på mail før informantene meldte seg på prosjektet, før båndopptakerne ble skrudd på i intervjuet og etter intervjuene.

Taushetsplikten ble presisert nøye for å gi informantene forståelse av at de kunne uttrykke seg i fortrolighet. Prosjektet er godkjent av NSD, og godkjenningen er lagt ved bakerst i oppgaven som vedlegg 3.

### **3.7.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet**

*Validitet* oversettes ofte til gyldighet. Validiteten i en studie sier noe om i hvilken grad man kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg mål om å undersøke, ut fra resultatene man får i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet handler i all hovedsak om hvordan metoden egner seg til å undersøke det man skal undersøke, og skal representere en sannhet, styrke og riktighet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ivareta validiteten i denne oppgaven har spørsmålet «måler jeg det jeg tror jeg måler?» blitt stilt underveis i prosessen etter anbefaling fra Kvale & Brinkmann (2015).

For å styrke validiteten i denne oppgaven, og for å forsikre meg om at jeg faktisk undersøkte det fenomenet som skulle undersøke, ble det tatt hensyn til flere faktorer. Viktigst var det at spørsmålene som ble stilt i intervjuene var i tråd med oppgavens tema, noe som ble sikret gjennom å gjennomføre pilotintervju før de reelle intervjusituasjonene, og ved å benytte intervjuguide. Jeg har også redegjort for analyseprosessen og begrunnet konklusjonene i oppgaven og hvorfor de er gjort for å styrke forskningsprosessens validitet (Thagaard, 2013). Et annet grep jeg har gjort for å styrke validiteten i oppgaven er å skille presentasjonen av resultatene fra selve drøftingen av dem. Resultatene og informantenes utsagn er altså først gjengitt konkret i et eget kapittel før de videre drøftes opp mot teori, tidligere forskning og egne hermeneutiske fortolkninger. Et slikt skille er gjort for å unngå at min forforståelse skulle true validiteten av oppgaven og for å gjøre analyseprosessen så transparent som mulig.

*Reliabilitet* sier noe om forskningens troverdighet. Sentralt i begrepet står spørsmålet om hvorvidt samme resultat kan oppnås av andre ved en annen anledning (Jacobsen, 2015). For å styrke oppgavens troverdighet tok jeg meg god tid både i utarbeiding av intervjuguide og i bearbeiding av elevenes svar. Spørsmålene ble utarbeidet som så åpne som mulig for å få fram elevenes egne erfaringer og refleksjoner uten å lede dem i en bestemt retning. Nøye

utarbeiding av intervjuguide ble også gjort for å unngå at min forforståelse skulle prege elevenes svar, og med mål om å være så objektiv til temaet som mulig ble transkribering av intervjuene og den videre analyseprosessen gjort med et kritisk blikk for å unngå egne subjektive slutninger for tidlig i prosessen.

Det er viktig å presisere at for å få en så troverdig oppgave som mulig ville det mest ideelle i denne sammenheng vært å observere kroppsøvningsundervisningen og å intervjuer lærerne i tillegg til elevene. Grunnet begrensede ressurser og tid ble kun elevene prioritert i denne omgang, men inkludering av lærere og eventuelle observasjoner ville vært med på å belyse flere sider av saken og å skape et større bilde av hva som kan ligge til grunn for de kroppsperspektivene som presenteres.

*Overførbarhet*, også kalt ekstern gyldighet, sier noe om i hvilken grad studiens funn kan generaliseres til å gjelde i andre sammenhenger, eksempelvis ved bruk av andre intervjupersoner eller i andre kontekster (Jacobsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). For at dette skal være oppnåelig må det som studeres være representativt for den sammenhengen det ønskes overført til. Generaliserbarheten i forskning med fenomenologisk tilnærming som denne er det vanskelig å si noe om, da det ofte er for få informanter til å faktisk kunne generalisere resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for dette kan funnene bidra til å gi en indikasjon på hvordan elevene forholder seg til kroppen både generelt i samfunnet og spesielt i kroppsøvningsfaget, samt at de kan bidra til å øke oppmerksomheten og refleksjoner rundt tema og inspirere til videre forskning på feltet.

### **3.8 Analyse**

Med grunnlag i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til funnene i oppgaven med vektlegging på informantenes subjektive opplevelser, var målet med analysen å gå fra en beskrivende til en fortolkende form. For dybde og holdbarhet i informantenes uttalelser er funnene knyttet opp mot tidligere teori og forskning, samt drøftinger basert på min egen forforståelse. I denne studien har jeg benyttet meg av en tematisk analyse, en analyseform som inngår i kvalitativ analyse. Som navnet tilsier er man i en slik analyse ute etter temaer som er representert i studien (Thagaard, 2013). En slik analyseform kan være til hjelp når man skal komme fram til svar på forskningsspørsmål og problemstilling (Thagaard, 2013). Analyseformen har en relativt teoriuavhengig tilnærming som først og fremst gir en oppskrift

på hvordan man skal gå fram for å analysere data uten å gå dypere inn på *hva* som skal sees etter i analysen. Dette ga meg rom for egne valg av teori og innfallsvinkler, så lenge de ble begrunnet (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

### 3.8.1 Tematisk analyse

Analyseprosessen i denne studien foregikk trinnvis og ble delt opp i seks steg inspirert av Braun & Clarkes steg-for-steg-guide (2006), med forbehold om hopp fram og tilbake i prosessen underveis.

Første steg i prosessen var *forberedelsesfasen* hvor jeg skaffet meg oversikt over datamaterialet som skulle analyseres. Det første som ble gjort var å transkribere de innsamlede intervjuene. Transkriberingen foregikk manuelt for å fokusere mest mulig på å memorere og repetere intervjuene, slik at jeg kunne være best mulig forberedt til den videre analyseringen. Det ble brukt notatbok underveis i transkriberingen for å notere ned eventuelle temaer eller utsagn som kunne være relevant å belyse i analysen, og transkriberingen ble lest over flere ganger da den var ferdig. Samtidig som transkriberingen ble lest over noterte jeg ned stikkord og ideer til temaer for å få en oversikt over informantenes mange interessante meninger som dukket opp underveis (Braun & Clarke, 2006).

Etter transkribering og grovlesning gikk analysen over i steg to som kalles *kodfasen* (Braun & Clarke, 2006). Her ble datamaterialet organisert i forskjellige grupper etter hvilke tema de innebar. Kodingen i en tematisk analyse handler om å framheve og sette ord på de viktige poengene i et datamateriale. Det ble i denne sammenheng gjort for å få en oversikt over innholdet og for å generere ny og dypere innsikt i materialet (Braun & Clarke, 2006). Kodefasen kan foregå manuelt eller digitalt, og ble i denne sammenheng gjort digitalt for effektivitetens skyld. Dataprogrammet som ble benyttet for å kode materialet til denne studien heter Nvivo. Det er et hjelpeprogram som skal effektivisere den kvalitative forskningsprosessen og bidra til å organisere og å holde orden i de forskjellige filene man skal analysere. Det er viktig å presisere at Nvivo ikke gjorde jobben for meg som forsker, men at programmet bidro til å gjøre jobben enklere og mer systematisk. Man får tilgang til steg i både kodings- og kategoriseringsprosessen og man kan visualisere funnene sine med figurer og grafer som gjør arbeidet både mer effektivt og systematisk (Bazeley & Jackson, 2019). Etter anbefaling fra Braun & Clarke (2006) ble materialet kodet flere ganger. Dette var en

tidkrevende og omfattende prosess som besto av mange runder fram og tilbake mellom det transkriberte materialet og de forskjellige kodingsmappene som ble utviklet underveis.

Tredje steg i analysen var *utvikling av temaer*. Etter å ha hatt et smalt fokus på detaljene på kodenivået, ble fokuset nå flyttet tilbake til det brede bildet for å sette sammen koder til potensielle temaer. Analyseringen av datamaterialet startet i denne delen av prosessen da jeg måtte ta stilling til hvilke kodingskategorier som samsvarte med hverandre og kunne utvikle hovedtemaer. Under utviklingen av temaene brukte jeg en kombinasjon av Nvivo og manuell notering og skissering. Kodene ble i første omgang tematisert inn i potensielle overordnede temaer, med forbehold om endringer underveis både i analysen og den kommende rapporteringen etter anbefaling fra Braun & Clarke (2006). Videre ble det utviklet underordnede temaer for å sortere det kodede materialet ytterligere.

Steg fire i analyseprosessen var å foreta en *gjennomgang av temaene*. Dette ble gjort for å opprettholde oversikten med mål om å rydde opp i arbeidet som var gjort så langt (Braun & Clarke, 2006). Noen temaer ble her eliminert fordi de ikke innebar nok materiale, noen ble slått sammen med hverandre for å utvide meningsinnholdet og noen brutt ned til flere temaer.

Etter en grundig gjennomgang av temaene sto det femte steget i prosessen for tur med fokus på *definering og navngivning av temaene*. Jeg begynte nå å videreutvikle temaene slik de skulle presenteres i resultatdelen av oppgaven, og fokuserte på å definere og avgrense temaene etter anbefaling fra Braun & Clarke (2006). For å avgrense temaene ble det fokusert på å holde de så smal og presis som mulig, og heller utvikle ett eller to ekstra underordnede temaer for ikke å miste essensen. Det var i denne delen av analyseprosessen sammendragene av hvert tema ble utarbeidet, som presentert i kapittelet nedenfor.

Siste og avsluttende steg i Braun & Clarkes steg-for-steg-guide (2006) er *avsluttende rapportering*. Dette steget ble først iverksatt etter at jeg hadde ferdigstilt temaene som skulle presenteres og jeg følte meg trygg på at de kunne trekkes inn i resultatdelen. Formålet med denne delen var å skrive seg fram til svarene på forskningsspørsmål og problemstilling, hvor presentering av funnene var i fokus. Målene med resultatdelen i denne studien er å presentere interessante svar på spørsmålene mine i tråd med Braun & Clarkes siste del av steg-for-steg-guiden (2006).

### 3.8.2 Presentasjon av tema

Etter endt analyse satt jeg igjen med tre overordnede temaer (se Tabell 1). Under disse temaene ble alt som var relevant plassert, noe som førte til flere underordnede temaer. Ettersom analyseprosessen ikke var lineær, men gikk fram og tilbake mellom helhet og deler av datamaterialet ble flere svar fra intervjuene kodet flere ganger i ulike temaer (Braun & Clarke, 2006).

Temaet *elevenes generelle tanker om kropp* oppstod på grunnlag av oppgavens mål om å belyse elevenes eventuelle kroppsperspektiver. For å kunne belyse deres videre tanker om kroppsovingsfaget ville det være fordelaktig å få et innblikk i hvilke tanker de hadde om kroppen generelt først. Det var mest hensiktsmessig å lage dette som et overordnet tema da innledende spørsmål i intervjuguiden omhandlet elevenes generelle tanker om kropp. Det underordnede temaet som ble utviklet underveis i analyseprosessen var *kroppens betydning*. Her ble elevenes beskrivelser av hva kroppen betyr for dem plassert.

*Kroppsovingsfaget* ble utarbeidet som overordnet tema i tråd med oppgavens ønske om å belyse elevenes holdninger til faget. Å belyse deres forhold til faget opplevde jeg som relevant for deres videre uttalelser om kroppsovingsfaget og deres kroppslige opplevelser. Med innblikk i elevenes tilnærming til faget ble underkategoriene *trivselsfaget kroppsoving* og *prestasjonsfaget kroppsoving* utviklet da dette var temaer som gikk igjen i intervjusvarene.

Det siste overordnede temaet, *kropp i kroppsovingsfaget*, ble opprettet for å belyse elevenes utsagn om kroppen, hvilken tilnærming de har til den og hvordan de opplever kroppen i kroppsovingsfaget. Temaet ble utarbeidet som et eget tema ettersom det var et tydelig skille mellom å prate om kroppsovingsfaget generelt og å tilnærme seg kroppen i faget.

Underkategoriene *kroppsopplevelse i kroppsovingsfaget*, *kroppslig læring* og *utseende og kroppspress* ble til som følge av de ulike svarene elevene ga.



## 4. Resultater

Resultatdelen består av informantenes egne tanker og refleksjoner rundt de spørsmål og oppfølgingsspørsmål som ble stilt i intervjuet. Det er vist til at intervjuvarene er blitt kategorisert i flere over- og underordnede temaer i analyseprosessen, en inndeling resultatdelen også følger. Totalt ble det utviklet tre overordnede- og syv underordnede temaer, som oppsummeres nederst i kapittelet (Tabell 1).

### 4.1 Elevenes generelle tanker om kropp

Opplevelse av og forhold til kroppen ble snakket om på ulike måter blant elevene. På den ene siden nevnte samtlige ord de assosierer med kropp som *utseende, slank, pupper, rumpe, vel trent, press, sommerkroppen, trening og perfeksjon*. Mens de på den andre siden omtalte kroppen som et verktøy for å prestere best mulig i hverdagen. Tankene elevene hadde om kroppen generelt bar preg av et objektivt perspektiv da de hadde et ytre og prestasjonsorientert fokus på den.

#### 4.1.1 Kroppens betydning

Kroppens betydning for informantene ble belyst gjennom spørsmålene «Hva betyr kroppen for deg?» og «Ser du på kroppen som viktig?». Samtlige elever svarte at kroppen betød mye for dem. Noen begrunnet det med at den må fungere som den skal slik at treningen og hverdagen kunne gå sin gang uten skader, andre mente at den måtte se fin ut så de kunne være fornøyd med eget utseende. Gjennomgående svarte alle elevene at de så på kroppen som viktig, men oppga ulike årsaker. Kroppen var blant annet viktig for å få god karakter i kroppsøvningsfaget, bli fornøyd med eget utseende og for at livet ikke kan leves uten den. Under vises det til to ulike utsagn som illustrerer dette:

*Kroppen for meg betyr ganske mye. Den er noe jeg har med meg gjennom hele livet på en måte, så jeg prøver å ta godt vare på den. (Sebastian)*

Sebastian snakket om kroppen som noe han har med seg gjennom hele livet, og fulgte opp med å sette kroppen inn i et livsperspektiv. Han snakket om å *investere i framtiden* ved å ivareta kroppen best mulig i ung alder for å unngå sykdom og for at den skulle fungere best

mulig, lengst mulig. For Marianne derimot, handlet det mer om å ha en kropp hun er fornøyd med utseendemessig:

*Kropp for meg, det betyr egentlig bare en kropp jeg selv er fornøyd med, som er sunn og som jeg føler meg komfortabel å gå rundt med. Så det er ikke noe fasitsvar på hva jeg vil si kropp er, men at jeg kan ta på meg klær og si «ja jeg så fin ut i dag» og ikke ser meg selv i speilet og sier «nei jeg kan ikke gå i dette for det så jeg feit ut i». Så det er jo viktig at jeg føler meg fornøyd med kroppen min. (Marianne)*

## **4.2 Kroppsøvingsfaget**

### **4.2.1 Trivselsfaget kroppsøving**

Fellestrekk for alle elevene var at de trivdes i kroppsøving. Faget ble av flertallet omtalt som *det gøyeste i skolen*. Det sosiale aspektet ved faget og en pause fra teoritunge fag ble trukket fram som spesielt viktig for trivselen:

*Jeg blir veldig glad av å være med vennene mine og klassekameratene. Jeg blir bare ruset på endorfiner. (Veronika)*

Subjektive opplevelser kom til uttrykk i ord som *endorfinrus*, *økt energi* og *overskudd*, og dette var også ord som gikk igjen i elevenes begrunnelse for hvorfor de likte kroppsøvingsfaget best. Andre begrunnelser var at de fikk trent hodet på en annen måte enn i andre fag og at de fikk utløp for energi som bidro til økt konsentrasjon i de teoritunge fagene.

Even begrunnet trivselen i faget med at han *lærer i bevegelse*, noe som var et interessant svar ettersom han var den eneste eleven som brukte et faglig uttrykk i intervjuet. Læring i bevegelse definerte han som å lære mye om egen kropp i kroppsøvingstimene, og det å lære å kjenne sine medelever bedre.

### **4.2.2 Prestasjonsfaget kroppsøving**

Prestasjon ble av flertallet oppfattet som den viktigste målsettingen med kroppsøvingsfaget, og ble omtalt på to måter: som idrettslig- og som kroppslig prestasjon. Ut fra elevenes argumenter kan begge måtene tolkes som å omhandle prestasjon generelt i faget, hvor

kroppen er verktøyet som benyttes for å prestere best mulig. Kroppsøvingsfaget som et prestasjonsfag kom fram i flere av elevenes uttalelser. Marianne forklarte faget på følgende måte:

*...jeg synes kroppsøving er ganske greit. Du får jo prøvd ulike idretter og vist kompetanse innenfor det, men for eksempel da, så er det jo mange som føler at de ikke er veldig flink i de idrettene man går gjennom, og føler seg litt flau og litt sjenert og vil ikke helt delta. (Marianne)*

Følelsen av å være *flau* og *sjenert* og å ikke ville delta i kroppsøvingsfaget forklarte Marianne at kunne ha utspring i prestasjonspresset hun mente eksisterte i faget. Prestasjonspresset ble beskrevet som å ha utspring fra lærernes vurderingsstrategier for å kunne sette en karakter på elevene, noe som førte til at det viktigste i faget for samtlige var å få en god karakter:

*På skolen er det egentlig bare å prøve å prestere for å få best mulig karakter. (Markus)*

På spørsmål om de deltok i kroppsøvingsfaget for sin egen del eller andres del, svarte de fleste at de deltok av hensyn til lærer og for å gi et godt inntrykk. Dersom læreren hadde et godt inntrykk av elevene ble det opplevd som mer sannsynlig å få en god karakter i faget:

*... i selve gym gjør jeg det mest for å få god karakter. Hvis vi for eksempel har sirkeltrening så gir jeg jo alt for å gi læreren et godt inntrykk men tenker jo også på at jeg har godt av det. (Petter)*

## **4.3 Kropp i kroppsøvingsfaget**

### **4.3.1 Kroppsopplevelse i kroppsøvingsfaget**

Å beskrive og forstå sin egen kropp er generelt vanskelig, og vil dermed ikke være enkelt i kroppsøvingsundervisningen heller. Vanskeligheter med å uttrykke sine egne refleksjoner om kropp i faget kom til uttrykk blant elevene da flere hadde utfordringer med å gi konkrete svar på hvordan de opplever egen kropp i faget:

*Jeg tenker ikke så mye over den egentlig. Eller du tenker jo sikkert over det uten å tenke, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal si det. (Markus)*

Her ser man et tydelig eksempel på en elev som etter alt å dømme er usikker på hvordan han skal verbalisere tematikken. Han og flere andre elever fortalte at de ubevisst ikke tenkte over kroppen i det hele tatt, mens andre bevisst lot være å tenke på kroppen i kroppsøvingen. Noen fokuserte på innsats og prestasjon og viste til mer objektive kroppsbeskrivelser i kroppsøvingsundervisningen:

*Hvis man er litt større men er god, så er jo ikke det noe problem. Så lenge man presterer så er jo det det viktigste. (Veronika)*

Her brukte Veronika begrepet *litt større* synonymt med å være tykk eller overvektig. Hun begrunnet utsagnet sitt med at størrelse ikke har noe å si så lenge man presterer i undervisningen, og mente prestasjon i faget kunne oppnås uavhengig av forutsetninger bare man jobber hardt og målrettet nok.

Kroppsopplevelsene blant elevene var stort sett positive i faget. Opplevelse av kroppens funksjon, kroppens utseende og kroppslig bevegelse i kroppsøvingsundervisningen gikk igjen. Til forskjell fra andre temaer i intervjuene ble det sosiale aspektet med kroppsøvingen presentert i sammenheng med opplevelse av kropp. Marianne sa at «Hvis du er komfortabel med de personene som er rundt deg vil de ikke kommentere angående prestasjonene dine eller kroppen din i faget heller». Hun mente dette kunne bidra til en positiv kroppsopplevelse og at det sosiale fundamentet var viktig for en god opplevelse av kroppsøvingfaget.

I et forsøk på å belyse elevenes bevissthet rundt egne handlinger i faget, ble spørsmål om hvordan elevene bruker kroppen stilt. Her kom det tydelig fram at et fåtall av elevene hadde reflektert rundt hvordan de faktisk bruker kroppen, og svarene bar preg av at bruk av kroppen ble tenkt på som de bevegelsene elevene utførte. Den eneste eleven som snakket om å bruke kroppen til noe annet enn bevegelse var Sebastian som sa følgende:

*Den hjelper meg jo å oppnå bedre karakter på blant annet styrketester og kondisjonstester og sånt. Jeg bruker den jo til å hevde meg selv, får vist at jeg gjerne er bedre enn andre da. (Sebastian)*

På spørsmål om elevene opplevde at lærerne fokuserte på, kommenterte og omtalte kropp i kroppsøvingundervisningen, var svaret enstemmig nei. Kropp ble ikke snakket om av lærerne i faget, og ble sjeldent nevnt annet enn av guttene som kunne snakke om prestasjonskroppen med *en ertende tone* seg imellom hvor de sammenlignet antall pushups eller lignende. Elevene så ikke for seg at kropp skulle snakkes om i faget før neste år når de skulle begynne i tredjeklasse og skulle ha mer kroppsøvingsteori. Faget ble omtalt som et fag hvor kroppen i særlig grad blir eksponert. På spørsmål om elevenes tanker om dette, var meningene mange. Felles for alle elevene var at de ikke kjente noe på det selv, men at de hadde en formening om hvorfor noen kanskje følte på det:

*Ja det blir jo på en måte mer fokus på kroppen når vi er ute og beveger oss og gjør ting og for eksempel hvis man har litt hengemage så dingler jo den litt mer om man er ute og løper enn om man sitter i klassen. (Jannike)*

Jannike og flere av de andre elevene beskrev kroppsøvingfaget og den fysiske aktive praktiseringen som årsak til at man potensielt føler seg mer eksponert med kroppen her enn i andre stillesittende fag. Flere mente at det å bli kroppslig eksponert i faget først og fremst er en forestilling, noe som *ligger i hodet*. Selv om flere innrømmet at de kunne tenke ekstra over det når de så noen som var *overvektig*, sa alle at de holdt slike tanker for seg selv for å unngå ubehag for den det måtte gjelde. At man ser på faget som et sted hvor man blir kroppslig eksponert i forhold til andre fag var ifølge elevene et valg man tok, noe som underbygger deres tanker om at det er noe innbilt eller tankemessig konstruert. Begrunnelsene for hvorfor elevene selv sa de ikke kjente på å være eksponert i faget var at de alle uttrykte at de var komfortable i egen kropp, mens begrunnelse på hvorfor andre kunne oppleve faget som eksponerende for kroppen var svarene blant annet:

*Dårlig selvtillit blant annet, at de gjerne føler at kroppen deres ikke er bra nok. (Sebastian)*

At elevene er mer kroppslig eksponert i kroppsøving enn i andre fag er en kjensgjerning og en selvfølge ettersom kropp er i fokus i faget. Elevene sa at opplevelsen av eksponering bare er en forestilling, noe som kan bety at de dekker over det faktum at de faktisk blir kroppslig eksponert når de har på lettere tøy enn ellers og føler seg mer sett når de utfører undervisningsinnholdet.

### 4.3.2 Kroppslig læring

Elevene hadde få refleksjoner rundt begrepet kroppslig læring, og ga heller ikke uttrykk for at de var kjent med begrepet. De hadde varierte svar på hvordan de hadde det med egen kropp underveis og etter endt kroppsøvingstime. Noen svarte at de ikke tenkte over utbyttet av undervisningsøkta mens andre fortalte at de kunne sitte igjen med mestringsfølelse og positivt selvbilde etter å ha greid noe kroppslig utfordrende:

*Hvis jeg får til noe gøy, for eksempel en smash i volleyball får jeg jo mestringsfølelse, det er gøy synes i hvert fall jeg. (Markus)*

At elevene satt igjen med subjektive opplevelser som mestringsfølelse eller positivt selvbilde etter endt undervisning tyder på at de ubevisst snakket om kroppslig læring i intervjuene. Det samme gjaldt kjennskap til læreplanen eller fagets formål. Det var ingen som så kroppsøvingsfaget i lys av verken kompetansemål eller læreplan, men fokuset bar preg av et prestasjonsorientert læringsklima hvor motivasjonen for å delta var karakteren som gis på bakgrunn av kompetansemål og læreplan.

### 4.3.3 Utseende og kroppspress

Kroppens utseende ble presentert som viktig blant noen av elevene. Det ble nevnt i variert grad hvor noen hadde det som hovedtema gjennom hele samtalen mens andre kun nevnte det i forbindelse med prestasjon eller i sin assosiasjon til ordet kropp. De som assosierte utseende med ordet kropp kom med beskrivelser som *slank, pupper, rumpe, veltrent, sommerkroppen* og *smal midje*. Det at flere av de beskrivende ordene gikk igjen er altså tydelige tendenser på at elevene snakket om et gitt, objektivt, kroppsideal. Felles for dem alle var at de i etterkant av å snakke om utseende presiserte at de syntes det var trist at det var det de først tenkte på da de hørte ordet kropp.

*Jeg tenker kanskje først og fremst på utseende, kanskje fordi det er det alle snakker om? At det er det man først tenker på når man tenker på kroppen. (Marianne)*

Flere av elevene som snakket om utseende sa det samme som Marianne, nemlig at det er det første man tenker på når man tenker på kroppen. De begrunnet dette med at det er et økt samfunnsfokus omkring utseende og at idealkroppene varierer fra år til år. Det var flere jenter enn gutter som hadde et utseendeorientert fokus, og i forlengelse av dette ble kroppspress

nevnt. Selv om elevene snakket om viktigheten av utseende presiserte flertallet at de ikke følte på et press til å se ut på en bestemt måte selv, kun at de visste at det eksisterte. Blant skolefagene var det i kroppsøvningsfaget elevene beskrev kroppspresset som verst.

*Jeg tror det er litt det med at man blir veldig lett å se i en klasse hvor man skal gjøre ulike øvelser og sånt. Det er jo i gym og aktivitetstimen man kan føle på det, der kroppen blir brukt. (Markus)*

Kroppsøvningsfaget ble beskrevet som arenaen elevene var utsatt for mest kroppspress fordi kroppen blir brukt på en annen måte der sammenlignet med i andre fag. Blant områdene som ble nevnt innad i kroppsøvningsfaget ble garderobesituasjonen, svømmeundervisning og sirkeltrening trukket fram som områder elevene opplevde seg spesielt eksponert med kroppen og dermed mest utsatt for kroppspresset. Garderoben ble beskrevet som den plassen man er mest eksponert som elev ettersom man skifter klær der og dusjer. Elevene i studien pleide ikke å dusje ettersom undervisningen oftest var lagt til slutten av dagen. Ingen av de to skolene elevene i intervjuene stammet fra praktiserte svømmeundervisning. Ved den ene skolen fortalte flere av elevene at de hadde fått valget om å ha svømming eller ikke, hvor flertallet hadde stemt nei, noe de trodde kunne bidra i positiv retning i fagets kamp mot kroppspresset. Sirkeltrening i kroppsøvningsundervisningen ble beskrevet som en treningsform hvor det potensielt kunne føles som om man trente *på utstilling*, noe som kunne føre til at man følte seg ukomfortabel og kjente på kroppspresset.

**Tabell 1.** Oppsummering av resultatene

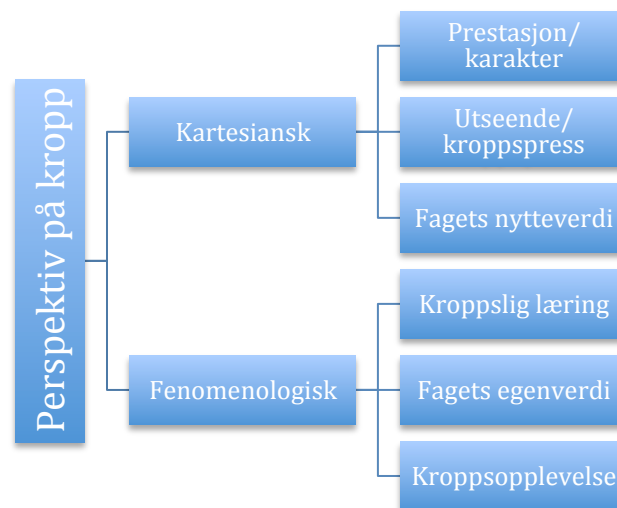
<b>Overordnede tema</b>	<b>Underordnede tema</b>
Elevenes generelle tanker om kropp	Kroppens betydning
Kroppsøvningsfaget	Trivselsfaget kroppsøving Prestasjonsfaget kroppsøving
Kropp i kroppsøvningsfaget	Kroppsopplevelse i kroppsøvningsfaget Kroppslig læring Utseende og kroppspress

## 5. Drøfting

Resultatene fra studien jeg har gjennomført tyder på at et flertall av elevene har et objektivt perspektiv på kroppen. På spørsmål om hvilke ord de assosierte til ordet kropp gikk ord som *utseende, kroppspress, pupper* og  *rumpe* igjen i svarene. I tillegg til utseende snakket flertallet av elevene om viktigheten av å prestere med kroppen både i skolesammenheng, på trening og ellers på fritiden. Kroppen ble også presentert som en helsefremmende størrelse blant noen av elevene, og ble beskrevet som å ha stor betydning i det daglige livet. Å ta godt vare på kroppen var viktig for elevene for å holde seg frisk og være sunn når de ble eldre.

Når det kom til elevenes forhold til kroppsøvningsfaget var det tydelig at dette var et av favorittfagene til samtlige, hvor de rapporterte om høy trivsel og presenterte faget som *gøyest i skolen*. Trivselen ble begrunnet med det sosiale aspektet, der det å bli bedre kjent med sine medelever samtidig som man kunne være fysisk aktiv var viktigst. Som følge av det sosiale aspektet med faget fortalte flere av elevene at de følte seg trygg til å delta uavhengig av forutsetningene de bragte med seg inn i undervisningen. Kroppsøvningsfaget ble sett på som et avbrekk fra de teoretiske fagene ellers i skolen og som et fag som kunne bidra til økt konsentrasjon i teorifagene. I tillegg til trivselen i faget beskrev elevene subjektive opplevelser som *mestringsfølelse, motivasjon* og følelsen av *å bli ruset på endorfiner* etter endt kroppsøvningsundervisning. For de fleste elevene var det å få god karakter i kroppsøvningsfaget en av de største motivasjonene til å delta i undervisningen. Det ble i intervjuene lagt mye vekt på viktigheten av å prestere best mulig i faget, og det kunne virke på elevene som at det eksisterer et prestasjonspress i faget. Det var lite som tydet på at elevene hadde reflektert rundt læreplanens formål og begreper som kroppslig læring i kroppsøvningsfaget, og på spørsmål knyttet til egne tanker og opplevelser av kroppen i kroppsøvningsfaget hadde elevene utfordringer med å svare. De fleste sa de ikke tenkte på kroppen i det hele tatt. Blant skolefagene var det kroppsøvningsfaget som ble omtalt som det med størst preg av kroppspress. Elevene beskrev kroppspresset som å ha utspring både fra utseendepresset som eksisterte både i og utenfor skolen, og fra at man i kroppsøvningsfaget er med eksponert med kroppen enn man er i andre fag i skolen. Til tross for et eksisterende kroppspress presiserte samtlige elever at de ikke kjente på dette presset selv, men at de alle visste at det eksisterte.





**Figur 1.** Elevers perspektiv på kropp

Figur 1 er utviklet med utgangspunkt i Tabell 1 og dens systematiske oversikt over studiens resultater. Figuren er utgangspunkt for den videre drøftingen som skal belyse elevenes perspektiver på kropp opp mot tidligere forskning, det teoretiske grunnlaget og egne tolkninger. Studiens resultater indikerer et todelt skille i elevenes perspektiver på kropp hvor vi på den ene siden finner et kartesiansk perspektiv på kropp og på den andre et fenomenologisk perspektiv. Under det kartesianske perspektivet på kropp vil temaene prestasjon og karakter, utseende og kroppspress og kroppsøvningsfagets nytteverdi presenteres i tråd med teori og tidligere forskning på feltet. Under det fenomenologiske kroppsperspektivet vil temaene kroppslig læring, fagets egenverdi og elevenes kroppsopplevelse presenteres. De to kroppsperspektivene i modellen vil sees i lys av Descartes (1992) og Merleau-Pontys (1994) teorier om kropp og er de to teoriene som utgjør det teoretiske grunnlaget for den videre drøftingen. Drøftingskapittelet vil følge strukturen til Figur 1, med et hovedskille mellom de to perspektivene etterfulgt av en oppsummerende drøfting før en avsluttende konklusjon vil finne sted tilslutt. Samlet vil drøftingen bidra til å belyse oppgavens problemstilling: *Hvilke perspektiver har et utvalg elever fra andreklasser på videregående skole om kropp, og hvilket forhold har de til egen kropp i kroppsøvningsfaget?*

### 5.1 Kartesiansk perspektiv på kroppen i kroppsøvningsfaget

Elevenes formuleringer om kropp i intervjuene bar et tydelig preg av et objektivt og materialistisk perspektiv på kroppen. Tidligere forskning har vist at en kartesiansk antropologisk dualisme kommer til syne i måten vi snakker om kropp på i dagligtalen, og at det er vanskelig å komme utenom en objektiv språkbruk (Hegre, 2018; Moen & Rugseth,

2018). Som Descartes presenterer i sin sjette meditasjon «Om de legemlige tings eksistens og den virkelige forskjell mellom legeme og sjel» (Descartes, 1992), er det sjelen som definerer kroppen som noe utenforstående og som et objektivt fenomen. Elevene i denne studien snakket om kroppen sin som om den var et objekt utenfor de selv, og ikke en integrert størrelse i de, noe som blant annet kom frem da de skulle beskrive sine assosiasjoner til ordet kropp. Objektive og beskrivende ord som *sommerkropp*, *idealkropp* og *prestasjonskropp* ble nevnt. Det samme ble ord som *biceps*, *triceps* og *smal midje*. Å assosiere ordet kropp til disse beskrivelsene tyder på at elevenes kroppsperspektiver kan ansees å stamme fra blant annet samfunnets krav til at man skal se bra ut, være best og lykkes i sosiale medier. Slike krav ble presentert gjennom Ungdata-undersøkelsen hvor resultatene fra 2019 rapporterer om en økt andel ungdom som opplever press på grunn av slike krav (Bakken, 2019). Ut fra Ungdata-undersøkelsen og annen tidligere forskning tyder mye på at slike krav kan ansees å være sosialt konstruert og kan ligge til grunn for elevenes kroppsforståelse. Forståelse er som nevnt sosialt konstruert med utgangspunkt i elevenes forståelse av omverden, og dersom omverden består av krav om utseende, prestasjon og å lykkes i sosiale medier utvikles kroppsforståelsen deretter (Imsen, 2005)

I lignende studier utført tidligere vises det også til en dominerende dualistisk tenke- og talemåte blant både elever og lærere hvor det å danne et språk om kroppen er utfordrende ettersom det er vanskelig å uttrykke egne forståelser av begrepet kropp uten å bruke objektive språklige formuleringer (Hegre, 2018). I intervjuene i denne studien tydet mye på at elevene omtalte kroppen ut fra et perspektiv hvor de så på den som et objektivt legeme (*res extantia*) med en tydelig adskillelse fra ånden (*res cogitans*) (Descartes, 1992). Elevene uttrykket ikke et bevisst skille mellom kropp og sjel, men ut fra omtalene deres om kroppen som noe de *har*, kan det tyde på at de i liten grad knyttet kroppen til kropp som noe iboende sanselig og opplevd fenomen.

Hva som påvirker elevenes perspektiv på kroppen mest og som farger deres forståelse av kroppen som en objektiv størrelse kom ikke eksplisitt fram i intervjuene, men av de arenaene elevene presenterte som å ha størst påvirkningskraft gikk sosiale medier og samfunnets krav om at man skal prestere best og se ut på en bestemt måte igjen i svarene. Ettersom kroppsforståelse kan ansees som å være sosialt konstruert (Imsen, 2005), kan elevenes svar tyde på en påvirkning i form av press og krav fra forskjellige plan som alle virker inn på deres kroppsforståelse og perspektiv på kroppen.

### 5.1.1 Prestasjon og karakterer

Tidligere forskning tyder på at kropp og kroppslige prestasjoner forstås som fysisk eller fysiologisk betinget både blant lærere og elever (Augestad, 2003; Tangen, 2004), noe også elevenes omtale av kropp i denne studien kunne tyde på. Samtlige av elevene presenterte kroppsøvningsfaget som det faget i skolen hvor det ble opplevd størst press på å prestere best med kroppen, og det ble bekreftet at det eksisterte et prestasjonspress i faget. I intervjuene tydet elevenes svar på at det opplevde prestasjonspresset hadde utspring i lærernes prestasjons- og idrettsfokus i kroppsøvningsundervisningen. Opplevelsen av et slikt fokus kom til uttrykk i elevenes beskrivelser av viktigheten av å prestere best mulig for å oppnå god karakter i faget.

Elevenes vektlegging av prestasjoner og karakterer i sin omtale av kroppen i kroppsøvningsfaget kan tyde på en objektiv tilnærming til kroppen hvor den blir sett på som et prestasjonsobjekt. Et slikt kroppsperspektiv kan ansees som en konsekvens av Descartes (1992) dualistiske forståelse av verden og hans maskinelle kroppssyn. Den tydeligste koblingen mellom elevenes perspektiv på kropp og det kartesianske perspektivet kom frem i elevenes beskrivelser av prestasjonspresset i kroppsøvningsfaget, noe som samsvarer med kartleggingen i Ungdata 2019 og dens funn som tydet på et økt press blant ungdom i skolen (Bakken, 2019). Elevenes opplevelse av prestasjonspress kan ha bakgrunn i den ytre tilnærmingen til kroppen hvor kropp oppfattes som noe tingliggjort som vi mennesker kan omforme og trene opp til å bli en bedre utgave av seg selv. En slik forståelse av kropp vil kunne bygge opp under elevenes opplevelse av å være utsatt for både prestasjonspress og kroppspress og kan være årsak til at elevene ble oppfattet som ytre motiverte av karakteren i faget.

En idrettsdiskurs, som hviler på en forståelse av kroppen som en maskinell størrelse (Sæle, 2017), kan synes å være det som preger elevenes tanker i kroppsøvningsfaget. Elevene fremstår som ytre motiverte da de snakket om kroppsøvningsundervisningen. At de fremsto som ytre motiverte kom blant annet frem i intervjuene ved at de presiserte at en god karakter var det som motiverte dem til å prestere i undervisningen, og ved deres oppfatninger av at vurderingen i faget er prestasjonsorientert. Gjennom elevenes svar kan det tyde på at de subjektive, egenopplevde sidene med kroppsøvningsfaget blir lite vektlagt.

Elevenes oppfattelse av lærernes vurdering kan ha bakgrunn i Descartes maskinelle syn på kroppen (1992) og kan sees i lys av Sæle (2017) som viser til at kroppsøvningsfaget historisk har vektlagt en militær ideologi hvor fysiologi og anatomi har stått sentralt. Fysiologi og anatomi har som nevnt utspring i Descartes (1992) tilnærming til kroppen som en maskinell størrelse hvor han sammenlignet muskler og ledd med skivene og maskineriet i et urverk. Ettersom konstruksjon av språk og utvikling av forståelse skjer i sosiale sammenhenger (Thagaard, 2013), kan blant annet det historiske militære preget på kroppsøvningsfaget ha bidratt til å farge nåtidens perspektiv på kropp i undervisningen. At elevene har en overvekt av objektive perspektiver på kroppen i kroppsøvningsfaget kan altså sees i lys av dette kombinert med kroppsøvingslærernes utfordringer med å danne et felles språk om kroppen, hvor det objektive perspektivet synes å dominere og det tyder på vanskeligheter i å danne et subjektivt språk (Hegre, 2018).

På grunn av prestasjonspresset i faget og elevenes fokus på å få god karakter fortalte flere at de bevisst unngikk å tenke på subjektive kroppsopplevelser i faget og heller flyttet tankene over på det å utføre øvelsene fordi de heller ville fokusere på det å prestere best mulig. Ved å kun tenke på prestasjonene i faget flyttet elevene fokuset fra de subjektive, kroppslige opplevelsene, til de objektive, målbare prestasjonene. Ved å unngå å reflektere omkring de kroppslige opplevelsene i kroppsøvningsfaget, ser det ut som om elevene beveget seg fra å tenke på kroppen som noe de er til noe de har (Engelsrud, 2006). En slik tankegang og kroppsforståelse kan sees i sammenheng med Descartes tydelige skille mellom menneskets tenkende- og utstrakte del hvor den utstrakte delen er kroppen vi *har*. Kroppen ble av Descartes ansett som et prestasjonsobjekt tilhørende den utstrakte substans som følger de samme kausale årsak-virkning-lover som naturen (Descartes, 1992). Et eksempel på en årsak-virkning-lov i denne sammenheng kan være progresjon i faget. Årsaken er progresjonen og virkningen er økt muskelstyrke og utholdenhet som kan påvirke prestasjonene positivt. Slike fordeler av å delta aktivt i kroppsøvningsfaget kan fremstille kroppen som et prestasjonsobjekt og kan bidra til at kroppen vurderes ut fra biomekaniske og fysiologiske betingelser. Et slikt instrumentelt kroppssyn synes å være et rådende syn innenfor idretten, hvor de kroppslige prestasjonene som kan måles kausalt eller objektivt kommer i fokus (Loland, 2002). Det er en slik idrettskropp flere mener at kroppsøvningselevne blir utsatt for i dag (Ommundsen, 2013). Flertallet av elevene omtalte kroppen som nettopp en slik effektiv og prestasjonsorientert idrettskropp og som kan trenes og vedlikeholdes for å prestere best i kroppsøvningsfaget. En slik kropp ser ut til å være den kroppen faget appellerer til i dagens undervisning (Sæle,

2015), der kroppen blir sett på som et biomekanisk objekt i undervisningen med en isolert mental del som skal prestere etter bestemte målbare normer (Moen & Rugseth, 2018). De målbare normene ble blant elevene uttrykt ved objektive beskrivelser som å *løfte tungt, ta flest mulige repetisjoner* eller å *løpe fort*. Slike målbare normer uttrykkes gjerne daglig og inngår som en integrert del av språket vårt.

Dersom man tar utgangspunkt i Goodlads læreplanteori (1979) i tolkningen av elevenes utsagn, ser vi at elevenes erfarte læreplan farges av lærernes gjennomførte læreplan, som igjen farges av lærernes oppfatning av den formelle læreplan. Lærernes oppfatning av den formelle planen kan sees i lys av to kroppsperspektiver: det fenomenologiske og det kartesianske (Moen & Rugseth, 2018), og avhenger altså av lærernes forutsetninger, egne perspektiver og fordommer. Elevenes beskrivelser av prestasjonskroppen og fagets idrettsfokus kan peke i retning av at kroppsøvlingslærerne i denne sammenheng praktiserer kroppsøvlingsfaget ut fra de kompetansemålene som setter kroppen i sammenheng med fysiske kapasiteter som utholdenhet og styrke, og de kan dermed oppfattes å ha et kartesiansk kroppsperspektiv. Dersom samtale om kroppen gjennom alle de 12 årene elevene har deltatt i kroppsøving har dreid seg om objektive perspektiver på kropp, kan man se det som en selvfølge at elevene har et kartesiansk perspektiv på kroppen i dag. Det individer oppfatter som sant eller riktig vil være forankret i både historien og kulturen og innlæres gjennom de sosiale relasjonene med andre (Imsen, 2005). I denne kroppsøvlingsssammenheng, hvor mye tyder på et prestasjons- og karakterpress, er det dette som virker som at innlæres gjennom elevenes sosiale relasjon med lærer og medelever.

### **5.1.2 Utseende og kroppspress**

At kroppen kan oppfattes som vår tids nye oppussingsobjekt (Engelsrud, 2006), ble uttrykt på forskjellige måter av elevene i denne studien. Flere av elevene så på kroppen som et objekt for justering og vurdering. Utseendet ble fremstilt som en viktig del av deres identitet, noe som er i tråd med teorier som hevder kroppen er vår fremste identitetsmarkør i møte med omverden (Engelsrud, 2006). Utseende var et tema som gikk igjen blant samtlige elever i intervjuene, hvor de fleste assosierte det med ordet kropp eller beskrev utseendet som noe av det viktigste med kroppen. Utseendet ble blant annet beskrevet som en viktig faktor for å føle seg komfortabel i egen kropp. Tidligere forskning rapporterer om at utseende og funksjonalitet

blir sett på som det viktigste for ungdom fordi de ser på utseendet som sin identitet (Larsen, 2019), noe elevene i denne studien også påpekte.

En slik objektiv tilnærming til kroppens utseende kan forstås som en konsekvens av Descartes tilnærming til kroppen som en maskinell størrelse (Descartes, 1992). Viktigheten av utseende kom til uttrykk i forlengelse av det kartesianske perspektivet og ble av elevene i denne studien presentert gjennom objektive beskrivelser av prestasjonskroppen som *muskuløs kropp* eller *smal midje*. En av elevene snakket i intervjuet om kroppen som viktig fordi man skulle være fornøyd med eget utseende. Hun sa at dersom man ikke er fornøyd med utseendet kan man *gjøre noe med det*. I denne sammenhengen ble å gjøre noe med det eksemplifisert med å fikse på utseendet gjennom trening, noe som gjenspeiler Engelsruds (2006) omtale av kroppen som et oppussingsobjekt.

Som en konsekvens av elevenes fokus på utseende ble det rapportert om kroppspress som del av elevenes livsverden både i og utenfor skolen. Samtlige elever presiserte at de ikke hadde opplevd kroppspress selv, men at de visste at det eksisterte og kjente til noen som hadde opplevd, eller opplevde det. At elevene rapporterer om et eksisterende kroppspress stemmer overens med resultatene fra Ungdataundersøkelsen som siden 2017 har beskrevet et økt opplevd kroppspress blant ungdom. Et slikt kroppspress kjenner vi også igjen i SIFO-rapportens presentasjon av konsekvensene av kravene som stilles til ungdom, som både kan påvirke deres identitet og selvtillit, og øke kroppspresset som følge av det økte fokuset på kroppens utseende (Steinnes & Mainsah, 2019).

Til tross for engasjement fra begge kjønn, ble kroppspress hyppigst nevnt av jentene. Kroppspresset hadde et tydelig utspring fra en idealkropp, som viste seg å være forskjellig avhengig av kjønn. Jentene assosierte kroppen med ord som *smal midje*, *stor rumpe*, *pupper* og *flat mage*, mens guttene beskrev det med ord som *muskuløs*, *biceps* og *triceps*. Forklaringen på hvorfor elevene har en visjon om hva som er en ideell kropp kan antas å være kompleks, men ut fra tidligere forskning spiller som nevnt det kommersielle markedet og dens påvirkning en viktig rolle for det aktuelle kroppspresset ettersom det er et marked hvor påvirkning av kjønn står sentralt (Steinnes & Mainsah, 2019). Det kommersielle markedet innebærer alt fra reklame til påvirkere i form av bloggere og populære personer i sosiale medier som ungdom ser opp til.

Blant skolefagene var det i kroppsøvingfaget kroppspresset ble presentert som mest utbredt. Elevene argumenterte med at kroppen er mer eksponert i kroppsøvingfaget enn i de mer teoretiske fagene, og at det derfor kunne være lettere å føle på et press i kroppsøving. Undervisningen som foregår i skolen er en stor del av elevenes livsverden, og at de drar inn kroppspresset i kroppsøvingstimene er forståelig med tanke på hvor intime de opplever å være både med hverandre og med egen kropp i faget. Svømming, sirkeltrening og garderobesituasjonen var som nevnt de arenaene i kroppsøvingfaget hvor elevene sa det ble opplevd mest kroppspress. På grunn av kroppspresset forklarte elevene fra den ene skolen at de ikke hadde svømming. Svømmeundervisning som en del av kroppsøvingfaget ble nedstemt av elevene da de fikk ta del i valget, noe noen av elevene mente kunne være med å motvirke kroppspresset ettersom de slapp å føle at kroppen var eksponert i badetøy. Mens de fleste elevene snakket om den eliminerte svømmingen som positivt i kampen mot kroppspress presenterte noen av elevene potensielle bakdeler med dette hvor blant annet at det å normalisere det å ha kropper i forskjellige former og fasonger ble vanskelig ved å ikke eksponeres for det.

Et interessant funn i elevenes omtale av utseende og kroppspress var at mange hadde utfordringer med å skille prestasjon fra utseende. Flere av elevene sammenlignet gode prestasjoner med en muskuløs kropp eller en kropp med smal midje. Det forekom med andre ord en blanding mellom prestasjon og utseende i elevenes objektive beskrivelser av kroppen og deres opplevelser av kroppen i kroppsøvingfaget. En slik blanding kan tolkes som en konsekvens av tanken om en idealkropp elevene assosierer med gode prestasjoner, noe som kan komme av blant annet ytre påvirkning i form av sosiale medier og reklame. Tidligere forskning tyder i tillegg på at lærere antyder å verdsette kropper som ligger nærmere opp mot dagens rådende kroppsideal (Lønstad, 2016), noe som bidrar til å kategorisere en forståelse av kroppen som et objekt og som kan være med å bidra til at elevene ikke greier å skille prestasjon fra utseende.

### **5.1.3 Fagets nytteverdi**

Elevene hadde varierte svar på spørsmål om hva kroppen betyr for de. Noen av svarene som gikk igjen var at kroppens funksjonalitet var viktig for å kunne gjennomføre daglige gjøremål som å gå med søpla, vaske huset eller gå opp og ned trapper. Det å vedlikeholde helsa for å forebygge skader og sykdommer ble også presentert som viktig med kroppen. Slike svar ble

nevnt i sammenheng med de positive konsekvensene av å delta i kroppsøvningsfaget. Ved å se på de positive konsekvensene av å delta i kroppsøvningsfaget gjennom et kartesiansk perspektiv på kropp vil fokuset ofte ligge på fagets nytteverdi. Nytteverdien til faget kan i denne sammenheng sees på som samfunnsnyttens av fysisk aktive elever. Samfunnsnyttens kan blant annet være bedre folkehelse eller bedre motivasjon og prestasjoner blant elevene i de teoretiske fagene.

Fordelene med aktiv deltakelse i kroppsøvningsfaget ble presenterte av elevene i intervjuene. Noen av disse fordelene var bedre helse, at man ble bedre trent og at man kunne øke sine kroppslige ferdigheter. Ved å snakke om nytteverdien av å delta i kroppsøvningsundervisningen flyttet elevene fokuset bort fra de subjektive kroppsopplevelsene og mot det kollektive utbyttet av å praktisere faget i skolen. En slik tilnærming til faget kan være med på å objektivere elevkroppen ytterligere (Ommundsen, 2013).

Som en av elevene sa er kroppen noe han har med seg gjennom hele livet, så han prøvde å ta så godt vare på den som mulig med å trene regelmessig, spise sunt og få nok søvn. Han deltok derfor aktivt i kroppsøvningsfaget for «å få noe ut av økta». Denne eleven så på kroppsøvningsfaget som en treningsøkt og et bidrag inn mot den sunne kroppen. Han snakket om kroppsøvningsfagets utbytte fra et helseperspektiv hvor nytteverdien av å delta vil være en sunn og velfungerende kropp. Nytteverdien i kroppsøvningsfaget og oppmerksomheten som vendes bort fra elevenes subjektive opplevelser og mot et kollektivt utbytte av fysisk aktive elever kan sees i lys av Descartes antropologiske dualisme (1992). Ved å se på nytteverdien av kroppsøvningsfaget blir altså kroppen sett på som et objekt eller en maskinell størrelse som kan bidra i samfunnet. Nytteverdien av kroppsøvningsfaget kan også sees i et livsløpsperspektiv. Elevene holder seg sunne og friske gjennom aktivitet, og kan dermed bidra mer og lengre i samfunnet, og de vil også minske sjansen for å bli en belastning for sykehus og sykehjem i fremtiden.

Som tidligere nevnt presenterte Peter Arnold (1979) læring i, om og gjennom bevegelse. Læringen som forekommer gjennom bevegelse kan representere nytteverdien av kroppsøvningsfaget (Arnold, 1979). Med gjennom-dimensjonen mener Arnold læring gjennom kroppslige bevegelser, som i denne sammenheng ble eksemplifisert som læring om å ivareta kroppen for økt helse blant elevene. Slik læring kan altså eksemplifiseres med instrumentell bruk av kropp der man i tillegg til rent fysiske mål med kroppsøvningsfaget også kan oppnå



helseeffekter eller fritidsvaner. Faget brukes da som middel til læring av noe annet, utover dets eget område (Arnold, 1979; Ommundsen, 2013). En annen nytteverdi ved å delta i kroppsøvningsfaget kan være elevenes evne til samarbeid og sportsånd, som kommer frem som et viktig utviklingsmål i kroppsøvningsfagets formål (Udir, 2015b). Dersom elevene gjennom grunnskolen og videregående opplæring praktiserer fair play og samarbeid i kroppsøvningsfaget kan de gjennom kroppsøvningsundervisningen tilføres sosiale, etiske og demokratiske dannelsingsgevinster som videre innvirker på skolens helhetlige dannelsingsprosesser og gjør elevene til et allmenndannet individ ved endt skolegang.

## **5.2 Fenomenologisk perspektiv på kroppen i kroppsøvningsfaget**

Mens utseende, prestasjoner og kroppspress opplevdes som uproblematisk for elevene å snakke om, så det ut til at de hadde utfordringer med å formulere seg da fokuset skulle vendes innover mot deres subjektive oppfattelser og opplevelser av kroppen. Utfordringene med å snakke om subjektive opplevelser, følelser og tanker er gjenkjennbart for mange og kan tolkes å ha røtter i den tradisjonelle vitenskapens objektive distanse til verden som har farget samfunnets språk om kroppen (Loland, 2000). Ved å vende fokuset inn mot seg selv ble elevene tvunget til å snakke ut fra at de *er* kropp istedenfor at de *har* en kropp (Engelsrud, 2006), hvor deres subjektive erfaringer og opplevelser ble satt i fokus. Å snakke ut fra kroppen som noe man *er* kan sees i lys av Merleau-Pontys (1994) fenomenologiske perspektiv på kroppen hvor han fremmer den subjektive forståelsen av kropp og bevegelse slik den faktisk blir opplevd og erfart (Sæle, 2017).

Når det kom til kroppsøvningsfaget rapporterte elevene i studien om lite fokus på den subjektive elevkroppen. Elevene opplevdes som å ha lite kroppslig forståelse, noe som kan synes å stride mot læreplanens formål som sier at elevene skal utvikle kontakt med- og forståelse av seg selv ved å delta i faget (Udir, 2015b). Elevene beskrev at de opplevde den subjektive elevkroppen som distansert i faget, hvor det ytre fokuset på prestasjon og karakterer dominerte. Et slikt kroppsperspektiv kan antas å være farget av blant annet lærernes mangelfulle språk om kroppen (Hegre, 2018; Lønstad, 2016), og deres tolkning av kompetansemålene som i følge Moen & Rugseth (2018) kan være enklest å forstå ut fra et målbart og objektivt perspektiv.

For å kunne ta hensyn til elevenes individuelle utvikling må kroppsøvningsfaget ha et subjektivt fokus på elevkroppen, hvor elevene aktivt må involveres og bevisstgjøres omkring deres følelser og tanker. Standal & Rugseth (2015) mener læreplanen kan tolkes ut fra to perspektiver. På den ene siden ser man på ferdighet og prestasjon, og på den andre siden ser man på det individuelle utviklingsfokus der kroppen er en subjektiv størrelse. Moen & Rugseth (2018) presenterte i deres teoristyrte tekstanalyse en lik fremstilling av læreplanen som Standal & Rugseth (2015), hvor de viste til at planen kan tolkes ut fra forskjellige perspektiver på kropp avhengig av hvilke forkunnskaper og forutsetninger man tolker den ut fra. Elevenes beskrivelser av kroppsøvningsfaget og deres opplevelse av kroppen i faget kan tyde på at faget praktiseres ut fra lærernes idrettslige kunnskaper og forutsetninger, og dermed sees i lys av et objektivt perspektiv på kroppen som i liten grad tar hensyn til fagets formål om å utvikle elevenes selvfølelse, positive kroppsoppfatning, selvforståelse og identitetsfølelse (Udir, 2015b).

Til tross for et tilsynelatende lite fokus på den subjektive elevkroppen i kroppsøvningsundervisningen blir det i tidligere forskning presentert at elever betegnet de subjektive prosessene som en viktig del av kroppens funksjonalitet (Larsen, 2019). De subjektive prosessene kan sees i lys av beskrivelsene av det kroppslige fenomenet og dens sansende, persiperende, handlende, følende og talende egenskaper (Merleau-Ponty, 1994). Elevenes uttalelser i denne studien støtter opp under tidligere forskning hvor flere presenterte subjektive opplevelser som viktig for optimal kroppslig funksjon. En av de som pekte på de subjektive opplevelsene som viktig i kroppsøvningsfaget begrunnet det med at han ble *motivert* og *inspirert* av å delta aktivt i undervisningen og fikk *overskudd* og *energi* av det. Ved å snakke om motivasjon, inspirasjon, overskudd og energi beskrev eleven sine opplevelser med kroppsøvningsfaget som subjektivt forankret. En subjektiv faglig forankring lyser gjennom i flere av kroppsøvningsfagets formål. Et av formålene sier blant annet at «[f]aget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen» (Udir, 2015b). I dette formålet fremmes eleven som et kroppssubjekt hvor sansene og de mentale prosessene anerkjennes. Sansene og de mentale subjektive prosessene i kroppsøvningsfaget kan i denne sammenheng tolkes som å bli anerkjent blant elevene gjennom deres opplevelse av mestring og motivasjon.

Av samtaleemnene i intervjuene var det gjennom elevenes svar på spørsmål om trivsel i kroppsøvingsfaget deres fenomenologiske kroppsperspektiv kom tydeligst til uttrykk. Faget ble blant samtlige elever omtalt som «det gøyeste i skolen», og ble av den grunn ansett som et trivselsfag. Subjektive opplevelser som *økt energi* og *overskudd* ble presentert sammen med ord som *endorfinrus* og *læring i bevegelse*. Slike subjektive opplevelser kan sees i lys av Merleau-Pontys (1994) presentasjon av egenkroppen, som i dette tilfellet er elevkroppen opplevd som en subjektiv størrelse av elevene. Elevenes presentasjon av kroppsøvingsfaget som et trivselsfag kan tyde på at læreren evner å se alle elevene som unike kroppssubjekter i deler av faget (Sæle 2017).

### 5.2.1 Kroppslig læring

Den kroppslige læringen i kroppsøvingsfaget kan sees i lys av det fenomenologiske perspektivet på kropp og dets fokus på kroppslig utfoldelse og utvikling med utspring i elevenes subjektive erfaringer av verden (Merleau-Ponty, 1994). Ser man denne studien opp mot læreplanen i kroppsøving og formålets fokus på kroppslig læring kan det tyde på at elevene i studien undervises i et læringsklima hvor prestasjon og mestring vektlegges høyere enn kroppslig læring og dens fokus på personlig utvikling og kroppslig utfoldelse. Det kartesianske, og i denne sammenheng dominerende perspektivet på kropp, går ikke overens med kroppsøvingsfagets formål som blant annet sier at faget «skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle» (Udir, 2015b). Denne delen av formålet sikter seg inn på elevenes kroppslige læring med sine subjektive kroppsopplevelser og kan forstås som en føring på hvordan faget skal praktiseres.

En av kroppsøvingsfagets viktigste danningsoppgaver handler om at eleven skal lære i bevegelse. Gjennom læring i bevegelse, som er et sentralt begrep innen kroppslig læring (Udir, 2015c), ivaretas elevenes autonomi og egenverdi (Arnold, 1979). Begrepene læring i bevegelse og kroppslig læring, som begge står sentralt i læreplanen, var underrepresentert i intervjuene og ble kun nevnt ved én anledning hvor begrepet læring i bevegelse ble benyttet. Begrepet ble nevnt i beskrivelsen av mulighetene man får i kroppsøvingstimene til å utfordre seg selv. Å lære i bevegelse er som nevnt en av de tre læringsverdiene Peter Arnold (1979) presenterer, og er den læringsverdien som omhandler den kroppslige læringen. Læringen som forekommer i bevegelse er læringen i øving og aktiviteter hvor elevene får en positiv opplevelse av kroppen.

Elevenes opplevelse av kroppslig læring i kroppsøvingsfaget ble tolket ut fra deres svar på spørsmål om refleksjoner rundt kropp. Svarene var delt, der noen svarte at de ikke tenkte over kroppen i det hele tatt verken underveis eller etter kroppsøvingsundervisningen. Flertallet svarte derimot at de kunne bli positivt overrasket over kroppen når de greide ting de ikke trodde de skulle få til i undervisningen. Subjektive opplevelser som motivasjon og mestringsfølelse ble presentert som kroppslige reaksjoner på at de greide nye ting. Motivasjon og mestringsfølelse kan sees i lys av læringsperspektivet som omhandler læring i bevegelse og er subjektive opplevelser som innfrir fagets formål som sier at elevene skal ha en positiv oppfattelse av kroppen og føle på identitetsfølelse (Udir, 2015b).

Eleven som løftet frem begrepet læring i bevegelse snakket om det å lære å kjenne klassen bedre gjennom fysisk aktivitet i faget noe som i hans tilfelle bidro til økt bevegelsesglede, og som innfrir målet med kroppsøvingsfaget som omhandler motivasjon til livslang bevegelsesglede (Udir, 2015b). Det sosiale aspektet med kroppsøvingsfaget virket som at lå til grunn for at elevene skulle få en positiv opplevelse av kroppen i faget. Å lære hverandre å kjenne som klasse i et praktisk fag ble trukket frem som spesielt positivt, og var noe av det elevene presiserte som den største forskjellen fra de teoretiske fagene i skolen. Den subjektive opplevelsen trivsel virket altså som å spille en viktig rolle for å holde elevene motiverte til å delta i undervisningen. Trivsel som følge av det sosiale miljøet i klassen kan sees i lys av Peter Arnolds teori (1979) om læring i bevegelse, hvor elevene lærer om seg selv og egen kropp. Elevene presenterte det å være trygg på sine medelever i kroppsøvingsfaget som en viktig faktor for å være komfortabel med egen kropp slik at man tør å utfordre seg og dermed kan ha en utvikling i kroppsøvingsfaget.

Elevenes tilsynelatende mangelfulle kunnskap om kroppslig læring kan blant annet skyldes lærernes forskjellige tolkninger av læreplanens formål. Elevenes opplevde kroppsøvingstimer har i denne studien blitt sett i lys av blant annet lærernes praktiserte læreplan som igjen springer ut fra deres tolkninger av den formelle planen (Goodlad, 1979). Lærernes varierte oppfatning av læreplanen og deres rapporterte vansker med å danne et språk om kroppen (Hegre, 2018), kan være årsak til at de finner det enklest å tolke planen ut fra et prestasjonsfokus. Moen & Rugseth (2018) beskriver læreplanen som enklest å tolke ut fra et prestasjonsorientert fokus ettersom vurdering av prestasjoner i målbare normer er enklere enn å vurdere en elevs subjektive opplevelse og utvikling. Læringsklima og undervisningsform i kroppsøvingsfaget avhenger derfor ofte av lærerens forutsetninger og perspektiver på kroppen

(Moen & Rugseth, 2018). Erfart kroppslig bevegelse er en kompleks og integrert erfaring av kroppslig handling, sansing og tenkning, og et slikt kroppssyn tar utgangspunkt i at elevenes kroppsovingserfaringer er uttrykk for en umiddelbar og sanselig utforskning av kroppens bevegelsesmuligheter og begrensninger. For at det skal bli god læring i faget har en slik kroppsfenomenologisk tenkning som premiss at læreren evner å se alle elever som unike kroppssubjekt, slik eleven faktisk opplever og erfarer kroppen i kroppsovingstimene (Sæle, 2017).

### **5.2.2 Egenverdi**

Ved å se på utbyttet av kroppsovingsfaget med en fenomenologisk tilnærming til kropp, vil man fokusere på fagets egenverdi. Egenverdien, som refereres til som elevenes glede av å være i aktivitet, sees på som deres personlige og subjektive utbytte av faget og inngår i den kroppslige læringen. I intervjuene redegjorde elevene for en rekke subjektive opplevelser da de snakket om trivsel i kroppsovingsfaget. Økt energi, mer overskudd og følelsen av endorfiner som bruser gjennom kroppen var som nevnt noen av disse beskrivelsene. Ommundsen (2013) eksemplifiserer fagets egenverdi med blant annet mestringsfølelse, samarbeidsglede og bevegelsesglede. Flere av elevenes utsagn kan plasseres under disse eksemplene, som for eksempel deres følelse av å mestre en øvelse de har øvd på lenge, eller den sosiale trivselen i faget. Egenverdien kan sees på i forlengelse av Merleau-Pontys teori om kroppen som eksistensiell og fortolkende i møte med omverden (1994). Elevenes beskrivelse av bevegelsesglede som mestringsfølelse og begeistring i kroppsovingsundervisningen er en del av deres personlige utfoldelse (Arnold, 1979).

I kroppsovingsfagets læreplan er fagets egenverdi oppført som en del av elevenes allmenndanning med fokus på kroppslig bevissthet, selvrefleksjon og evne til å beherske fysisk-motoriske aktiviteter (Udir, 2015b). Ettersom egenverdien er subjektiv kan vurdering rundt temaet by på utfordringer for kroppsovingslærere da det er vanskelig å måle subjektive opplevelser med objektive målemetoder. Lyngstad (2013) hevder at bevegelsesglede og egenverdi vurderes ut fra lærernes egne tolkninger av elevenes atferd, noe som kan by på utfordringer i et læringsmiljø bestående av lærere med ulik forståelse av kropp og forskjellige tilnærminger til praktisering av kroppsovingsfaget (Hegre, 2018).

### 5.2.3 Kroppsopplevelse

Å snakke om kroppen fra et subjektivt perspektiv var som nevnt noe de fleste elevene hadde utfordringer med i intervjuene. Slike utfordringer kan sees i sammenheng med at mange av de kroppskunnskaper og kroppsforståelser vi mennesker har er vanskelig å redegjøre for og derfor kan oppleves som tause (Polanyi, 2000). Polanyis teori om den tause kunnskapen og hans utgangspunkt for menneskets kunnskap, «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000), kom til uttrykk i flere av elevenes svar da mye tydet på at det å formulere seg rundt subjektive beskrivelser som hvordan de opplevde kroppen og hvorfor de opplevde den som de gjorde var vanskelig. Å snakke om utseende, prestasjoner og objektive perspektiver på kropp falt for flertallet av elevene mer naturlig enn å snakke om deres subjektive opplevelser. Dette kan forstås ved at oppmerksomheten rettes bort fra de indre prosessene i oss og mot ytre tings egenskaper, i denne sammenheng utseende eller prestasjonene, for at sanseintrykkene skal gi mening (Polanyi, 2000).

Å sette ord på tanker og refleksjoner om kroppen har vist seg å være utfordrende både for elever og lærere. Hegre (2018) etterlyste som nevnt et felles språk om kroppen blant kroppsøvlingslærerne hvor et objektivt perspektiv dominerte, mens Sæther (2019) og Larsen (2019) rapporterte om en felles enighet blant ungdom om at idealkropp og kroppspress var en sosialt konstruert virkelighet. Slike funn tyder på at teorien om den tause kroppen er aktuell i skolen i dag. Det kom tydelig frem blant elevene at de visste mer enn de kunne si om kroppen da de reflekterte rundt at det kan tenkes at man tenker over kroppen uten egentlig å tenke på den. I kroppsfenomenologien forstås kroppen som vår samtidige for- og bakgrunn, hvor den på den ene siden er selvsagt og tatt for gitt, og ikke noe vi bevisst merker som noe eget eller nevneverdig (Merleau-Ponty, 1994). Flere av elevene omtalte kroppen som «noe som bare er der», noe som kan sees i lys av en slik kroppsfenomenologisk forståelse hvor kroppens nærvær er en selvfølge ettersom man ikke kan skille seg fra den. På den andre siden kan kroppen umiddelbart ta plass i vår oppmerksomhet, enten på grunn av smerter eller ubehag eller om noen stirrer på oss som nybegynnere i bevegelsesoppgaver, som noen av elevene i studien eksemplifiserte.

At kroppen er både for- og bakgrunn i elevenes livsverden kom tydelig til syne i deres besvarelser da de ble spurt om kroppslige opplevelser i kroppsøvlingsfaget og om kroppen var viktig for dem. Alle svarte at kroppen var veldig viktig, men hadde vanskelig for å begrunne hvorfor. Definisjoner og begrunnelser som førte elevene i kontakt med sine indre følelser og

refleksjoner virket som var en barriere for dem, noe som gjenspeiler kroppen som bakgrunn og noe man forholder seg til uten å være klar over det (Polanyi, 2000). Å beskrive opplevelser av kroppspress eller andre objektive temaer som at man er eksponert i kroppsøvningsfaget falt derimot naturlig for elevene å prate om da de ved å vende perspektivet utover mot kroppen som objekt lot kroppen ta plass i oppmerksomheten på en annen og mer deskriptiv måte. En annen grunn til at det falt elevene lettere å snakke om objektive perspektiver med kroppen kan være at ingen av de kjente på kroppspresset de omtalte som utbredt i samfunnet. Dersom de hadde kjent på et kroppspress selv kan man anta at det ikke ville opplevdes som noe objektivt men at de ville omtalt subjektive følelser og hatt et mer subjektivt perspektiv på kroppen .

Skårderud og Isdahl (1998) skriver at vi oftest har det best med kroppen når vi tenker minst på den. At elevene har det best med kroppene sine når de tenker minst på den kom til uttrykk i intervjuene hvor et gjennomgående svar på spørsmål om elevenes forhold til egen kropp i kroppsøvningsfaget var at de ikke tenkte på den, men at de var fornøyd med egen kropp. Det virket som at elevene enten bevisst lot være å tenke på kroppen sin eller bare ikke tenkte på den fordi den var der som deres bakgrunn (Polanyi, 2000). Som rapportert i ungdomsundersøkelsen fra 2019 sa ungdom at etter at fokuset ble så stort på kropp, trivsel og psykisk helse begynte flere å reflektere rundt egen psykisk helse og trivsel og å tvile på egen kropp og utseende, noe som førte til at flere rapporterte misnøye med en eller flere av faktorene nå i forhold til før (Bakken, 2019). Økt oppmerksomhet rundt utfordrende temaer kan derfor slå begge veier, og utsagnet om at vi har det best med kroppen når vi tenker minst på den får dermed en ny og dagsrelevant betydning (Skårderud & Isdahl, 1998).

### **5.3 Avsluttende drøfting**

At det er et skille mellom kropp og sjel i vår tids kultur er vanskelig å styre unna, og ble blant elevene framstilt som ekstra vanskelig i en tid hvor sosiale medier er en så stor del av deres livsverden. Som nevnt innledningsvis stammer mye av ens kroppsforståelse fra den kulturen man lever i, og ved å eksponeres for utallige kampanjer og påvirkninger via sosiale medier kan det se ut til at kroppspresset og viktigheten av å ha et image ble dyrket blant elevene. Med bakgrunn i slike påvirkninger blir kroppen et sosialt symbol og et middel for konstruksjon av vår identitet (Loland, 2000). Som Engelsrud (2006) sa ansees kroppen som vår fremste identitetsmarkør i møte med omverden. Ved et ytre fokus og press fra media kan skillet mellom kropp og sjel oppleves som ekstra sterkt blant elevene, noe de også presiserte i denne

studien da alle deres assosiasjoner til ordet kropp var farget av at kroppen ble ansett som deres identitetsmarkør. I en industri som står klar med alle hjelpemidler dersom man vil endre, manipulere, slanke, bygge om eller farge kroppen sin har idrett og mosjon fått en nøkkelrolle. Denne rollen går ut på at de kroppslige konsekvensene av å være fysisk aktiv sammenfaller med det som ansees som sosialt attraktivt. Ved å se på idrettskroppen i et slikt lys kan det antas at samfunnet bidrar til å objektivere kroppen ytterligere, noe elevene antydte gjennom sine beskrivelser av idealkroppen som skulle være *muskuløs, ha smal midje, stor rumpe, biceps og triceps*.

I språkliggjøring av kroppen har det vist seg å være vanskelig å komme utenom en objektiv tilnærming til den. Man kan oppleve å havne i et dilemma mellom det objektive og subjektive perspektivet på kropp fordi man snakker *om* kroppen som noe man har, men *med* kroppen som noe man er (Hegre, 2018; Moen & Rugseth, 2018). For de fleste faller det mest naturlig å snakke om den ut fra noe vi har, noe også elevene i denne studien antydte i sitt språk. Ved å prate om kroppen objektiviserer vi den automatisk ettersom dualismen er fast forankret i vårt språk. At et dualistisk perspektiv på kroppen ligger latent for de fleste av oss kan gjenkjennes i termer som at vi kaller det fysisk aktivitet fremfor intellektuell aktivitet, at vi skiller mellom fakta og verdi, praksis og teori og kroppsarbeid og teoretisk arbeid (Loland, 2000). Slike skiller aktualiserer Descartes teori om skillet mellom kropp og sjel (1992), og er et skille vi alle uttrykker i språket vårt.

Det kan tolkes som at elevenes språk bar preg av et flytende skille mellom et fenomenologisk og et kartesiansk perspektiv på kropp ettersom de blandet mellom objektive formuleringer som å *løpe langt* eller *se best ut* og subjektive formuleringer som å *være motivert* eller å *kjenne på mestringsfølelse*. Selv om det dualistiske perspektivet gjennomsyrrer vår forståelse av verden og var det som dominerte blant elevene kan det fenomenologiske perspektivet vise hvordan både subjekt- og objektperspektivet bygger på hver enkelt elevs opplevelser og konstruksjon av mening. Elevenes opplevelse av seg selv og verden er som nevnt relasjonell (Loland, 2000). En slik relasjonell opplevelse kan eksemplifiseres med blant annet deres opplevelse av kroppen som et objekt ved sykdom eller utfordrende øvelser i kroppsøvingfaget og deres opplevelse av kroppen som en subjektiv størrelse ved mestring av en øvelse i kroppsøvingfaget og følelsen av motivasjon. Ved subjektive opplevelser av kroppen forsvinner skillet mellom kroppen og «jeget», og elevene opplever at de *er* kroppen sin (Loland, 2000).



## 6. Konklusjon og avslutning

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

Formålet med studien har vært å undersøke ungdoms egen forståelse av kropp både i samfunnet generelt og i kroppsøvingsfaget, og å svare på oppgavens problemstilling:

*Hvilke perspektiver har et utvalg elever fra andreklasser på videregående skole på kropp, og hvilket forhold har de til egen kropp i kroppsøvingsfaget?*

Ni elever utgjorde det empiriske grunnlaget i studien gjennom å la seg intervju, og formålet har vært å få et innblikk i deres erfaringer med kroppsøvingsfaget og å belyse deres perspektiv på kropp i kroppsøvingsfaget ut fra de teoretiske kroppsperspektivene til Descartes (1992) og Merleau-Ponty (1994). De to kroppsperspektivene har videre blitt sett i lys av Goodlads læreplanteori (1979) og forskning på læreplanen i kroppsøving (Moen & Rugseth, 2018). Elevenes perspektiver har videre blitt betraktet opp mot tidligere forsknings presentasjon av lærere og elevers erfaringer og opplevelser av kropp i kroppsøving. Innsikt i elevenes kroppserfaringer og kroppsopplevelser kan være med på å belyse det omdiskuterte fenomenet kropp, og gi en større forståelse for hva som ligger bak deres erfaringer og opplevelser. Studien kan være med på å gi en pekepinn på hvordan elevene oppfatter den erfarte læreplanen sett opp mot formålet med kroppsøvingsfaget som sier at:

Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle. Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil. Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening. (Udir, 2015b)

Den tematiske analysen som ble gjort av intervjuene danner et interessant bilde av informantenes forståelse av kropp. Elevene i studien opplevdes som å ha utfordringer med å formulere seg omkring sin forståelse av- og opplevelse av kroppen, noe som kan stilles spørsmål til i et fag hvor kroppen fremstilles som deres fremste erkjennelsesverktøy i møte med omverden. Funnene i denne studien tyder på at elevene har vansker med å komme utenom den dualistiske og objektive språklige formuleringen om kroppen, noe deres kroppsassosiasjoner som *sommerkropp* og *prestasjonskropp* er et tegn på. Slike assosiasjoner kan tyde på et språk farget av det kartesianske kroppsperspektivet som synes å være det

perspektivet som dominerer blant elevene. Et slikt kroppsperspektiv gjenspeiler seg i elevenes omtale av kroppsøvningsfaget. Deres opplevelse av kroppen som et målbart prestasjonsobjekt i faget kan sees på som en forlengelse av det eksisterende kartesianske kroppsperspektivet.

I følge elevene stammer deres kroppstanker fra samfunnets krav om at man skal prestere på mange felt med kroppen og se ut på en bestemt måte. Disse funnene stemmer overens med tidligere forskning på feltet som både viser til et mangelfullt felles språk om kroppen, et eksisterende kropps- og prestasjonspress og at læreplanen i kroppsøvningsfaget kan tolkes ut fra forskjellige perspektiver på kropp. Elevenes beskrivelse av en idealkropp støttet også opp under deres kartesianske kroppsperspektiv med sitt ytre fokus på utseende og funksjon. Det at elevene bevisst velger å unngå å fokusere på subjektive opplevelser i kroppsøvningsfaget indikerer at de foretar et tydelig skille mellom prestasjonskroppen, som synes å være den kroppen som skal fremtre i kroppsøvningsfaget, og den subjektive elevkroppen som på elevene virker som å ikke gjøre jobben i kroppsøvningsfaget og ikke bidra til å oppnå en god karakter.

Subjektive opplevelser som selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse som formålet med kroppsøvningsfaget henviser til (Udir, 2015b), syntes ikke å ta plass i elevenes refleksjoner om kroppsøvningsfaget og kroppen i faget. Den tilsynelatende mangelen på forståelse av kropp i faget kan blant annet ha årsak i et brudd i kjeden mellom elevenes erfarte læreplan og den formelle planen (Goodlad, 1979). Hvor bruddet i denne kjeden forekommer er ikke godt å si, men ut fra tidligere forsknings beskrivelse av et dominerende kartesiansk kroppsperspektiv blant kroppsøvningslærere og et kroppsøvningsfag opplevd som et idrettsfag blant elevene kan det se ut som det forekommer i den oppfattede læreplanen eller den praktiserte planen. Sett i forhold til fagets formål og kjerneverdi og dets mål om å gi hver enkelt elev livslang bevegelsesglede og kroppslig utfoldelse, kan elevenes uttalelser tyde på at vi fremdeles har en lang vei å gå for å tilrettelegge for hver enkelt elev og deres subjektive elevkropper. Med dette sagt er det viktig å presisere at denne oppgaven baserer seg på elevenes erfaringer med kroppsøvningsfaget, noe kroppsøvningslærerne ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i. Som vist i tidligere forskning er lærerne ofte mer subjektivt innrettet mot kropp enn det tyder på blant elevene (Hegre, 2018). Utfordringen kan sees å finne sted i vurderingssituasjonene hvor det er lett å falle under objektive og målbare vurderingsformer i praktiseringen av en vid og åpen læreplan som overlater mye til lærernes frie tolkning.

Kroppsøvningsfaget defineres som et praktisk fag, og som lærer i faget er det oftest ønskelig å utfylle alle minuttene i den satte undervisningstiden med så mye fysisk aktivitet som mulig noe som ofte fører til at det ikke blir tid til refleksjoner og evaluering av undervisningen. Tidsmangel kan dermed også sees på som en potensiell årsak til elevenes manglende refleksjoner rundt blant annet kroppslig læring da man ved å reflektere på slutten av en kroppsøvningsundervisning kan være med å bidra til økt bevissthet rundt kroppslig læring og et subjektivt læringsutbytte. Ut fra elevenes erfaringer med kroppsøvningsfaget og deres kroppsperspektiver i faget tyder denne studien på at faget i liten grad bidrar til at elevene utvikler de subjektive opplevelsene og egenskapene som står beskrevet i formålet. Til tross for dette skal det sies at elevene bragte opp subjektive opplevelser som trivsel og motivasjon da kroppsøvningsfaget ble satt i en sosial kontekst, men at nytteverdien av denne trivselen og motivasjonen overskygget egenverdien og deres refleksjoner om kroppslig læring.

Ut fra kroppsøvningsfagets læreplan og dens tilsynelatende vektlegging av elevkroppen og subjektive opplevelser og erfaringer kan faget forstås som en potensiell motvekt til samfunnets kartesianske tilnærming til kropp. Funnene i denne studien derimot tyder på at elevene erfarer kroppsøvningsfaget som et fag praktisert i forlengelse av det kartesianske perspektivet på kropp som vi finner i samfunnet i dag. Til tross for dette perspektivet er det viktig å presisere at elevene trives godt i faget og presenterer mange positive sider ved å delta i kroppsøvningsundervisningen.

Til tross for at denne studien ikke kommer med noen revolusjonerende nye funn bidrar den til å gi et dypere innblikk i viktigheten av å se hver enkelt elev som et individ med egne forutsetninger, og viser at dersom man ser på kroppen som et prestasjonsobjekt isolerer man store deler av elevenes følelsesregister og deres evne til å utvikle seg som subjektive individer i samfunnet. Funnene kan ikke generaliseres da de kun tar for seg et knippe elever i Vestland fylke. Til tross for dette underbygger denne studien tidligere forskning og teori på feltet både når det gjelder en overvekt av kartesianske perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget fra elevenes side, at faget oppleves som prestasjonsorientert og idrettsstyrt og at det er vanskelig å ha et felles språk om kroppen og derfor ofte enklest å la være å tenke på kroppen i det hele tatt. Med disse funnene kan studien bidra positivt inn i den videre forskning på kroppsøvningsfeltet som de neste årene vil bli veldig spennende å følge med på i en tid hvor en ny læreplan med flere store endringer rundt nettopp tilnærmingen til kropp i faget skal iverksettes.

Alt i alt sitter jeg etter endt prosjekt igjen med oppfatningen av et kroppsøvingsfag som blant elevene oppleves som praktisert etter en annen visjon enn den Utdanningsdirektoratet hadde som bakgrunn for LK06 (Udir, 2015b). Den formelle læreplanen som i følge Goodlad (1979) tar for seg de skriftlige formålene ser altså ikke ut til å stemme overens med elevenes erfarte læreplan i denne studien. Visjonen med kroppsøvingsfaget er som nevnt å gi elevene et positivt kroppsbylde basert på kroppslig læring og opplevelser gjennom kroppen (Udir, 2015b), mens det elevene erfarer er et kroppsøvingsfag basert på et prestasjonspress der karakteren avgjør både innsats og holdninger til faget.

Kroppsøvingsfaget går en spennende tid i møte med innføringen av fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020 og gradvis skal ta over for LK06. Med sine klarere føringer for lærere om hvordan skolefag skal praktiseres og med et kroppsøvingsfag som skal dreies bort fra det eksisterende idretts- og prestasjonsfokus og mot en praktisering som skal løfte frem elevene som subjekter i møte med omverden og ruste de til livets opphold blir det spennende å se om kroppsøvingsfaget om noen år bærer et nytt preg.

## **6.2 Begrensninger ved studien**

Til tross for en studie med flere interessante funn vil det som ved alle studier også i denne forekomme noen begrensninger. For det første kan ikke resultatene generaliseres da informantene er rekruttert fra kun to skoler og de ikke var flere enn ni stykker. For det andre var alle informantene positiv til kroppsøvingsfaget og ivrige elever generelt. Dette kan ha bidratt til å gi entydige svar i intervjuene, spesielt rundt elevenes forhold til kropp sett opp mot deres trivsel i faget. Til en eventuell utvidelse av denne studien ville det derfor vært ønskelig med elever med mer variert forhold til kroppsøvingsfaget, hvor det ville vært interessant å se forhold til faget opp mot perspektiver på kroppen.

Fordi kroppsdebatten ansees som størst hos ungdom i dag falt det naturlig å basere denne studien på elevers erfaringer. Å benytte intervju for å belyse deres erfaringer og refleksjoner fungerte godt i denne sammenheng, men for å få et dypere og mer nyansert innblikk i deres erfaringer sett opp mot den faktiske praktiseringen av faget ville det vært fordelaktig å foreta en observasjon ved siden av intervjuene dersom tiden strakk til, noe den ikke gjorde i denne forskningsperioden.

Dersom studien skulle blitt gjort pånytt ville jeg forberedt intervjuguiden bedre for å få det meste ut av hvert tema hos elevene. Jeg ville også gjennomført pilotintervjuet på den riktige aldersgruppen fremfor på en medstudent som gjort i denne sammenhengen. I denne sammenhengen satt min medstudent på mye kunnskap på feltet, noe som førte til oppfølgingsspørsmål ikke var nødvendig og dermed ikke ble anvendt i pilotintervjuet slik de ville blitt anvendt i et pilotintervju av en informant i riktig aldersgruppe. At oppfølgingsspørsmål ikke ble brukt nok i pilotintervjuet førte til at de ikke ble justert. I de reelle intervjusituasjonene var dermed ikke oppfølgingsspørsmålene så gode som jeg skulle ønsket, noe som førte til at noen av elevenes svar som i utgangspunktet var veldig interessant for min problemstilling ikke kunne anvendes i oppgaven da jeg ikke greide å fange essensen i det de sa og ikke hadde stilt oppfølgingsspørsmål.

Ettersom informantene gikk i andreklasse på videregående hadde de enda ikke tatt fatt på det teoretiske aspektet rundt kroppsøvingsfaget, noe som kan tenkes å ha preget deres oppfatning av fagets tilnærming til kroppen da de enstemmig svarte at de ikke følte det ble fokusert spesielt på kroppen i kroppsøvingsfaget. Det ville kanskje til en senere studie vært mer aktuelt å intervju tredjeklassinger da de kunne utdypet mer rundt det teoretiske med kroppen. Dilemmaet her var at tredjeklasse opplevdes som mindre tilgjengelig på grunn av russetid og avsluttende eksamener som nevnt i metoddelen.

Informantene kom med relativt korte svar under intervjuene, og viste lite evne til å utdype svarene sine da jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål. De opplevdes ikke som sjenerte eller tilbakeholden, men noen av de kunne oppleves som uviten eller lite engasjert i tematikken, noe som bidro til at det var utfordrende å analysere materialet, som igjen førte til at presentasjonen av resultatene ble kort. Mye av grunnen til at elevene svarte kort er nok utformingen av spørsmålene, som til en annen gang vil arbeides mer systematisk med, og invitere enda mer til en åpen samtale enn det jeg greide i denne sammenheng. Ved bearbeiding av materialet, og i utarbeiding av drøftingsdelen var det flere ganger jeg stilte spørsmål til hvorfor jeg ikke hadde oppfølgingsspørsmål etter interessante svar fra elevene.

Som avslutning på dette kapittelet vil jeg diskutere min egen forforståelse opp mot funnene i studien. Først og fremst forklarte jeg innledningsvis og i metoddelen at jeg har valgt å studere temaet kropp i kroppsøvingsfaget på bakgrunn av min forforståelse om at det eksisterer en overvekt av kartesianske perspektiver på kroppsøvingsfeltet, noe jeg gjennom

studien har fått bekreftet at stemmer. Som forsker har jeg i denne prosessen arbeidet ut i fra en posisjon som kroppsøvingslærer og lærerstudent, men jeg har i tillegg måtte forholde meg til prosessen som privatperson. Som en jente på 24 år som lever i en kultur omkranset av ulike perspektiver på kropp og ideer om kroppsidealer og hvordan man enklest mulig kan oppnå disse idealene, har min forforståelse inn i denne studien vært farget av denne kulturen. Min forforståelse er som nevnt opphav for min forståelse (Gadamer, referert i Gilje & Grimen 1995, s. 148). I følge Gilje & Grimen (1995) er det viktig at man som forsker er bevisst på- og reflektert over hvilken forståelse man bringer inn i forskningen. Med mine nevnte erfaringer og min posisjon i samfunnet som utgangspunkt for forskningen er jeg i denne sammenheng en del av det feltet jeg undersøker, til tross for at jeg ikke er i målgruppen når det kommer til alder på informantene. At jeg er del av feltet som undersøkes betyr at jeg kan være blind på mitt eget forskningsfelt, noe det er vanskelig å komme utenom. Det er derfor viktig å presisere at jeg i denne oppgaven kun kan si noe om det jeg ser med den erfaringsbakgrunnen jeg innehar. Ettersom studien baserer seg på andre menneskers erfaringer og opplevelser og andre mennesker har blitt intervjuet og studert anser jeg dette som viktig å få fram. Denne studien bygges dermed på det jeg har forstått og oppdaget, samt på mine tolkninger av andre menneskers utsagn.

### **6.3 Veien videre**

Den foreliggende studien gir et innblikk i et utvalg *elevers* refleksjoner og erfaringer av kroppen i kroppsøvingsfaget. Lignende studier som denne fra et lærerperspektiv har blitt gjort med varierte problemstillinger, det samme har lignende studier på elevers skriftlige tekster om temaet (Hegre, 2018; Larsen, 2019). Alle studiene jeg kjenner til tyder på det samme, nemlig en overvekt av kartesiansk tilnærming til kropp i praktisering av kroppsøvingsfaget i dag. Alle disse studiene er basert på den nåværende læreplanen, LK06.

Etter innføringen av de nye læreplanene i Fagfornyelsen, som iverksettes høsten 2020, vil det være interessant å ta opp tråden igjen og forske videre på kroppsøvingsfaget som er et fag i stadig endring. For å belyse faget fra alle sider ville det vært interessant å involvere både læreres erfaringer og oppfattelse av kroppen, samt observasjon av deres faktiske praktisering av faget for å få et helhetlig bilde av fagets status etter implementering av Fagfornyelsen. Ved en slik studie vil man kunne se elevenes erfaringer opp mot lærernes oppfattelse av kropp og lærernes opplevelse av egen praktisering av kroppsøvingsfaget, som igjen kan sees opp mot

deres faktiske praktisering av faget gjennom observasjon. Spørsmål verdt å belyse i en eventuell videreføring av denne studien ville vært; Har kroppen som subjektiv størrelse fått en sterkere posisjon i faget etter innføringen av fagfornyelsen? Eller videreføres idretts- og prestasjonsperspektivet til det nye kroppsøvingsfaget? Det vil også være interessant å se om Fagfornyelsen kan bidra til et felles språk om kroppen i kroppsøvingsfaget.

## 7. Referanseliste

- Arnold, P. J. (1979). Intellectualism, Physical education, and self-actualization. *Quest*, 31, 87-96
- Andresen, B. B., Garmannslund, P. E., Neset, T. (2011). *Økt kompetanse- bedre læring*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 9/19). Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bazeley, P., Jackson, K. (2019) *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. (3. Utg). :SAGE publishing
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). Pp- 77-101. ISSN 1478-0887
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Descartes, R. (1992). *Meditasjoner over filosofiens grunnlag og andre tekster*. Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: universitetsforlaget
- Engelsrud, G., Nordtug, B. (2016). *Vi må slutte å prate om kroppspresset*. Hentet fra <https://forskning.no/helse-kronikk-media/kronikk-vi-ma-slutte-a-prate-om-kroppspresset/1169034>
- Eriksen, I. M., Bakken, A., Sletten, M. A., & Von Soes, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA rapport 6/17). Oslo. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>



- Forskrift til opplæringslova. (2006). Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4 - KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4 - KAPITTEL_4)
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., Neset, T. (2011). *Økt kompetanse- bedre læring*. Kristiansand: Oxford Research. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)
- Gilje, N., Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw- Hill
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18.
- Hegre, M. M. (2018) *Kropp i kroppsøving* (Masteroppgave). Sogndal: Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2563778/Marlene\\_M\\_Hegre.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2563778/Marlene_M_Hegre.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden- innføring i pedagogisk psykologi*. 5 utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W., Rasmussen E. B. (2018). *Hvoran bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. (10. Opplag). Roskilde: Universitetsforlag.
- Karlsson, B. (2014). Erfaringsbasert kunnskap. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 11, 1. Hentet fra [https://www.idunn.no/tph/2014/02/erfaringsbasert\\_kunnskap](https://www.idunn.no/tph/2014/02/erfaringsbasert_kunnskap)
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London, UK: Routledge
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag- fordypning- forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, M. E. (2019). *Alle har en mening om kroppen* (Masteroppgave). Oslo: Norges idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2607054/Larsen%20ME%20v2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskriftet den norske legeforening*, 24. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/kroppssyn-idrett-og-mosjon>
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfingsfag*. (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU. Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269826/683102\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269826/683102_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lønstad, A. M. (2016) *Kroppsøvfingsfaget – viktig for ungdoms utvikling av kroppsbilde?* (Masteroppgave). Høgskolen i Bergen. Hentet fra [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481535/Masterthesis\\_L%c3%b8nstad.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481535/Masterthesis_L%c3%b8nstad.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Moen, K.M., Rugseth, G (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvfingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154–168. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen* (5.–10. trinn). Elverum: Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 155-166. Hentet fra <https://www.nfk.no/f/p34/i1349bbfb-1189-4362-8029-c13c817db519/2013-ommundsen-y-fysisk-motorisk-ferdighet-gjennom-kroppsoving-et-viktig-bidrag-til-elevenes-allmenndanning-og-laring-i-sk.pdf>

- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen- en introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Skårderud, F., Isdahl, P. J. (1998). *Kroppstanker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Standal, Ø. F., Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Standal Ø, F. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no>
- Steinnes, K. K., Mainsah, H. (2019). *Søte jenter og tøffe gutter* (SIFO Rapport nr.1-2019). Oslo: storbyuniversitetet. Hentet fra <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/1320/SIFO-rapport%201-2019%20-%20S%20c3%b8te%20jenter%20og%20t%20c3%b8ffe%20gutter.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sæle, O. (2014). Den luksuriøse kroppen. *Tidsskriftet Theofilos*, 6, 421-435. Hentet fra <file:///Users/theaenessorensen/Downloads/Theofilos-vol-6-nr-3-2014.pdf>
- Sæle, O. (2015). Dagens kroppsidealiserings og kristen kroppsrealisme. *Tidsskriftet Prisme*, 66, 171-184. Hentet fra <https://journals.uio.no/prismet/article/view/4536/3989>
- Sæle, O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøving*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæther, I. K. (2019). *Den ideelle kroppen: En sosial konstruksjon?* (Masteroppgave). Bergen: Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra <file:///Users/theaenessorensen/Downloads/Konklusjon-Den%20ideelle%20kroppen,%20en%20sosial%20konstruksjon.pdf>
- Tangen, J. O. (2004). *Hvordan idrett er mulig? Skisse til en idrettssosiologi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ungdata. (2016, 10. August). Hva er Ungdata? Hentet fra <http://www.ungdata.no/Om-undersokelsen/Hva-er-Ungdata>

- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2015c). *Kroppsøving- veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet (2015d). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

# VEDLEGG 1

## Intervjuguide

### *Innledende spørsmål/oppvarming*

-Presentere oss selv og formålet med prosjektene våre  
-Predisere at vi er interessert i hva eleven som enkeltperson tenker om temaet kropp og at vi vil lytte til hva de forteller

- Hvem er du?
- Hva driver du med på fritiden?
- Trener du på fritiden? I så fall, hvordan?

### *Kropp*

1. Hva tenker du når du hører ordet kropp?
  - Har du noen ord som slår deg, som du assosierer med kropp?
2. Hva betyr kroppen for deg?
3. Hva er dine tanker om kroppen vår, er den viktig/ikke viktig?
  - Hvorfor? Utdyp?

### *Perspektiver på kropp i kroppsøving*

1. Hvilket forhold har du til kroppsøving?
2. Hva tenker du om kroppen i kroppsøvingfaget?
  - Maskineri? Helhetlig størrelse?
3. Hvordan opplever du egen kropp i kroppsøvingfaget?
4. Hvordan bruker du egen kropp i kroppsøvingfaget?
  - Even vinning? Karakter? Helse?
5. Mange omtaler kroppen som veldig eksponert i faget, hva tenker du om det?
6. Er det mye fokus på kroppen i faget?
  - Prestasjon? Utøvelse? Læring gjennom kroppen?
7. Føler du i kroppsøvingfaget at du presterer for deg selv eller for andre?
  - Motivasjon? Indre eller ytre?
  - Hvorfor? Utdyp?

### *Kroppspress*

1. Hva tenker du når jeg sier ordet «kroppspress»?
2. Har du noen gang følt på kroppspress?
3. Merker du noe til kroppspress hos andre, for eksempel i din omgangskrets?
  - I så fall, på hvilken måte?
4. Hva tenker du er de viktigste forskjellene på gutter og jenter når det kommer til kroppspress?

### *Kroppsideal*

1. Hva tenker du når jeg sier ordet kroppsideal?
2. Tror du det finnes kroppsideal i dag, som ungdom vil se ut som?
  - Hva gjør at disse blir sett på som kroppsideal?
3. Hvordan ser kroppsidealet for gutter ut, tror du?
4. Hvordan ser kroppsidealet ut for jenter, tror du?

5. Hvor tror du disse kroppsidealene kommer i fra?
6. Har du et kroppsideal? Hvordan ser dette ut?
7. Hvordan tenker du man ser ut om man ikke har en idealkropp?

### *Omgangskrets*

1. På hvilken måte tenker du at ungdom prater med vennene sine om kropp?
2. Snakkes det mye om kropp i din egen omgangskrets? I så fall, på hvilken måte?

### *Sosiale medier*

1. Tror du ungdom blir påvirket av det de ser på sosiale medier? I så fall, på hvilken måte?
2. Har du noen gang følt på at du har blitt påvirket av det du ser på sosiale medier?
3. Tror du det er mest vanlig å sammenligne seg med venner eller kjendiser på sosiale medier?
4. Synes du det er mest dårlige eller gode forbilder på sosiale medier?
  - Hva mener du er et godt og et dårlig forbilde?
5. Tror du at sosiale medier kan bidra til kroppspress? I så fall; på hvilken måte?
6. Finnes det noen sosiale medier som du mener kan være med på å motvirke kroppspress?

### *Skolen*

1. Tror du ungdom i dag opplever noen form for kroppspress i skolen?
2. Er der noen fag/arenaer i skolen, der du tenker ungdom opplever kroppspress i større grad?

### *Kroppsøvningsfaget*

3. Du nevnte kroppsøvningsfaget. Hvilke settinger tenker du kroppspress kan komme særlig frem?
4. Synes du faget er med på å øke eller minske presset, eller verken eller?
5. I kroppsøving, er det noen situasjoner/settinger der kroppspress kommer mer frem?

### *Avslutning/oppsummering*

- Vil du tilføye/endre noe?
- Er det noe du lurer på?

- Informere om videre behandling av materialet
- Informere om mulighetene for å trekke seg uten konsekvenser når som helst

## VEDLEGG 2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Kropp og kroppsidealiser i kroppsøving

#### Bakgrunn og formål med prosjektet

Vårt navn er Marielle Stranden Thue og Thea Enes Sørensen. Vi studerer master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø ved Høgskulen på Vestlandet. I forbindelse med utformingen av vår masteroppgave ønsker vi å rekruttere informanter til våre masterprosjekt. Masteroppgavene våre vil bli skrevet individuelt, men som følge av at temaene våre er såpass overlappende vil datainnsamlingen foregå sammen.

Temaene for masteroppgavene våre er "kroppsidealiser påvirkning på kroppsøvingsfaget" og "kropp i kroppsøving". Vi har følgende midlertidige problemstillinger, hvor justeringer kan forekomme underveis i prosessen:

- *"Hva tenker elever ved andreklasser videregående om egen kropp i kroppsøving, og hvordan tolker de lærernes tilnærming til kropp i faget?"*
- *"Hvilke kroppsidealiser mener et utvalg elever ved andreklasser videregående eksisterer i dagens samfunn? Og hvordan mener de egen utøvelse i kroppsøvingsfaget blir påvirket av disse?"*

Formålet med prosjektene er å belyse elevers holdninger til egen kropp i kroppsøvingsfaget og hvordan kroppsidealiser påvirker elevers utøvelse i faget. Vi ønsker derfor å finne ut hva elever legger i begrepet kropp og hvordan de knytter dette opp mot praktisering av faget. I tillegg ønsker vi å finne ut hvilken rolle sosiale medier spiller i etableringen av elevers holdninger til egen kropp og videre utøvelse av faget, samt hvilken tilnærming elevene tolker at kroppsøvingslærerne har til kropp.

#### Deltakelse i studien

Våre studier har begge kvalitative tilnærminger, hvor intervju vil benyttes for å belyse problemstillingene. Intervjuet vil ha varighet på cirka 45 minutter, med mål om å gjennomføres mellom oktober og november 2019. Med tanke på tid og hvor intervjuene

finner sted vil vi være fleksible og tilpasningsdyktige etter elevenes ønske. Det vil benyttes båndopptaker under intervjuene, samt notatblokk for støtte og for å gjøre vårt analysearbeid i etterkant enklere. Spørsmålene vil som nevnt omhandle kropp, kroppsidealer, kroppspress og sosiale medier hvor alt vil trekkes inn mot kroppsøvfingsfaget. Hovedmålet er å få frem elevers oppfatninger, holdninger, erfaringer og refleksjoner rundt disse temaene.

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

Alt av personopplysninger i prosjektet vil behandles konfidensielt, og det vil kun være oss og våre veiledere som vil ha tilgang på personopplysningene som samles inn. All data som samles inn vil lagres på en datamaskin hvor det trengs passord for å logge inn som kun vi to vil vite om, slik at det ikke er tilgjengelig for andre. Båndopptaker vil til en hver tid etter intervjuet være låst inne og all datainnsamling vil behandles anonymt. Både skole og informanter vil få andre navn eller nummer slik at ingen skal kjennes igjen i de ferdigstilte oppgavene våre. Ved endt prosjekt vil lydopptak og transkribert materiale bli slettet, som etter dagens plan vil være i mai 2020.

Våre veiledere:

Ove Ronny Olsen Sæle, dosent i seksjon for idrett

Bjørg Oddrun Hallås, dosent i seksjon for idrett, kosthold og naturfag

Nina Grieg Viig, førsteamanuensis pedagogikk

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien og du kan til en hver tid velge å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Ved valg av å trekke seg vil det ikke komme noen konsekvenser og data vil bli slettet dersom det skjer etter oppstartet datainnsamling. Velger du å delta i prosjektet er du med på å belyse et viktig og dagsaktuelt tema innenfor kroppsøvfingsfaget. Dine svar vil også være nyttig i forhold til hvordan å forholde seg til den nye læreplanen som trer i kraft høsten 2020. Da spesielt med tanke på det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* som skal inn i relevante fag.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,



- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Etter endt intervju vil det også være mulig å få innsyn i egne uttalelser i form av et ferdig transkribert materiale. Dette gir deg muligheten til å trekke tilbake eller endre uttalelser.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektene våre, ta kontakt med oss på tlf. eller mail:

Thea: 90685459/ [tehea@hotmail.no](mailto:tehea@hotmail.no)

Marielle: 41476198/ [marielle\\_stranden.t@hotmail.com](mailto:marielle_stranden.t@hotmail.com)

### **Med vennlig hilsen**

Thea Enes Sørensen

Marielle Stranden Thue

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og samtykker til å stille til intervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (12. mai 2020).

---

(signert av prosjektdeltaker, dato)

## VEDLEGG 3

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Kropp i kroppsøving

### Referansenummer

848745

### Registrert

21.08.2019 av Thea Enes Sørensen - 149231@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ove Ronny Olsen Sæle, Ove.Ronny.Olsen.Sele@hvl.no, tlf: 55585604

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Thea Enes Sørensen, tehea@hotmail.no, tlf: 90685459

### Prosjektperiode

19.08.2019 - 12.05.2021

### Status

05.09.2019 - Vurdert

## **Vurdering (1)**

### **05.09.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.09.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.05.21.

### **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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD 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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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

NSD 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).

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

