



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307 - masteroppgåve

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	08-05-2020 14:00	<b>Termin:</b>	2020 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2020 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>SIS-kode:</b>	203 MAS3-307 1 O 2020 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	Åge Lauritzen		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Cathrine Berger Myreng
<b>Kandidatnr.:</b>	314
<b>HVL-id:</b>	576824@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Egenerklæring *:</b>	Ja	<b>Jeg bekrefter at jeg har</b> Ja
		registrert
		oppgavetittelen på
		norsk og engelsk i
		StudentWeb og vet at
		denne vil stå på
		vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# MASTEROPPGAVE

«Start av maskineriet» – En diskursanalyse av kroppen i læreverker i kroppsøvningsfaget

«Start the machinery» – A discourse analysis of the body in textbooks in physical education

**Cathrine Berger Myreng**

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veiledere: Glenn Øvrevik Kjerland og Gunn Helene Engelsrud

Innleveringsdato: 15.05.2020

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

Temaet for masteroppgaven er kroppen i kroppsøvfingsfaget, slik den er presentert gjennom et utvalg av læreverker i videregående skole. Hensikten med å benytte læreverker som tekstkilde, er å undersøke hvordan et sentralt kommunikasjonsmiddel framstiller og dermed konstituerer kroppen i kroppsøving.

Problemstillingen er *hvordan framstilles kroppen i et utvalg læreverker i kroppsøvfingsfaget i videregående skole?* Denne besvares gjennom å anvende Norman Fairclough sin kritiske diskursanalyse som teoretisk og metodisk tilnærming, som er vitenskapsteoretisk forankret i sosialkonstruktivismen. Tekstanalyseprosessen omtales som sosiale begivenheter, som utspiller seg i møtet mellom tekst og leser (Fairclough, 2003, s. 21-24). Her undersøkes hvilke representasjoner av kroppen som trer fram. Disse representasjonene tolkes for å se hvordan kroppen konstitueres gjennom den sosiale praksisen i kroppsøvfingsfaget. Analysen ser nærmere på hvordan maktforholdene i de sosiale strukturene påvirkes av læreverkene gjennom den sosiale praksisen, og motsatt. Det gjenspeiler det dialektiske forholdet mellom de ulike analysenivåene.

I funnene trer syv ulike diskurser frem. Særlig fremtredende er idrettskroppen. Tydelig er også presentasjonene av kroppen gjennom diskurser som den atletiske kroppen, den atletiske kroppen - også uten armer og ben, den hvite kroppen som norm, kroppen som en maskin, «sterk er det nye tynn»-kroppen og den sunne kroppen. Diskursene er overlappende i den diskursive orden i kroppsøvfingsfaget. Den sterke representasjonen av kroppen gjennom idrett, fysiologi og aktivitet, synliggjør hvor makten ligger. Fagpersonene som skriver læreverker og utdanner kroppsøvfingslærere, er dermed sentrale i å (re)produsere kroppen som et objekt gjennom at stadig nye elever får det idrettslige perspektivet presentert som sentralt (og uproblematisk).

Nøkkelord: Diskurs, diskursorden, kritisk diskursanalyse, ideologi, hegemoni, kropp, læreverker.

## Abstract

The theme of this master's thesis is the body in physical education, and the way it is presented in a sample of textbooks in high school. The aim of using textbooks as textual source is to investigate how a central tool of communication presents and constitutes the body in physical education.

The research question is *how does a sample of textbooks present the body in physical education in high school?* To answer this I have applied the critical discourse analysis of Norman Fairclough as theoretical and methodical approach, which is based in the social constructivism. The text analysis process is referred to as social events that take place in the meeting between text and reader (Fairclough, 2003, s. 21-24). This process examines what representations of the body that emerge. These representations are interpreted to see how the body is constituted through the social practise in physical education. The analysis investigates how the power relations in the social structures are affected by the textbooks through the social practise, and opposite. This reflects the dialectic relation between the different levels of the analysis.

Seven different discourses emerge in the findings. Most prominent is the sporting body. The presentations of the body as the athletic body, the athletic body - also without arms and legs, the white body as norm, the body as a machine, strong is the new skinny body and the healthy body, are also very evident. These discourses overlap in the discursive order in physical education. The strong representation of the body through sport, physiology and activity, highlights where the power lies. Professionals who write textbooks and educate physical education teachers, are thus central in (re)producing the body as an object through constantly introducing new pupils to the sports perspective as central (and unproblematic).

Key words: Discourse, discourse order, critical discourse analysis, ideology, hegemony, body, textbooks.

## Forord

Tenk at jeg nå sitter og skriver de siste ordene på denne studien. Det har vært en bratt læringskurve som har gitt meg innsikt i et tema som er viktig for mange. Vi er og har alle en kropp, og kroppsøving er et obligatorisk fag i skolen. Kroppen i kroppsøvingsfaget berører alle underveis i skolen og senere i livet. Det gjør meg ydmyk og bevisst mitt ansvar nå og videre, og jeg håper dette er et viktig bidrag til arbeidet i faget.

Hjertelig takk til min hovedveileder Glenn Øvrevik Kjerland og min biveileder Gunn Helene Engelsrud. Glenn som tålmodig har vært med fra start, og innsiktsfullt bidratt til å trekke sammen et virvar av idéer til et særs viktig tema med en utfordrende og interessant metode. Han har fulgt prosessen med et kritisk, kompetent, vennlig og humoristisk blikk, og gitt velbalanserte tilbakemeldinger som har fått meg til å reflektere over mine valg, krysse grenser, og til å komme over kneikene som oppstod. Gunn kom sterkt med på laget på nyåret, og bidro med sin kompetanse om kroppens verden. Hun utfordret meg og krevde høy grad av bevissthet rundt formuleringer og bruk av teori og metode. Tusen takk til dere begge for deres faglige og menneskelige bidrag. Dere har stilt høye og tydelige krav på en konstruktiv, støttende måte, og alltid med et glimt i øyet.

Takk til mine medstudenter på masterstudiet ved HVL. Dette har vært to lærerike, interessante, utfordrende og morsomme år. Det har vært en gjeng som både i fordypning i kroppsøving og i storklassen har bydd på seg selv og gitt merverdi til studiet og læringen. Det har vært en sann fryd å være med dere. Kommer til å savne det gode samarbeidet, de interessante diskusjonene og de nærende lunsjpausene.

Tusen takk til min arbeidsgiver, Valdres vidaregåande skule, som gjennom mine dyktige og rause ledere og medkolleger har gitt meg denne muligheten og lagt til rette for at dette var mulig å gjennomføre. Det er motiverende å jobbe et sted der utvikling av medarbeidere prioriteres og fremmes med elevenes trivsel og læring for øyet.

Jeg må også sende en takk til Ole A. Lindaas som i femten år har mast på at jeg skal ta en master. Han sådde et frø som nå endelig har vokst seg opp av jorden og står stødig i vinden og nyter sollyset.

Ikke minst tusen takk til min ektemann Svein Erik og våre to sønner, Vemund og Brage, som har støttet meg, vært tålmodige og gitt herlige stunder med god adspredelse fra, inspirasjon til og et fornuftig perspektiv på skrivetilværelsen.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Forord .....	iv
1. Innledning.....	3
1.1. Bakgrunn og problemstilling .....	3
1.2. Praktiske avgrensinger .....	6
1.3. Oppgavens oppbygning .....	7
2. Teoretisk utgangspunkt.....	7
2.1. Kroppsøvfingsfaget i et historisk perspektiv .....	8
2.2. Diskursens plass i kroppsøving .....	10
2.3. Tidligere forskning på diskurser knyttet til kroppsøvfingsfaget .....	11
2.3.1. Kroppen som subjekt og objekt.....	11
2.3.2. Dannings- vs. idrettsdiskurs.....	13
2.3.3. Andre diskurser som belyser kroppsøvfingsfaget .....	14
2.4. Studiens teoretiske rammeverk .....	19
2.4.1. Diskurs .....	20
2.4.2. Diskursorden.....	21
2.4.3. Ideologi.....	21
2.4.4. Hegemoni .....	22
3. Metode .....	24
3.1. Kvalitativ forskning .....	24
3.2. Kritisk diskursanalyse .....	25
3.3. Utvalg.....	27
3.4. Tekst .....	28
3.5. Bilder og figurer .....	29
3.6. Kvalitetssikring av oppgaven .....	30
3.6.1 Reliabilitet og validitet.....	30
3.7. Gjennomføring og analyse .....	31
4. Funn og drøfting .....	32
4.1. Presentasjon av diskursene .....	33
4.2. Diskursorden, sosiale strukturer og drøfting.....	42
5. Avsluttende refleksjoner .....	48
5.1. Styrker og svakheter ved oppgaven .....	48
5.2. Oppsummering og fremtidige utfordringer .....	50

6. Referanser ..... 52



# 1. Innledning

I innledningen tar jeg for meg bakgrunnen for masteroppgaven og valg av tema. Problemstilling blir presentert, den faglige kontekst den står i, samt dens aktualitet. Deretter avsluttes kapitlet med praktiske avgrensninger og hvordan oppgaven er organisert.

## 1.1. Bakgrunn og problemstilling

Kroppen framstilles i tekst og bilder i ukeblader, aviser, blogger, filmer, TV-serier og spill. Kroppen er et uttrykk for status, sunnhet, lykke, vellykkethet og et utall verdier og oppfatninger (Qvortrup, 1999, s. 9-11). Kroppsdeler kan forbedres, erstattes, genetikken kan endres, og kroppen kan vise seksualitet og religiøse og politiske budskap gjennom et mangfold av utgaver. Kroppen har gjennom menneskets historie vært et kjært objekt for kunstnere, arkitekter og forfattere, og framstillingen har vært preget av enkeltmenneskers syn og samtidens trender. Fra tidligere tiders hulemalerier og greske kroppsskulpturer, til religionenes framstilling av kroppen som tempel og idol. Via Leonardo da Vinci sin presise gjengivelse av kroppens anatomi, og til dagens samtidskunst og kollektive hverdag der kvinners sterkere tilstedeværelse er med på å prege hvordan kroppen uttrykkes og identitet bygges i kjølvannet av dette.

Kroppen har mange representasjoner og roller, og i denne studien vil jeg undersøke hvordan kroppen framstilles i læreverk i kroppsøvfaget. Skolen opptar store deler av ungdommenes hverdag, og øver med dette betydelig påvirkning på gruppens personlige og sosiale utvikling. Kroppsøving er det eneste faget som gjennom undervisning og samhandling fokuserer på kroppen og på kroppens bevegelser og fysiske utvikling (Augestad, 2003, s. 11; Hardman, 2007, s. v). Innholdet i faget, perspektivene på kroppen og hva som formidles gjennom praksis får dermed stor betydning for elevenes møte med kroppen i kroppsøving. «Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevene er kroppslige sansende vesen som utvikler seg gjennom sitt møte med kroppsøving. Kroppen presenteres som viktig for elevenes læring og helhetlige utvikling, og bidrar gjennom opplæring i kroppsøving, til at elevene lærer seg å respektere og sette pris på deres egen og andres kropp og evner (Hardman, 2007, s. v). Augestad (2003) undersøkte utviklingen av kroppen i kroppsøving gjennom et historisk lys fra 1889 til 1960, og så hvordan kroppen formes og institusjonaliseres gjennom tiår med praksis og ytre påvirkning.

«Gjennom skolen og kroppsøvfaget institusjonaliseres en definisjon av kroppen og av kroppsbruk. Denne institusjonaliseringen av et atferdsområde innebærer at bestemte handlingsmønstre eller praksiser oppstilles, selv om mange andre er teoretisk mulige. Og

disse utvalgte praksisene forklares og forsvares med henvisning til et bestemt kunnskapsforråd.» (Augestad, 2003, s. 14).

Hvilken kropp som institusjonaliseres gjennom kroppsøvningsfaget, avhenger av de sosiale strukturene i samfunnet, og de endres dermed over tid (Augestad, 2003, s. 11-12). Faget preges av et sett med aksepterte og innarbeidede praksiser, og disse handlingene er ofte påvirket og styrt av språklige rammer (Bratberg, 2017, s. 33-34). Hvilken kropp som presenteres gjennom læreverk i dag, er uklart. Derfor ønsker jeg å undersøke hvilke bilder av kroppen elevene møter i sin kroppsøvningshverdag gjennom bruken av læreverk. Formålet med denne studien er derfor å undersøke de underliggende diskursene i læreverk som reproducerer og konstruerer kroppen i faget.

**Problemstillingen i denne studien er:**

***Hvordan framstilles kroppen i et utvalg læreverk i kroppsøvningsfaget i videregående skole?***

Problemstillingen er aktuell fordi læreverk er en viktig formidler av lærestoffet ut mot elevene. Den er også aktuell i og med at andre forskere stiller spørsmål om undervisningspraksis i kroppsøvningsfaget, er i overensstemmelse med myndighetenes intensjon og formål om å utvikle elevene gjennom sanseintrykk, kroppsbruk og individuell tilpasning (Aasland, 2019, s. 7; Hardman, 2007, s. iii-iv; Moe, Resaland & Leirhaug, 2015, s. 182; Seelen, 2012, s. 11; Standal, 2015, s. 12; Svendby, 2013, s. 214-215). Ved å undersøke hvordan kroppen framstilles i læreverkene, er min tanke at det kan forekomme perspektiver som kan belyse dette ytterligere, særlig når det gjelder hvem og hvilke perspektiver som har makt til å definere kroppen i faget. Makten til å definere kroppen avhenger av hvilke interesser som dominerer og styrer faget. Et virkemiddel for å dominere et fagfelt ligger i ideologi og dermed ulike representasjoner av virkeligheten som kan romme makt og dominans (Fairclough, 2003, s. 9). Ideologier tillater enkelte tankesett og handlingsmønstre ved å gjøre dem ekstra verdifulle og ved at de oppfattes som naturlige handlingsvalg. Språket påvirkes gjennom ideologier, og det får følger for hva som blir sagt og hvordan (Turmo, 1999, s. 69). Generelt sett er lærebøker bærere av ideologier enten det er bevisst eller ikke. Disse kommer fram i valg og vektning av fagstoff, i det som sies og det som ikke sies, og i måten det framstilles på (Turmo, 1999, s. 70-71). Ideologiene i lærebøker vil som oftest være skjult, og det stilles spørsmål om budskapet som presenteres gjennom ideologiene fester seg bedre som varig kunnskap hos elevene, enn det faglige innholdet i bøkene (Turmo, 1999, s. 70). En analyse av læreverk i kroppsøvningslærerutdanningen viser at disse er med på å rekonstruere og konstruere tradisjonelle ideologier i faget (Svendsen & Svendsen, 2017, s. 493). I den samme studien oppfordres det til å benytte lærebøker som et relevant verktøy for å reflektere over diskurser og ideologiske dilemmaer i kroppsøvningsfaget (Svendsen & Svendsen, 2017, s. 493). En undersøkelse av min problemstilling vil følge opp denne

forskningsmessige oppfordringen. I tillegg kan den ha en praktisk betydning for skoler og faglærere som skal velge pensumlitteratur i kroppsøvningsfaget. Valg av læreverker har sammenheng med hvordan skolens helhetlige oppfølging av elever vil fungere, og sier noe om skolens verdier og menneskesyn. Videre vil innholdet i læreverkene og formidlingen av dette, være avhengig av lærerens kompetanse og erfaring, og hvorvidt læreren formidler budskapet uprosett som sannhet eller problematiserer innholdet i det praktiske møtet med elevene (Selander & Skjelbred, 2004, s. 117). Lærebøkene er ofte elevenes første møte med et fag, og faginnholdet presenteres og oppfattes som sannhet, noe som skal huskes (Hanken, 2017, s. 187-188). Oppfatningen av sannhet har med å gjøre at forfatterens utgangspunkt for valgene er skjult (Sanner, 2003, s. 7). Innholdet framstilles som nøytralt og tatt for gitt som sant. Slik er det også med hvordan kroppen framstilles i læreverkene. Den språklige praksisen presenterer kroppen gjennom tekst og bilder. Denne språklige framstillingen av kroppen danner grunnlag for hva leseren opplever som sant og usant om kroppen. Dette står ikke tydelig uttalt i lærebøkene, men kommer til syne gjennom forskjellige diskurser.

«Studien viser at måten faget konstrueres og reproduseres på begrenser mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø. Det blir spesielt fremtredende ved at kroppsøvningsfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs med gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger, og en aktivitets- og helsediskurs som bidrar til at faget reproduserer bestemte verdier [...] Det fører til at en bestemt evne («ability»), bestemte ferdigheter og visse typer kropper verdsettes og favoriseres, mens andre marginaliseres og ekskluderes.» (Svendby, 2013, s. 215).

Sitatet viser at mange av diskursene i kroppsøvningsfaget er velkjente, og ligger til grunn for ulike verdisyn og syn på kroppen som blir reprodusert gjennom praksis. Dette kan føre til en ekskludering av bestemte kropper. Dagens status i kroppsøvningsfaget er at de aller fleste elever trives. Samtidig er det en realitet at mange dropper ut og ikke har det så bra (Sæle, 2017, s. 14). Mulige årsaker kan være at kroppsøvningsfaget tenderer til å praktiseres som et prestasjonsorientert fag som fokuserer på teknisk gjennomføring av aktiviteter og er i innhold mer tilrettelagt for gutter enn for jenter (Sæle, 2017, s. 15). Andre årsaker er at graden av inkludering og tilpasset opplæring for enkelte elever er så som så, særlig for elever med ulike funksjonshemninger (Bredahl, 2010, s. 82; Standal, 2015, s. 10). Andre grupper som faller utenfor er de overvektige elevene og elever med en annen etnisk bakgrunn (Standal, 2015, s. 18). Er dette trekk som er mulig å fange opp gjennom læreverkene i kroppsøvningsfaget? Med denne studiens problemstillingen vil dette undersøkes gjennom framstillingen av kroppen i læreverker i faget.

Til slutt i denne innledningen vil jeg skrive noen ord som plasserer meg som forsker i oppgaven. Det henger sammen med at:

«Forståelse starter aldri fra et nullpunkt. Fortolkning er ikke mulig uten at en har en forventning, et utkast til forståelse, en mer eller mindre eksplisitt forforståelse eller en provisorisk idé om et meningsinnhold. Også selve arbeidsmåten i tekstanalysen skjer ut i fra en bestemt forståelse eller grunnholdning som vil og skal prege fortolkningen.» (Engebretsen & Heggen, 2012b, s. 25)

Jeg jobber som faglærer i kroppsøving og idrettsfag ved en videregående skole, og har idrettsfaglig og idrettspedagogisk utdanning fra flere høyskoler. Denne bakgrunnen vil påvirke mine tolkninger og valg underveis i prosessen. Jeg har også vokst opp med idrett, og er en av disse lærerne som «bare elsker» å være i aktivitet. Derfor er det viktig at den analytiske prosessen er tydelig, begrunnet og valgene transparente, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 3.

## 1.2. Praktiske avgrensinger

I faglitteraturen og i forskningen er det ulike betydninger av begrepene jeg bruker i oppgaven. En del begreper som er avgjørende for forståelsen av det teoretiske og metodiske rammeverket, vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 2.4 og 3.2. Andre begreper som også er relevante for forståelsen av videre lesing av teksten, vil jeg avklare her. Dette gjelder *læreverk*, *kropp* og *representasjon*.

Et *læreverk* kan bestå av flere format, og omtales også som læremidler. En definisjon på læremidler finner vi i opplæringsforskriften «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 17-1). I denne undersøkelsen er materialet de trykte læremidlene i form av lærebøker.

*Kroppen* er sentral i læring både i det å lære om kroppen, men også i det å lære å bruke kroppen i ulike aktiviteter og situasjoner, alene og i samhandling med andre. I denne studien er det framstillingen av kroppen ved bruk av bildene og omtalene av kroppen som undersøkes. Den står i et språklig og diskursivt lys, og disse rammene rundt vil være med å vise hvordan kroppen blir konstituert i kroppsøvingsfaget. Larsson (2014, s. 643) skriver i sin artikkel at tittelen «‘the social construction of the body’ is indeed about the material body, and how inequalities materialise through discursive practice. This is about a material body that is not void of sociocultural potential. There is no contradiction between ‘the social construction of body’ and ‘the material body’». Her viser Larsson hvordan kroppen som objekt får verdi, og det skapes ulikheter gjennom den sosiale konstruksjonen av kroppen. Undersøkelsen av læreverk vil vise hvordan kroppen blir framstilt, og hvordan det påvirker dens konstituering, ikke hva kroppen er i seg selv uten de sosiale rammene.

Framstillingen av kroppen i tekst, bilder og figurer undersøkes i denne oppgaven, og hvilken eller hvilke kropper som trer fram vil vise seg underveis.

Framstillingen eller *representasjonen* (nøyere beskrevet i delkapittel 2.4.1) av kroppen som jeg vil undersøke, handler om hvordan kroppen blir presentert for oss. Den presenteres gjennom en tekst og gjennom bilder og figurer med en viss innpakning som betyr noe. Det er denne innpakningen, eller representasjon av kroppen, jeg skal belyse gjennom denne oppgaven.

### 1.3. Oppgavens oppbygning

Jeg har fulgt en tradisjonell oppbygning av en masteroppgave med tanke på innhold og rekkefølge, men har valgt å sammenstille funn og drøfting i samme kapittel. Etter innledningen med bakgrunn og problemstilling i kapittel 1, følger kapittel 2 med et historisk blikk på kroppsøvningsfaget, teoretisk forankring og tidligere forskning på feltet. Tidligere forskning omhandler diskurser generelt i kroppsøving og om kropp. Avslutningsvis i kapittel 2 redegjør jeg for flere begreper knyttet til metoden, og som danner rammen for oppgaven og funnene. I kapittel 3 kommer en nærmere beskrivelse av metoden. Her er også en presentasjon av utvalg og hvilken rolle tekst, bilder og figurer spiller. Til slutt beskrives analyseprosessen og en generell vurdering av kvalitetssikring knyttet til kvalitativ forskning og diskursanalyse. Kapittel 4 inneholder analysen med presentasjon av funnene sammen med en drøfting av disse. Oppgaven avrundes i kapittel 5 med å se på styrker og svakheter ved oppgaven, og med en oppsummering av prosessen med fremtidige betraktninger.

## 2. Teoretisk utgangspunkt

I denne delen gis et kort tilbakeblikk på kroppsøvningsfaget i norsk historie med vekt på hvordan faget har utviklet seg innenfor samfunnsmessige og tankemessige endringer både i Norge og internasjonalt. Videre i kapitlet gjør jeg rede for forskning som er gjennomført med et diskursperspektiv på kroppen, samt andre diskurser som gjør seg gjeldende i kroppsøvningsfaget. Det eksisterer mye forskning på diskurser om både kropp og kroppsøvningsfaget. Forskning om kroppen faller inn under flere fagfelt som blant annet kroppsøving, idrett, sosiologi, psykologi, medisin og fysioterapi. Jeg har undersøkt både norsk og internasjonal forskning for å få så bredt bilde som mulig, og anser den internasjonale litteraturen for relevant og anvendelig på norske forhold da mange faktorer er like, og det synes å være akseptert og nødvendig da fagfeltet innen kroppsøving opererer internasjonalt i et dialektisk forhold.

## 2.1. Kroppsøvfingsfaget i et historisk perspektiv

Norsk skolehistorie startet med den første skoleloven av 1739. Først i 1889, da Norge fikk én felles skole gjennom lov om byfolkeskolen og lov om landsfolkeskolen, ble gymnastikk en obligatorisk del av skolene (Augestad, 2003, s. 61). Men det var kun for byskolene. Faget var frivillig på landet. Bakteppet var forberedelse av gutter til innsats for fedrelandet med søkelys på legemsøving og våpenbruk. Formålet var høyst samfunnsorientert, og opptakten ble preget av forsvarspolitisk tankegang som ledet til soldatopplæring (Augestad, 2003, s. 61). Formålet var ikke kun befestet i en militær intensjon, noe som viste seg gjennom bestemmelsen om at faget også ble obligatorisk for jenter i byskolene i 1889 (Augestad, 2003, s. 62). I dette lå et allmenndannende ønske om å disiplinere elevene og utvikle fysiske og mentale egenskaper hos unge mennesker. På den måten utviklet faget seg til å inneholde andre former for aktivitet som klatring, turn, linjegymnastikk, ski og friluftsliv. Man ønsket å «skolere elevenes kropper på en bestemt måte» (Augestad, 2003, s. 62). Utover begynnelsen av 1900-tallet styrket faget seg, og de demokratiske prosesser i samfunnet styrte utviklingen av nye skolelover og -planer. De negative effektene av industrialiseringen på kropp og helse begynte å gjøre seg gjeldende. Folkehelse tanken gjorde sitt inntog. Sammen med den frivillige idretten fikk dette betydning for kroppsøvfingsfaget på 1920-tallet, og faget fikk konkrete formål med innføring av idrettslige aktiviteter som bandt skole og fritid sammen og støttet folkehelsearbeidet i normalplanen av 1925 (Jacobsen, 1966, s. 109-110). Fagets målsetning og legitimering gikk fra å dreie seg om disiplin og karakterdannelse til et mer konkret fag hva gjaldt innhold, begreper og forståelse fra 1925 til 1960 (Augestad, 2003, s. 154). Større likhet mellom de unges muligheter i by og land og mellom kjønn preget arbeidet videre, og det fikk sin største endring og likhet med dagens tankesett med normalplanen i 1939. Kroppsøving ble obligatorisk for alle gutter og jenter, og gitt et tydeligere og allment dannelsesformål (Suominen, Engelsrud, Moe & Leirhaug, 2017, s. 308). Faget skulle styrke elevenes evner, kroppslige ferdigheter og anlegg, innstilling og interesser, og dermed følge opp skolens formål. Selv om fokuset var på elevenes evner, hadde formålet fortsatt et samfunnsorientert perspektiv (Jacobsen, 1966, s. 101-103). Og for første gang ble begrepet *fysisk oppdragelse*, og elevenes kroppslige væren inkludert i læreplanene (Steinsholt & Gurholt, 2010, s. 14). Fra 1948 skulle kroppsøvfingsfaget ha en etisk dannelsesverdi som tydeliggjorde at viljen styrte over kroppen. Faget skulle styrke og legge til rette for «en naturlig kroppslig og sjelelig utvikling hos barna» (Augestad, 2003, s. 155).

Med et hopp fram i tid og et videre perspektiv, har generelt pedagogisk tenkning og lærerutdanning vært preget av Vygotsky og Piaget fra 1970-tallet i Norge (Suominen et al., 2017, s. 307). Norge har fulgt internasjonale trender, og fra 2000-tallet skjedde et skifte mot ny-liberalistisk tankegang. Med dette fulgte mer desentralisering og lokale tilpasninger og ansvar, samtidig som det kom sterkere

sentrale føringer og kontroll (Suominen et al., 2017, s. 307). Disse endringene påvirket kroppsøvningsfaget på lik linje med andre fag, og dette ledet til ny læreplan i 2006 som åpnet mer opp for metodisk frihet under ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Ifølge Kirk (2010, s. 2) har kroppsøvningsfaget slik vi kjenner det, vært basert på idretten fra 1950-tallet. I Norge var denne koblingen mellom faget og den frivillige idretten som sagt, allerede til stede fra 1920-tallet, og skapte en symbiose som har holdt seg den dag i dag. Kanskje var dette noe av foranledningen til det som Larsson (2018, s. 1424) hevder er noe av utfordringen i kroppsøving. Nemlig at faget ikke har gått igjennom en postmodernistisk fase og løsrevet seg fra tidligere tiders krav til form og innhold med tanke på syn og holdning til kroppen. Det lekne og utforskende fra epoken har ikke kommet kroppen i kroppsøvningsfaget til gode, og fokuset er fortsatt på å kontrollere, disiplinere og effektivisere kroppen (Larsson, 2018, s. 1424). Derfor er idrettens syn på kroppen fortsatt sterkt befestet, og er nært knyttet til den europeiske idéhistories utvikling av menneskets forhold til kroppen (Skårderud, 1998, s. 53-58). Idretten er preget av tankegangen om kroppen som en maskin. Kroppen som et subjekt, det å *ha en kropp*, skillet mellom kropp og sjel og synet på kroppen som en maskin, stammer fra René Descartes. Dette dualistiske synet på kroppen er derfor synonymt med begrepet cartesianisme (Moen & Rugseth, 2018, s. 157). Et slikt perspektiv på kropp ble videreført gjennom medisinsk forskning som har påvirket hvordan kroppen omhandles i kroppsøving og andre områder (Larsson, 2014, s. 638). Nyere tid tar et oppgjør med dette synet, og knytter kropp og sjel sammen i et holistisk tankesett ført i pennen av Merleau-Ponty (2012) med utviklingen av kroppsphenomenologien. Dette innebærer en åpning for at vi både *er* og *har* en kropp, og kroppen som et subjekt og et objekt opererer på samme tid (Moen & Rugseth, 2018, s. 158). Gjennom idrettens sterke tilknytning til kroppsøving, påvirkes faget stadig av det tradisjonelle kroppssynet. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, var det ekstra tydelig da idrettsaktivitet stod stødig som et av hovedområdene, og innsats ble fjernet som vurderingskriterium. Dette ga økt inntreden av testing for å dokumentere grunnlag for vurdering. Noe som bedret seg etter læreplanendringen i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012a), da innsats igjen ble lagt til grunn for vurdering. Dette styrket de underliggende målene i faget som var utvikling av sosiale læringsprosesser, tilegning av spesifikke normer, verdier og holdninger, og en tilpasning og engasjement for et livslangt aktivt liv (Suominen et al., 2017, s. 308). Spenningen ligger nå i innføringen og virkningen av arbeidet som er gjort med fagfornyelsen. For kroppsøvningsfagets del ser man at idrettsaspektet er tonet ned og faller inn under kjerneelementet som omhandler bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det kroppslige fokuset og kroppens betydning videreføres og følger av kjerneelementet om «bevegelse og kroppslig læring». Fra den overordnede delen gjelder det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» som henger godt sammen med et fag som kroppsøving. Formålet her er å fremme god fysisk og psykisk helse. Den nye læreplanen gir rom for et mer variert fag der elevene kan utforske

egen identitet og oppleve mestring og glede gjennom sansing og i bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Så langt ser det ut som om idrettsperspektivet er dempet, men at søkelyset på helse er bragt videre og styrket fra dagens læreplan, da det nå er løftet opp som et av de tverrfaglige temaene (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Historisk har kroppsøvfaget en solid forankring i norsk skoles utvikling, og faget har vært preget av de rådende tendenser som har utspilt seg i samfunnet ellers. Samfunnskrefter og -tanker har påvirket kroppsperspektivet som igjen har fått befeste seg i faget. Skolen som institusjon er en viktig arena som bærer av ulike diskurser gjennom forvaltning av fag, kulturer og i møte med elever. «Elevenes personlighetsutvikling og allmenndannelse er viktige mål for skolen» (Ommundsen, 2013, s. 155). Med dette vises det til hele skolens betydning for elevens utvikling. Kroppsøvfagets rolle i denne sammenhengen, som trekker Ommundsen (2013, s. 155-156, 162) fram i sin artikkel, viser fagets betydning for den fysisk-motoriske ferdighetsopplæringen kontra den kognitive opplæringen som resten av fagene dekker i stor grad. Kroppsøvfaget har gjennom sin undervisning og samhandling med elevene potensialet som en mediator for tanker og erfaringer, og dermed som en bærer av ulike diskurser. Dette blir bedre belyst gjennom forskning på diskurser i kroppsøving og om kroppen i de neste delkapitlene.

## 2.2. Diskursens plass i kroppsøving

Diskurs er «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). På den måten er språket med på å pakke inn omverdenen eller fenomener, slik at de innehar budskap som er mer eller mindre skjult. Det har blitt vanlig å undersøke diskurser når det forskes innen kroppsøvfaget, og det er mye litteratur tilgjengelig (Aasland, 2019; Larsson, 2014). Hvilke diskurser som kan identifiseres i læreverket for faget, vil være en betingelse for elevens utvikling og læring på mange plan. «Subjektet får endast sin identitet genom att representeras diskursiv», skriver Öst (2009, s. 92) i sin studie, og elevens syn på kroppen kan konstrueres gjennom hvordan læreren bruker læreverkene i kroppsøvfaget, og hvilken kropp som får plass og uttrykk hos læreren og i relasjonen til elevene. Turmo (1999, s. 71) skriver at lærebøker alltid vil formidle ideologi og verdisyn selv om forfatteren prøver å unngå det. Derfor vil det ligge bestemte perspektiver på kroppen i lærebøkene, og disse forblir uimotsagte hvis ikke læreren har kompetanse til å avdekke og formidle dette i fagets praksisfelt. Evne og kompetanse til å gjenkjenne ideologier i lærebøker gjør at de kan bli gjenstand for debatt (Turmo, 1999, s. 71). Det som er akseptabelt og i tråd med styringsdokumenter, formål og kroppssyn, videreformidles. Det som må bekjempes, blir tydeliggjort gjennom diskusjoner og bevisstgjøring i faget. Noe som indikerer at læreverkenes framstilling av kroppen er viktig for å få innsikt i de diskurser som finnes om kroppen i lærebøkene



tekst og bilder. Lærebøker er viktige kunnskapskilder, som, selv om de må tolkes og bearbeides i undervisning, også må antas å ha betydning for elevers syn på kroppen for egen del og i samspillet med andre, og dermed den kontinuerlige konstruksjonen av kroppen.

### 2.3. Tidligere forskning på diskurser knyttet til kroppsøvfingsfaget

I litteraturen i kroppsøvfingsfaget er det identifisert flere ulike diskurser som er jeg presenterer i delkapitlene under.

#### 2.3.1. Kroppen som subjekt og objekt

«I dag er det ingen som bekjenner seg til kropp/sjel- dualismen; som *sier* at de er for en oppsplitting av kropp og erfaring, kropp og tenkning, kropp og person. Men kropp-sjel- dikotomien er nedfelt i begreper, tankemodeller og teorier. Og nettopp fordi vi tenker *gjennom* språket, fordi vi ordner og strukturerer verden ved hjelp av språklige begreper og kategorier, er de bestemmende for vår virkelighetsoppfatning.» (Thornquist, 2003, s. 33).

Thornquist (2003, s. 34-35) oppfordrer til et bevisst forhold til historiske tradisjoner om kroppen. Det vil være avgjørende for om man oppdager språkanvendelser som peker mot dualistisk tenkning og den avpersonifiserte kroppen. Det finnes eksempler på forskning som avdekker det dualistiske synet på kroppen i kroppsøvfingsfaget. Moen & Rugseth (2018, s. 156) undersøkte gjeldende styringsdokumenter som utgangspunkt for sin studie. De brukte læreplanen for faget og Nasjonale retningslinjer for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Særlig to perspektiver på kropp var tydelige i dokumentene. Kroppen utgjør både objektet for læring som vil si at eleven skal lære noe om kroppen. Samtidig er kroppen subjektet for læring, eller det subjektet som lærer. Analysen viser at hovedvekten ligger på synet om at kroppen er et «fysisk trenbart objekt» (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). I studien viser Moen & Rugseth (2018, s. 163) til forvirringen rundt hvilken kropp det er snakk om. Dette baseres på kroppsøvfingslærernes manglende kompetanse om ulike perspektiver på kroppen, samt at kroppsøving og idrettsfags faglærerutdanning reproducerer perspektivet om objektivisering av kroppen (Moen & Rugseth, 2018, s. 165-166). Dette understøttes også av Standal og Engelsrud (2013, s. 155-156) som viser til at det er lite forskning i kroppsøvfingsfaget med utgangspunkt i fenomenologiens tilnærminger. De støtter seg på forskning av Brown & Payne (2009) og Tinning (2008) som i tillegg til kroppsøving har undersøkt større områder av pedagogikk rettet mot ulike typer bevegelsesstudier. Noen få artikler med kroppsfenomenologi som tilnærming er utgitt, og artikler kan ha makt til å utvikle og endre diskurser gjennom å formidle ulike tolkninger av fenomener. Utgivelser er styrt av tidsskriftets begrensninger, noe som igjen påvirker hva som

videreformidles og leses og til syvende og sist blir etablerte sannheter i fagfeltet, og hva som kommer ut i pensum til kroppsøvingslærere. Moen & Rugseth (2018, s. 163) finner at styringsdokumentene i deres studie oppfordrer og gir rom for utvikling av både kroppen som subjekt og objekt. Men lærerens utgangspunkt og hvilke briller planene leses med, blir rådende for hva som blir presentert for elevene. Derfor avdekker studien (Moen & Rugseth, 2018, s. 166) en diskurs om kroppen som sosial konstruksjon der kroppens betydning varierer og utvikler seg. Er det da slik at styringsdokumentenes formål om et inkluderende kroppsøvingsfag rommer flere perspektiver på kropp?

De samme perspektivene på kroppen som et objekt som kan endres og forbedres gjennom bevegelse, dukker opp i en studie av Svendsen & Svendsen (2017, s. 485-488). De har i sin forskning på læreverker som brukes i utdanningen av kroppsøvingslærere, funnet tre dominerende diskurser som de betegner: 1) «*Developing the potential for sport*», 2) «*Basis for creative sensing*» og 3) «*Being part of a cultural ballast*» (Svendsen & Svendsen, 2017, s. 480). Utviklingen av idrettspotensialet kommer til syne gjennom perspektivet på kroppen som en maskin, og en objektivisering av kropp og bevegelse gjennom målinger og testing. Fokuset ligger på å forbedre prestasjoner, utvikle individets potensial og mulighet for være med i tradisjonelle idretter, og utdanning av kroppen. Som perspektiv på subjekt, fant de en diskurs som retter søkelyset på utvikling av kreativ sansing og kroppens sanseapparat benyttes til utvikling av hele eleven. Denne er nært knyttet til fenomenologien, og i motsetning til styrke, hurtighet og andre fysiske egenskaper, er målet å utvikle mot, tilstedeværelse og kontakt med egen kropp. Den tredje diskursen som er utpreget i lærebøkene, retter seg mot kroppsøvingsfaget som middel for å utvikle eleven til et fullverdig medlem av samfunnet. Bøkene videreformidler de tradisjonelle elementene i faget, der kroppen blir sett på som en sosio-kulturell enhet som kan formes til å bli et tilfredsstillende medlem av samfunnet (Svendsen & Svendsen, 2017, s. 490). Kroppsøvingsfaget blir her brukt som et middel for tilegnelse av etablert kultur og akseptert sosial kompetanse. Her ligger fokuset mer på utdanning *med* kroppen. Gjennom sin analyse finner Svendsen & Svendsen (2017, s. 492) at «textbooks are central agents in the (re)construction of discourses in PETE and eventually in PE», og viser til den formidlingsmakten lærebøkene har når de blir lest. Denne makten vil være forskjellig fra leser til leser siden erfaringsgrunnet, verdier og mye annet påvirker hver enkelt sin tolkning av budskapet gjennom kommunikativ praksis i elevenes og lærernes hverdag. Et annet funn er hvordan lærerne før de kommer ut i praksis, blir utsatt for antagonistiske diskurser. Dvs. diskurser som er uforenelige og motstridende. Det i seg selv er ikke negativt, om studiet oppfordrer til kritisk gjennomgang og refleksjon rundt de ulike representasjonene. Men det blir problematisk når lærebøkene hverken legger opp til brobygging mellom diskursene eller refleksjon for leserne. Svendsen & Svendsen (2017, s. 480) etterspør derfor

diskursanalyse som et verktøy i den høyere utdanningen i kroppsøvfingsfaget. Nettopp fordi de ser at lærebøkene er kraftfulle verktøy for rekonstruksjon av tradisjonelle ideologier, utfordringer og diskurser i faget.

### 2.3.2. Dannings- vs. idrettsdiskurs

Danningsdiskursen og dens betydningen for kroppsøvfingsfaget og fagets betydning for danning står sterkt i styringsdokumentene (Utdanningsdirektoratet, 2012a) til kroppsøvfingsfaget.

Danningsdiskursen blir derfor også tydelig i forskningsfeltet da Ommundsen (2014, s. 97) tar til ordet for «den allmenndannende egenverdien av kroppslig læring i faget». Det støtter dermed forskningen på læring med kroppen, og kroppen som et subjekt i læring gjennom den kroppsfenomenologiske tanken (Merleau-Ponty, 2012), og følger opp Arnold (1991, s. 66-67) sine tanker rundt kroppsøvfingsfagets funksjon gjennom å differensiere læringsbegrepet med «education *in* movement», «education *about* movement» og «education *through* movement». Læring *i, om* og *gjennom* kroppsøvfingsfaget, er nært knyttet til hverandre, og særlig *gjennom* bidrar til danningsdiskursen og effekten utover faget og kroppen som en fysisk begrenset maskin. Dette synet har mange likheter med Moen & Rugseth (2018, s. 157-159) sine perspektiver på det *å være en kropp* og det *å ha en kropp*, kroppen som *subjekt* og *objekt*, og læring *med* og *om* kroppen.

Moen (2011) undersøker kroppsøvfingslærerutdanneres (PETE) syn på deres rolle og utdanning. I fokus er deres grunnleggende filosofier og ideologier rundt egen praksis og holdninger til og påvirkning på kroppsøvfingsfagets natur og formål. Funnene til Moen (2011, s. 228) viser at kroppsøvfingslærerutdannere prioriterer idrettsferdigheter og didaktiske ferdigheter i sitt møte med fremtidige kroppsøvfingslærere. De ønsker å gi kommende lærere praktiske og anvendelige ferdigheter til sitt daglige virke, ut ifra hva som kreves for å bringe videre idrettsspesifikke ferdigheter. Fokuset er på utvikling av disse idrettsferdigheter framfor «utvikling av kritiske holdninger gjennom didaktisk refleksjon» (Kjerland, 2015, s. 43). Biomekaniske prinsipper og mål for hva som er en optimal gjennomføring av en bevegelse står i høysetet. Kirk (2010, s. 50) presenterer dette fenomenet i faget som idrettsteknikk dominert gjennom «the hegemony of biomechanics». Idrettens krav til bevegelse og utvikling er førende, didaktikken videreformidles deretter, og kroppen behandles som et objekt som kan manipuleres. Disse fysiske faktorene danner igjen grunnlag for vurdering (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2019, s. 4). I studiet om kroppsøvfingslærerstudenter og hvordan disse ble konstituert som «able» eller «less able», kom det fram at idrettsdiskursen og en helserelatert fitnessdiskurs formet rammene for hva som var optimale ferdigheter for studentene (Aasland et al., 2019, s. 20). Noe som er understøttet av Larsson & Karlefors (2015, s. 585) som

skriver at kroppsøvlingslærere er opplært innen perspektivet av idretts- og medisindiskurs. Idrettsdiskursen fremstår som en sterkt formidler av innhold og formål, og kroppsøving reproduseres og begrenses med idretten som ledestjerne. Denne prestasjonsforbedrende og disiplinierende retningen i faget støttes gjennom en aktivitetsdiskurs som viser seg gjennom undervisningspraksis (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 8). Quennerstedt (2006, s. 116-129) har kommet fram til at aktivitetsdiskursen i kroppsøvlingsfaget er dominerende og inneholder underdiskurser som idrettsdiskurs, fysiologidiskurs, kroppsopplevelsesdiskurs og motorikkdiskurs. Denne aktivitetsdiskursen kjennetegnes gjennom et tilbud om mange ulike aktiviteter som elevene forventes å delta i, dvs. gjennom å bevege seg. Alle elevene skal ha gode forutsetninger for å delta pga. lærerens forberedelser. Årsaken til at de andre diskursene anses som underdiskurser henger sammen med dominansen til aktivitetsdiskursen, men det ser også ut til at denne henter sin legitimitet fra de andre diskursene gjennom valg av aktiviteter (Quennerstedt, 2006, s. 120).

Som en kontrast til idrettsdiskursen etablerer Larsson & Quennerstedt (2012, s. 284) et utvidet syn på menneskets bevegelser og læring, og ser faren med å begrense bevegelse til noe idrettsspesifikt og mekanisk som fratrar mennesket muligheten for livsutfoldelse, danning og erfaringsbygging gjennom bevegelse. De vurderer egenverdien i bevegelser som verdifullt i seg selv uten å legge til bestemte mål og standarder for hvordan bevegelsene skal utføres. Testregimet som er utviklet i idretten og overført til kroppsøving er med på å begrense egenverdien og mulighetene bevegelse gir: «Sports practices and the scientific way of scrutinizing movement through testing delineate both how movement is understood and what it means to be a mover in any particular situation» (Larsson & Quennerstedt, 2012, s. 284). Tester brukt som rangering og grunnlag for vurdering er med på å reprodusere synet på kroppen som en maskin og inkluderer enkeltelever inn i kroppsøving, mens det ekskluderer andre. Det er med på å fjerne muligheten for mestringsglede og enjoyment for enkeltelever i faget, og vil på den måten miste sitt oppdrag som dannelseskomponent og base for erfaringsutvikling i skolen. For fagets egenutvikling og posisjon ønsker Larsson & Quennerstedt (2012, s. 284) et mer nyansert syn på kroppens bevegelser og læring enn det som gjør seg gjeldende i dagens praksis.

### 2.3.3. Andre diskurser som belyser kroppsøvlingsfaget

Kjønnforskningen i kroppsøvlingsfaget har mange vinklinger, og Grahn (2008, s. 2) undersøker nærmere hvordan kjønn konstrueres i lærebøker i utdannelsen av ungdomstrenere i Sverige. Hun etterspør en større endring mot likestilling og utligning av kjønnsforskjeller innen idretten som organisasjon enn det som har skjedd de siste tjue årene. Kjønnsdiskursen preges fortsatt av en

mannlig norm og en kjønnsespesifikk kvinnelig norm. «Detta konstruerer pojkar og män som «idrottare» och flickor och kvinnor som «kvinnliga idrottare» (Grahn, 2008, s. 1). Den samme tendenser ser vi også i Norge. De maskuline trekkene blir malen for vurderingskrav, og dette blir målt i ballspill og tradisjonelle idretter etter mannlige standarder (Aasland et al., 2019, s. 23). Dette til tross for at det i begge landene eksisterer overordnede nasjonale lover, planer organisasjonsinternt og rammer i styringsdokumenter for likestillingsarbeid. I læreverkene i trenerutdanningen finner Grahn (2008, s. 10) en likestillingsdiskurs gjennom en jevn fordeling av jenter og gutter i tekstmaterialet og bruken av både *han* og *hun*. Det er ingen idretter som utelukker et av kjønnene. Det forekommer også en kjønnsespesifisering som er med på å vise forskjellene på kjønnene på en objektiv måte. I tillegg preges lærebøkene av en diskurs som fremmer en mannlig norm. Dette kommer best frem i bildebruken der menn oftest blir avbildet. Bildene virker dermed motsatt på en tekst som i utgangspunktet fremmer både menn og kvinner. Ved vitenskapelige målinger, er det verdier for mannskroppen som blir presentert. Kvinners verdier blir sett i forhold til mennenes verdier, om de i det hele tatt er med. Gutter og menn får en nøytral posisjon i lærebøkene, og blir dermed normen (Grahn, 2008, s. 10). Larsson (2013, s. 334) undersøkte hvordan kjønnsdiskursen i idrettsfysiologien utviklet seg i samhandling med maktstrukturene i idretten. Slik henger ikke Grahns (2008) forskning i løse luften, men kjønnsdiskursen utvikler seg stadig i forhold til konteksten i historien og i samtiden. Dagens kjønnsdiskurs bærer stort preg av den hegemoniske kampen som utspilte seg mellom gymnastikk og idrett på 1950- og 1970-tallet, og må alltid sees i lys av det styresmaktene trenger og det som blir støttet (Larsson, 2013, s. 345-346). Larsson tydeliggjorde at «physiologists 'discover' is always constrained – and promoted – by the truth regimes operating within the power relations that constitute the social situation where the physiological research is located» (Larsson, 2013, s. 346). Det ligger et bakteppe for diskursiv utvikling selv innen idrettsfysiologi, og det er ideologisk, politisk og moralsk begrunnet. Fra 1990-tallet viste kjønnsdiskursen kvinner som forskjellige, men likeverdige menn, noe som ligger innenfor rammene av konkurranseidretten og «kvinnens rett til å drive idrett» som igjen utviklet seg til «kvinnens rett til å drive idrett på egne premisser» (Larsson, 2013, s. 245). Kroppen har normalt vært inndelt i to kjønn i kroppsøvfingsfaget, og det førte til et todelt fag i starten (Engelsrud, 2015, s. 27). Vi har i dag et lovverk som fremmer og krever likestilling mellom kjønnene, men en språkbruk i samfunnet som skiller kroppen i to kjønn (Engelsrud, 2015, s. 26). Dette kommer til kort fordi lærere i kroppsøvfingsfaget vil møte kroppene med alle kjønn, så en begrensning i to kjønn der ett er underordnet det andre holder ikke i seg selv. Når så flere kjønn blir trukket inn i varmen, vil den opprinnelige holdningen til kjønn påvirke og danne nye hierarkier og ekskludering i faget. Eng (2014, s. 149-150) sier at ikke bare elevene, men også kroppsøvfingsfaget og idrettsfaget kan få kjønn, på bakgrunn av inndeling av aktiviteter som er med å reprodusere forskjeller i kjønn. Kroppsøving har

flust med eksempler på situasjoner og aktiviteter som bygger opp under tradisjonelle rollemønstre og den heterogene parsammensetningen. Larsson, Quennerstedt & Öhmann (2014, s. 147-148) har undersøkt videomateriale fra kroppsøvingstimer i Sverige, og funnet et stort læringspotensial i det de kaller «queer situations» som utfordrer de tradisjonelle kjønnstankene. Å benytte disse mulighetene ved bevisst påvirkning og veiledning, gjør at undervisning av aktiviteten endrer fokus fra aktiviteten i seg selv og til sosiale forhold som aktiviteten skjuler (Larsson et al., 2014, s. 148). Gjennom sine betraktninger om kjønn i kroppsøvingfaget, trekker Engelsrud (2015, s. 34-35) veksler på Simone de Beauvoir sin bok «Det annet kjønn», om kvinner som er underordnet menn. Det gjør at kvinner er i et avhengighetsforhold med menn, og individet må selv bryte denne underordningen. «En relasjon basert på underordning skaper et bånd mellom bestemte samfunnsskapte verdier og jenter/kvinner» (Engelsrud, 2015, s. 34). Disse verdiene legger føringer for skillet mellom kjønn i kroppsøving, og er med på å danne den maskuline normen. I følge Engelsrud strekker tankegangen om det annet kjønn seg lengre enn til kjønnstematikken. Det legger føringer også for hvordan vi ser på barn og unge med kroppslige funksjonsnedsettelse (Engelsrud, 2015, s. 35). De blir «de andre».

Svendby og Svendby & Dowling (2013, s. 21; 2013, s. 361) påpeker en mangel på fokus på «disse andre» i kroppsøvingfaget. Elever med funksjonsnedsettelse ser ut til å bli betraktet og begrenset ut i fra en idretts- og prestasjonskultur og et slankt kroppsideal på tross av at læreplaner verdsetter og åpner opp for forskjellige kropper og forutsetninger (Svendby & Dowling, 2013, s. 361-362). De ulike kulturene ved skolene har også en innvirkning på hvordan elever med funksjonshemmede kropper virker inn og behandles. Blir de sett på som en ressurs eller et problem? Innebygde strukturer i skolebygninger kan føre til en opplevelse av ekskludering (Rugseth, 2015, s. 87). Når det gjelder inkludering i kroppsøving, tyder mye på at det er et gap mellom intensjoner og praksis som ikke nødvendigvis beror på holdninger hos lærer, men på kunnskap om funksjonshemninger og praktiske tilrettelegginger (Rugseth, 2015, s. 89). En måte å inkludere alle kropper i kroppsøvingfaget, er å oppfordre alle elever til å utfordre seg selv og utforske kroppens potensiale i en videre form enn det praksis legger til rette for i dag (Svendby & Dowling, 2013, s. 374). På den måten vil vi kanskje nærme oss det som er formålet med faget uten at ulike kropper dominerer hverandre. Vinje og Skrede vinkler dette fra kroppsøvingslærerutdannersiden, og ser på hindringer og muligheter som er til stede for den funksjonshemmede kroppen i prosjektet *Fremtidens kroppsøvingslærer* (Vinje, 2019). Tolv lærerutdannere fra tre institusjoner er intervjuet i undersøkelsen. Hindringene ligger i hvem som kan bli kroppsøvingslærer begrenset gjennom fysiske opptakskrav til studiene og obligatoriske gjennomføringskrav underveis. De kravene er noe ulike og tolkes forskjellig ved de ulike utdanningsinstitusjonene (Vinje, 2019). Med utgangspunkt i to case som har forskjellige funksjonshemninger, utkrystalliserer det seg fire hindringer for kropper med

funksjonsnedsettelse. Det er krav til svømme- og livredningsferdigheter, krav til aktiv deltakelse i gitte deler av studiet, krav til tilstrekkelig idrettslige og motoriske egenferdigheter, og krav til deltakelse på obligatoriske friluftslivsturer og ivaretagelse av elevers sikkerhet. Det er på ingen måte negativt at kroppsøvingslæreren kan vise ulike elementer i aktivitet eller delta aktivt med elevene, men undersøkelsen viser at flertallet av kroppsøvingslærerutdannerne mener at disse kravene ikke er til hinder for å lykkes som kroppsøvingslærer (Vinje, 2019). I praksis er det i dag, og en av utfordringene er at det er store forskjeller i holdninger mellom de ulike utdanningsinstitusjonene (Vinje, 2019). Et annet funn som inntreffer, er respondentenes ønske om et mer inkluderende og mangfoldig kroppsøvingsfag. Dette står i kontrast til de som får muligheten til å bli faglærere, og dermed har man et system som forsterker seg selv og blir stående i stampe uten mulighet for å oppnå inkludering og mangfold. Et miljø med et mangfold av kropper vil inneha økt kompetanse på tilrettelegging og tilpasset opplæring i kroppsøving, og for skolen som helhet (Vinje, 2019). Det vil kunne styrke mangfoldet og kulturen ved en skole og samtidig åpne opp for en mer inkluderende holdning til alle typer av kropper.

På samme måte som menn dominerer kvinner, og den funksjonsfriske kroppen dominerer den funksjonshemmede, har Dowling (2017, s. 253) undersøkt rådende diskurser om rase i kroppsøvingsfaget, og funnet en gjennomgående hvit dominans. Hun (Dowling, 2017, s. 253) har avdekket en mangel på teorigrunnlag både fra norsk og internasjonal forskning om flerkulturelle perspektiver i lærerutdanninger. Noe som underbygger en blindhet i møte med rase i faget, og som er med på å opprettholde det som kalles hvithetens privilegier. Man velger å se bort ifra rase, og den hvite majoritet råder. Dowling (2017, s. 256) bygger på kroppsøvingsfagets lærerutdannes biografier og uttalelser om tematikken, fordi «utdanningssystemet betraktes som en viktig samfunnsarena for å skape verdier som toleranse, likeverd og solidaritet, og bekjempe ekskludering og rasisme». Like fullt viser det seg at man systematisk reproducerer ulikheter mellom etniske grupper, og holdninger om at enkelte av disse er overlegne andre når det gjelder visse ferdigheter eller evner. Som at fargede afrikanere er gode til å løpe, og nordmenn er født med et spesielt gen for ski (Dowling, 2017, s. 253). Slik klassifisering er basert på en tankegang om stereotypier, og i kroppsøving henger dette ofte sammen med kompetanse og etnisitet (Leseth, 2015, s. 72), som i eksemplene over. Leseth (2015, s. 75) ser generelt på etnisitet i kroppsøving, og uttrykker etnisitet som en forskjellighet som ikke bare rammer etnisitet, men også kjønn, funksjonshemninger, klasse og andre typer forskjellighet i et samfunn. Etnisitet kan utspille seg i ulike utfordringer som en kroppsøvingslærer møter mellom krav til opplæring og krav til tilpasninger for elever som skal ha kroppen, ansiktet eller håret tildekket. «En kontinuerlig utfordring for lærere er hvordan de kan balansere krav om likhet med rett til forskjell i undervisningssituasjonen» (Leseth, 2015, s. 59).

Leseth (2015, s. 74-75) utfordrer faglærerne til mer refleksjon rundt eget ståsted og egen forståelsehorisont for å møte de utfordringene som ligger i denne balansen mellom krav om likhet og rett til forskjell. Det vil kunne gi en ny dimensjon i møtet med sine elever, og læreren kan bli overrasket over mulighetene og løsningene som ligger i kommunikasjonen med sine elever når det åpnes opp for refleksjon og innspill.

En annen diskurs som har vært fremtredende i kroppsøvfingsfaget i Norge siden 1920-tallet, er helsediskursen (Jacobsen, 1966, s. 109-110). Kirk (2006) retter søkelyset mot en fedmekrisediskurs som ble brukt som argument for mer tid til kroppsøvfingsfaget i Australia på 1990-tallet. Han plukker fenomenet fra hverandre som en sosial konstruksjon som resultatet av mange faktorer. Bakgrunnen er utviklingen av en stadig økende overvektig befolkning som i større grad også innbefatter barn. I kjølvannet av denne fedmediskursen trer helsediskursen tydeligere fram, og kroppsøvfingsfaget utpekes som en av løsningene på fedmeutfordringen, også i Norge (Rugseth & Standal, 2015, s. 45). Moen (2011, s. 226-242) avdekket også andre ideologier som hedonisme, helse og individualisme og mesomorfisme i sine studier. *Hedonisme* henspilles til livsglede og nytelse som Moen (2011, s. 227) kaller *enjoyment*, og hvordan elevene skal kunne oppleve dette gjennom bevegelse og aktivitet i faget. *Helse og individualisme* favner om fagets oppgave å fremme å viderefremme den helsebringende effekten som fysisk aktivitet og idrett angivelig gir. Dette understøttet også i utsagnet «helse har blitt den nye religionen der kroppen er et tempel for religionsdyrkelsen» (Westlie & Moen, 2014), og det er *troen* på at mer fysisk aktivitet er løsningen på alle helseutfordringer. Denne troen kommer fra alle selvutnevnte eksperter som uttaler seg i blogger og andre treningsfora, om nettopp *tro* og ikke *kunnskap* om trening og helse (Westlie & Moen, 2014). Moen (2011, s. 238) viser til Tinning (1990, s. 10-12) og hans kobling mellom helse og liberal individualisme som dreier seg om hvordan individet selv har ansvar for å lykkes med helse, skole, jobb og på andre livsarenaer. Diskursen om metamorfisme, at en veltrent og velskulpturert kropp betyr at man er vellykket, var mindre fremtredende i Moen (2011, s. 241) sin studie enn annen forskning, men hun vil likevel ikke forkaste dette som diskurs da den kommer tydeligere fram hos andre. Tinning (2012, s. 123-124) fremhevet også helsediskursen som nøkkelen i det nye store skiftet der faget snur seg vekk fra idrettsdiskursen og mer over mot en helsediskurs for å møte overvektsproblematikken. En sterkere helsediskurs framfor idrettsdiskurs kan påvirke perspektivet på kropp og gi en vridning mot et bredere syn og større fokus på kroppen som subjekt enn det som har vært tilfellet til nå. Ommundsen (2008, s. 194) peker også på en enda større dreining mot helsefremmende arbeid og livsstil med innføringen av kunnskapsløftet. Dette omfattes av en diskurs som blir kalt *helseisme* (Ommundsen, 2008, s. 203). Faren med denne dreiningen er at faget kan miste kontakten med sine kjerneverdier og danningsfunksjon. Denne strategien blir sett på som en instrumentell legitimering



gjennom helse for å vinne politisk og samfunnsmessig gehør for faget, men kan gjøre at det mister sin faglige forankring som skolefag på sikt (Ommundsen, 2008, s. 194-195).

Denne oversikten over diskurser i kroppsøvfingsfaget er ikke uttømmende, og forskningen på faget viser noen tradisjonelle og sterkt etablerte diskurser. Målet med denne studien er å synliggjøre hvilke diskurser om kroppen som gjør seg gjeldende i utvalgte læreverker i kroppsøving, enten med å bekrefte etablerte forestillinger eller forhåpentligvis avdekke nye. Kirk (2010, s. 21-22) oppsummerer det hele gjennom sitt syn på nåsituasjonen sett gjennom forskningsfeltet, og fremtidsoppsjonen i kroppsøvfingsfaget.

«An increasing volume of research in physical education over the past 20 years has recognised that physical education reproduces valued aspects of the cultural heritage of society such as sports and games (e.g. Siedentop, 1994). In so doing, physical education has also reproduced social inequalities concerning gender (Flintoff and Scraton, 2001), ethnicity (Benn, 2005), social class (Evans and Davies, 2008) and disability (Fitzgerald, 2009). As physical education's role in social and cultural reproduction has been increasingly recognised, it has also been claimed that physical education could offer opportunities for cultural renewal, for example, for new ways to understand the social construction of the body (Evans et al., 2004).» (Kirk, 2010, s. 21-22).

Etter denne gjennomgangen av diskurser i kroppsøvfingsfaget og om kroppen, kan det se ut som om Kirk (2010, s. 21-22) oppsummerer det hele kort og tydelig i sitatet over. Idrettsdiskursen og et syn på kroppen som et objekt står sterkt befestet i kroppsøvfingsfaget. Gjennom dette reproduseres en ekskludering av ulike kropper på bakgrunn av kjønn (Aasland et al., 2019; Eng, 2014; Engelsrud, 2015; Grahn, 2008; Larsson, 2013; Larsson et al., 2014), funksjonsnedsettelse (Rugseth, 2015; Svendby, 2013; Svendby & Dowling, 2013; Vinje, 2019) og etnisitet (Dowling, 2017; Leseth, 2015) (Kirk, 2010, s. 21-22; Moen, 2011, s. 33). En slik oversikt gir noen føringer for oppgaven, og vil danne et grunnlag for drøftingen av funnene. Før redegjørelsen av metode, er det nødvendig med en ytterligere avklaring av sentrale begreper i neste delkapittel.

#### 2.4. Studiens teoretiske rammeverk

I denne delen vil jeg gjøre rede for begreper som er sentrale i kritisk diskursanalyse som er studiens teoretiske og metodiske rammeverk. *Diskurs* rammer inn hele denne studien, og som en sosial strukturering av ulike diskurser vil jeg forklare nærmere *diskursorden* som en utvidelse av diskursbegrepet. *Ideologi* og *hegemoni* henger tett sammen med Fairclough sin kritiske

diskursanalyse som er brukt som teoretisk og metodisk tilnærming i analysen. En introduksjon til disse begrepene vil derfor gi en bedre oversikt og perspektiv på arbeidet.

#### 2.4.1. Diskurs

Michel Foucault ansees som den som først utviklet diskurs som fenomen gjennom kartlegging av teori og begreper (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Han kalte diskurs for språklig praksis, og «en ytring har alltid nogle margener befolket af nogle andre ytringer. Disse margener adskiller seg fra det, man normalt forstår ved en – reel eller verbal – «kontekst», det vil sige alle de situationsmessige eller sproglige elementer, som motiverer en formulering og bestemmer dens mening» (Foucault, 2005, s. 152-153). Det er de samfunnsmessige og språklige elementene som er med å forme hva subjektet oppfatter som sant. Det som er sant er igjen formet av regler for hva som kan sies og ikke i ulike sosiale situasjoner, og setter igjen rammer for subjektets handlinger. Foucault opprettholdt et syn på monolisme som innebærer at det i enhver historisk epoke kun eksisterer ett dominerende kunnskapsregime. På den måten brøt han med andre diskurstilnærminger (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 22).

«Ved hjelp av sproget skaber vi repræsentationer af virkeligheden, som aldrig bare er spejlinger af en allerede eksisterende virkelighed – repræsentationerne er med til at skabe den. Det betyder ikke, at virkeligheden ikke finnes, betydninger og repræsentationer er nok så viktige. Den fysiske verden finnes også, men den får kun betydning gjennom diskurs.» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17).

Sannheten er en konstruksjon som skjer innen den diskursive praksisen og påvirkes av den konteksten ytringene står i. Språkets påvirker vår virkelighetsoppfatning, og lingvisten Norman Fairclough (1995, s. 531) skriver at «det er hovedsakelig gjennom diskursen at enighet oppnås, ideologier blir overført, og praksis, meninger, verdier og identiteter blir undervist og lært». Språket bidrar til at vi konstruerer en «virkelighet gjennom måten vi forstår våre omgivelser» (Bratberg, 2017, s. 33). Denne virkeligheten er igjen med på å danne grunnlag for våre handlingsvalg. Derfor er det interessant å undersøke tekst og bilder gjennom å analysere diskurser som ligger i disse, for igjen å kunne avdekke maktforhold i samfunnet og om disse gjenspeiles i tekst og bilde (Bratberg, 2017, s. 33-34). *Representasjon* utgjør en viktig del i diskursen. Den fungerer som en beskrivelse eller en språklig framstilling av et fenomen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 52-53). Representasjonen viser seg gjennom ord og tegn. Den vil aldri beskrive hele fenomenet, men deler av det, alt etter hvilke representasjoner man velger eller hvordan man tolker dem. Representasjon gir

viktige bidrag til kommunikasjon med omgivelsene gjennom å gi den mening og verktøy til orientering.

Fairclough (2003, s. 124) forstår diskurser som representasjoner av verden på flere måter enn den virkelige verden. De er imaginære og kan representere flere alternative utgaver av omverdenen. Relasjonen mellom diskurser påvirker og er en del av relasjonen mellom mennesker. De kan komplementere hverandre, konkurrere med hverandre og dominere hverandre (Fairclough, 2003, s. 124). Diskurser er på den måten en viktig ressurs i menneskers hverdag som påvirker forholdet mennesker imellom. De kan opprettholde status eller utforske og søke forandring. De alternative utgavene av verden kan opptre innenfor samme samfunnsområde, som for eksempel kroppsøvningsfaget, og gir ulike vinklinger på faget eller på fenomenet kropp. Disse ulike perspektivene som påvirker hverandre og menneskers syn på verden, opererer i en *diskursorden* som er dynamisk. I diskursordenen opererer ulike *ideologier* som kunnskapsregimer. I motsetning til Foucault, mener Fairclough at det eksisterer flere ideologier samtidig, og disse kjemper en kamp om *hegemoni* i feltet.

#### 2.4.2. Diskursorden

Flere diskurser gir seg gjerne til kjenne gjennom en analyse av språk i tekst. Språket er en sosial struktur som påvirker og yter makt over sosiale begivenheter, her læreverkene. Samhandlingen mellom diskurser i den diskursive praksisen, kalles diskursorden. «An order of discourse is a network of social practices in its language aspect» (Fairclough, 2003, s. 24). Diskursordenen er derfor «summen af alle de genrer og diskurser, som er blevet brugt inden for en social institution eller et socialt domæne» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 83), som for eksempel innenfor kroppsøvningsfaget. Dette gir et sett av språklige varianter som er akseptert innenfor et sosialt domene, mens andre varianter er ekskludert. Diskursordener kommer ikke til syne gjennom detaljer i den språklige teksten, men i større strukturer som diskurser og sjangre gjennom språket. På den måten er diskursordenen en sosial organisator og kontrollør av språklig variasjon (Fairclough, 2003, s. 24). Diskursordenen gir rammer og verktøy i den sosiale praksisen, og viser det dialektiske forholdet mellom tekst og samfunn, mellom diskurser og samfunn (Hågvar, 2002, s. 22-23).

#### 2.4.3. Ideologi

I de rammene som diskursordenen setter, er det viktig å få tak i de språklige maktfaktorene. Ideologier har en fremtredende rolle i å forstå hele det diskursive perspektivet. Fairclough (2003, s.

9) definerer ideologi som representasjoner av verden som bidrar til å etablere, opprettholde og endre sosiale maktrelasjoner, dominerende og utnyttelse. På den måten utvider Fairclough sin analyse av tekst til en sosial analyse som muliggjør en avdekking av maktrelasjoner skjult i tekst, og som viser hvilken makt tekst kan ha i samfunnet. Ideologier assosieres med diskurser som representasjoner i tekst (Fairclough, 2003, s. 9). Ikke alle diskurser er ideologiske. Ideologier oppstår i samfunn som er preget av dominerende maktrelasjoner på bakgrunn av blant annet klasse, kjønn og ulike kulturelle grupperinger som påvirker balansen i samfunnet (Fairclough, 1992, s. 91). Noen diskurser har underliggende ideologier, og undersøkelser av diskurser i tekst vil derfor kunne være med på å avsløre hvilke ideologier som representeres gjennom ulike framstillinger av fenomener. Enkelte språkformuleringer og bruk av symboler og metaforer er basert på ideologier og er med på å opprettholde eller konstruere maktrelasjoner. Disse er særlig effektive når de oppleves som «naturaliserte» og en del av «common sense» (Fairclough, 1992, s. 87). Mennesker er derfor ikke nødvendigvis bevisste de ulike ideologiene som ligger i egne praksiser (Fairclough, 1992, s. 90).

Det er umulig å lese ideologier direkte ut av en tekst. Dette fordi mening produseres gjennom fortolkninger av teksten, og denne tolkningen avhenger av leseren og hans eller hennes erfaringer, kompetanse, verdisyn og ideologisk bakgrunn. Denne ideologiske prosessen hører til den sosiale begivenheten som skjer mellom tekst og mennesker og prosesser mellom mennesker (Fairclough, 1992, s. 89). Ideologier spiller en stor rolle i restrukturering, transformering og opprettholdelse av maktrelasjoner, og dermed også hegemoni (Fairclough, 1992, s. 88; 2003, s. 45).

#### 2.4.4. Hegemoni

Hegemoni er et begrep som viser til ledende stilling eller førerskap, og for eksempel en stats dominerende stilling over en annen stat (Andersen & Thorsen, 2018). Fairclough baserer sitt hegemonibegrep på det utvidede begrepet *kulturelt hegemoni* etter den italienske filosofen og politikeren Antonio Gramsci (Fairclough, 1995, s. 126-131; 2003, s. 45). Dette var koblet til hvordan den sosiale strukturen i samfunnet ble holdt sammen og styrt av en dominerende klasse, og dynamikker internt og eksternt som påvirket maktbalansen de sosiale klassene imellom. Gramsci så på politikk som en kamp for hegemoni, for dominans (Fairclough, 2003, s. 45).

Den sosiale praksisen «kan ses som et aspekt af en hegemonisk kamp, som bidrager til reproduktion og transformation af den diskursorden, den indgår i (og dermed af de eksisterende magtrelationer)» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 88). Fairclough (1995, s. 129) belyser at diskurser har et todelt forhold til hegemoni. Det ene er at hegemonisk praksis og kamp blir en del av den sosiale praksisen i diskursen. På den måte skjules denne praksisen og kampen i de kommunikative prosessene i

samfunnet som språket spiller en betydningsfull rolle i. I den hegemoniske praksisen utvikler det seg et sett med konvensjoner eller normer og regler som påvirker diskurser innenfor ulike samfunnsgrupper. Dette er med på å skjule visse ideologier i diskursene som gjør seg til kjenne gjennom tanker og meninger, akseptering av én type kompetanse, men ikke en annen, og at enkelte yrkesgrupper eller profesjoner får en høyere status enn andre. På denne måten blir disse diskursive konvensjonene en del av det som oppfattes som naturlig og sunn fornuft, og som Fairclough (1995, s. 129) skriver, en effektiv mekanisme for å opprettholde og reproducere de kulturelle og ideologiske aspektene ved hegemoni. Det andre forholdet mellom diskurs og hegemoni er at diskurs i seg selv er en del av det kulturelle hegemoni, og på den måten kan en del av samfunnet få dominans over diskursen i seg selv eller en diskursorden. Slik framstår den hegemoniske kampen også som en kamp om gruppers egen dominans i feltet. Konsekvensen blir at den hegemoniske omstruktureringen av diskursordenen blir produsert, reproducert, utfordret og omformet i den sosiale praksisen som følge av at det todelte forholdet mellom diskurser og hegemoni opererer tett sammen (Fairclough, 1995, s. 130).

Diskurs, diskursorden, ideologi og hegemoni er begreper som er godt sammenfiltret, og de danner den teoretisk rammen for analysene, sammen med Fairclough sin metodiske tilnærming som jeg beskriver i kapittel 3. Den språklige praksisen i læreverkene i kroppsøvningsfaget presenterer kroppen gjennom tekst og bilder. Denne språklige framstillingen av kroppen er med å prege hva leseren opplever som sant og usant om kroppen, og disse kommer til syne gjennom ulike diskurser. Disse diskursene kan være bærere av ideologier som viser bakenforliggende maktforhold i faget. Den eller de mest framtrepende ideologiene, vil ofte dominere andre ideologier og dermed diskurser, og ha hegemoni i kroppsøving.

I kapittel 2 har jeg gjort rede for et historisk tilbakeblikk på kroppsøvningsfaget og hvordan diskurser hører hjemme i et fag som dette. Jeg har gitt en oversikt over diskurser som hører til kroppsøving, og diskurser som hører til kroppen. Gjennomgangen av kroppsøvningsfagets historikk og ulike diskurser i kroppsøving og om kropp, viser at det foreligger god kjennskap til maktstrukturene i faget. Kroppsøving preges særlig av idrettens påvirkning og dette perspektivet er styrket gjennom fysiologi og aktivitet. Kroppen framstilles ofte som delt i to kjønn, hvor det mannlige kjønn er normalen. Noe som også legger føringer for hvordan kroppen framstilles når det kommer til etnisitet og funksjonshemninger. Synet på kroppen styres av et ideal om den slanke, veltrente, hvite og funksjonsfriske kroppen. Som en kontrast uttrykkes et savn etter et mer nyansert perspektiv på kroppen i faget (Larsson & Quennerstedt, 2012, s. 284). Helt til slutt i kapitlet gikk jeg gjennom begrepene diskurs, diskursorden, ideologi og hegemoni som er sentrale for den helhetlige forståelsen

av oppgaven og den konteksten kroppen i kroppsøvfingsfaget analyseres ut ifra. Disse knyttes så til metoden som jeg presenterer i neste kapittel.

### 3. Metode

Jeg har valgt å undersøke hvordan kroppen framstilles i læreverker i kroppsøvfingsfaget, og anvender kritisk diskursanalyse som teoretisk og metodisk rammeverket for denne studien. Kritisk diskursanalyse som begrep blir formulert på forskjellige måter, og jeg tar utgangspunkt Norman Fairclough sin forståelse og arbeider (Fairclough, 1992, 1995, 2003, 2015). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valget av metode og begrunnelsen for dette valget. Jeg vil redegjøre for bruken av diskursanalyse som kvalitativ tilnærming til materialet, og hvordan dette perspektivet er med å danne den vitenskapsteoretiske rammen for studien.

#### 3.1. Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning brukes for å undersøke og analysere sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11-12). Man velger en metode som kan belyse problemstillingen på en egnet måte ved å ha en formening om hvilke samfunnsforhold man vil undersøke (Grønmo, 2016, s. 15). Ved å benytte en bestemt kvalitativ tilnærming, løftes tematikken opp fra individnivå til samfunnsnivå. Jeg ønsker å se på hvordan kroppen fremstilles i læreverkene, og hvordan dette virker inn på praksisen og maktforholdene i kroppsøvfingsfaget, og motsatt. «Physical education is defined by what is said, done and written in its name, as are all other school subjects and university disciplines. It is [...] socially constructed.» (Kirk, 2010, s. 1). Sosialkonstruktivismen er sentral da studien undersøker språkets konstruksjon av fenomener og virkelighetsoppfatninger i læreverkene knyttet til de eksisterende forståelsene i kroppsøvfingsfaget. «Konstruktivismen oppfatter kunnskap som er konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger» (Thagaard, 2018, s. 40). Vår forståelse av fenomener er preget av den kulturen vi lever i. Der vil individer og samfunn forbindes gjennom meningsdeling påvirket av kulturens prosesser og virkemidler (Prawat, 1996, s. 218). Diskursanalyse er en av mange tilnærminger som sosialkonstruktivistene benytter i sine studier, og noen karakteristikk fra sosialkonstruktivistisk teori er felles for disse tilnærmingene (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13). Burr (1995, s. 3-5) peker på fire fellestrekk som særpreger et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Dette er å innta en kritisk holdning til det som blir tatt for gitt og servert som selvfølgelig viten om verden. Disse verdensbildene er avhengige av historisk og kulturell spesifisitet som gjør at de endres med tid og sted. Kunnskap skapes og opprettholdes av sosiale prosesser mellom mennesker. Slik en diskurs om

kroppen som sosial konstruksjon driver fram endringene i kroppens betydning (Moen & Rugseth, 2018, s. 166). Denne sosiale konstruksjonen av kunnskap påvirker igjen de sosiale handlingene og fører til forskjellige sosiale handlinger på bakgrunn av forskjellige verdensbilder (Burr, 1995, s. 3-5; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13-14). Språket er helt sentralt og en forutsetning for hvordan vi forstår verden, og konseptene for denne forståelsen blir reproduisert med samhandling gjennom språk og kultur (Burr, 1995, s. 6-7).

### 3.2. Kritisk diskursanalyse

En diskursanalyse vil være analysen av de ulike mønstrene som ligger i språkets konstruksjon for å se om det avdekkes ulike sosiale domener (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). I denne studien vil jeg anvende diskursanalyse for å se hvilke mønstre og dermed diskurser som dukker opp rundt fenomenet kropp i læreverk brukt i kroppsøving på videregående skoler. Kritisk diskursanalyse benyttes som tilnærming for å finne svar på problemstillingen *hvordan framstilles kroppen i et utvalg læreverker i kroppsøvingfaget?* Kritisk diskursanalyse «er en forskningsretning som har som ambisjon å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold» (Grue, 2011, s. 112), og er en form for «critical social analysis which focuses upon relations between discourse and other aspects of social life» (Fairclough & Fairclough, 2018, s. 169). Norman Fairclough regnes som opphavsmann og den som har påvirket utviklingen av metoden tydeligst (Grue, 2011, s. 113). Formålet er å se på hva som blir skrevet, og hva som skjuler seg bak ord, uttrykk, metaforer og bildebruk. Slik vil valget av denne metoden gjøre til at jeg kan gå bakenfor tekst og bilder for å se hva som ligger skjult i det som er formidlet i læreverkene i kroppsøvingfaget; for å undersøke hvilke ideologier og hegemonier som råder makten.

Kritisk diskursanalyse forkortes CDA (critical discourse analysis). CDA anvendes for å se hvordan språket anvendes for å skape sannhet, sosiale strukturer og konstruere erfaringer. CDA har tre typiske egenskaper gjennom å være *relasjonell, dialektisk og tverrfaglig* (Fairclough, 1995, s. 3-4). Det *relasjonelle* ved denne type forskning, dreier seg om fokuset er flyttet fra individer og enkelthendelser til sosiale relasjoner. Sosiale relasjoner har som regel flere lag som Fairclough (1995, s. 3) kaller «relations between relations». At relasjoner er *dialektiske*, beskriver ham som at objekter er ulike, men ikke i så stor grad at de er fullstendig isolerte fra hverandre. Eksempelvis er makt en diskurs, og kan være deler av en diskurs. Like fullt kan en diskurs fungere som makt. På den måten er de to elementene ulike, men påvirker hverandre og er en del av den andre. Diskurs som fenomen bryter ned linjene mellom ulike fagdisipliner som lingvistikk, psykologi, filosofi, politikk, sosiologi, økonomi osv. Dette er det Fairclough (1995, s. 4) mener med at CDA har en *tverrfaglig egenskap* med

et potensiale til å analysere og skape et nytt perspektiv på meningsytring, som at man forklarer kroppsøvfaget ut i fra for eksempel idrett, psykologi eller helse som et sosialt eller faglig område. Noe som igjen får følger for den metodiske oppbygningen av en kritisk diskursanalyse. Den tverrfaglig vinkling ligger under og trekker sammen ulike disipliner som understøtter forklaringsmodellen og samtidig viser hvor komplisert kommunikasjon og samhandling er.

Fairclough har satt opp tre karakteristikk som skiller CDA fra annen samfunnsforskning. CDA dreier seg om en «systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser», en «systematisk analyse av tekster» og «identifiserer og kritiserer uheldige samfunnsforhold [...] og skisserer mulige veier for å bøte på problemet» (Skrede, 2017, s. 23). Dette presenterer han som det tredimensjonale rammeverket for kritisk diskursanalyse. Hele prosessen er oscillerende og jobber på og mellom de ulike nivåene; *den sosiale hendelsen* (tekst), *den sosiale praksis* og *de sosiale strukturer* (Fairclough, 2003, s. 23-25). Denne tredelingen leder arbeidet slik at funn på tekstnivå i lærebøkene diskuteres kritisk i forhold til en sosiokulturell praksis. Teksten analyseres, for så å tolkes i den sosiale praksisen i kroppsøvfaget. Deretter løftes forklaringen opp et nivå for å se på de sosiale strukturer som ligger i språket fordekt gjennom ideologi og hegemoni.

Det sentrale formålet med kritisk diskursanalyse er å kartlegge forbindelsene mellom språket og de sosiale strukturerne (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Det er det som gjør at kritisk diskursanalyse er egnet til å se på hvilke maktstrukturer som ligger i språket i utvalgte tekster, og hvordan dette påvirker de sosiale strukturerne og motsatt. Dette medieres og gjennomarbeides i den sosiale praksisen i faget, og dermed får vi det dialektiske forholdet som påvirker i to retninger (Skrede, 2017, s. 33). Den kritiske diskursanalysen er ute etter å avdekke hvilke ideologiske interesser som ligger skjult i tekstene (Skrede, 2017, s. 21). Det er fremtredende i Fairclough sin utvikling av metoden gjennom årene, presentert i *Language and Power* (Fairclough, 2015, s. 129), at CDA vektlegger makten *bak* diskursen i tillegg til makten *i* diskursen. Dvs. hvordan mennesker med makt er med på å konstruere diskursordenen, og på den måten deler av samfunnet, ikke bare hvordan de påvirker enkelte former for interaksjoner mellom mennesker. Dette løfter fram ideologi som en viktig skjult markør, og et formål med CDA er å øke menneskers bevissthet for hvordan språket «contributes to the domination of some people by others, as a step towards social emancipation» (Fairclough, 2015, s. 129). Det etterspørres derfor bruk av læreverkanalyser som del av kroppsøvlærerdanningen, som et verktøy for refleksjon rundt diskurser og sentrale ideologier i kroppsøvfaget (Svendsen & Svendsen, 2017, s. 480).



Den kritiske diskursanalysen utviklet seg fra kritisk lingvistikk (CL) (Skrede, 2017, s. 20).

Fellestrekkene ligger i hvordan språk kan bruke som et middel for ideologier, og derfor er tekstene viktig empiri for analyse. Kritikken mot CL har vært at analysetilnærmingen manglet tilstrekkelig diskusjon om forholdet mellom språk, makt og ideologi (Skrede, 2017, s. 21). Fairclough tok tak i dette og utviklet tilnærmingen videre, og det er det som er styrken til CDA. Han understreker at det er nettopp effekten av ideologer som er hovedfokuset i CDA (Fairclough, 2003, s. 9). Ideologiene blir identifisert gjennom tekst, og tolket i lys av samfunnets ideologier og hegemoni. Det dialektiske forholdet mellom tekst og makt kommer til overflaten gjennom kritisk diskursanalyse. Andre tilnærminger som diskurspsykologi fungerer mer på individnivå, og undersøker forholdet mellom individ og grupper (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 16). Det er fokuset på makronivå som gjør det relevant å benytte CDA som teoretisk og metodisk tilnærming i denne studien. Det å løfte funn i læreverkene opp på makronivå for å få et overblikk over makttrådene i kroppsøvfingsfaget, er formålet med analysen. CDA gjør dette mulig.

Det kan både være en styrke og en kritikk at CDA blir beskyldt for å være et politisk virkemiddel (Fairclough & Fairclough, 2018, s. 169). Det CDA gjør er å hente ut og frigjøre kunnskap som ligger skjult i tekster, ta tak i det politisk ukorrekte som urettferdighet, diskriminering og dominering i det sosiale liv (Fairclough, 2015, s. 229). CDA er en metode som «speak truth to power» (Fairclough & Fairclough, 2018, s. 170), og synliggjør de ideologiene og hegemoniene som ligger skjult i tekster innen ulike samfunnsforhold. «We want to argue in favour of a way of doing CDA that is not so much a form of advocacy of a particular pre-determined political standpoint, but a genuinely critical and open-minded endeavour» (Fairclough & Fairclough, 2018, s. 170).

### 3.3. Utvalg

Et av grunntrekkene ved kritisk diskursanalyse er at dataene som oftest allerede forekommer, og utvalget foretas blant eksisterende kilder (Skrede, 2017, s. 21). Tekstene i denne masteroppgaven er tre lærebøker i kroppsøvfingsfaget for den videregående skole. De ble valgt ut fordi de defineres og brukes som lærebøker i faget, fordi de alle tre dekker de tre årene ved videregående skole, og fordi de er fra forskjellige forlag. Lærebøker ble også valgt fordi de er sentrale for konstruksjoner og rekonstruksjoner av diskurser i kroppsøvfingsfaget (Svendsen & Svendsen, 2017, s. 492). De fremstår som en formidler av sann kunnskap uten at det diskuteres med elevene. At lærebøkene i denne studien er knyttet til den videregående skolen, har å gjøre med periodens rolle i utviklingen av ungdommenes identitet, samt relevans for min egen pedagogisk praksis. Utvalget er derfor både pragmatisk og strategisk (Grønmo, 2016, s. 100-104). Lærebøkene er valgt fra tre ulike forlag som

står sterkt i faglitteraturen i grunnskolen og videregående skole i Norge. Dette for å undersøke om det ligger noe i verdigrunnlaget, ideologien, filosofien til de ulike forlagene som gir utslag i tekstene, og for å få et bredere utvalg og grunnlag for analysen. Valget falt på *360* (Sletten, Enoksen, Garthe, Refsnes & Bråten, 2009) fra Gyldendal, *Spinn* (Bergsjø & Kvikstad, 2012) fra Aschehoug og *Gymnos* (Gjerset et al., 2012) fra Cappelen Damm. Målet med problemstillingen er å synliggjøre og bevisstgjøre perspektiver på kroppen i læreverkene i kroppsøvningsfaget, for å diskutere hvordan det påvirker elevene i den sosiale konteksten vi har i dag.

Tabell 1. Presentasjon av tekstkilder

Tittel	Forfattere	Publisert år	Forlag	Årstrinn	Framsida
Gymnos	Gjerset, Haugen, Holmstad, Lied, Tønnessen & Andresen	2012. 5. utgave, 5. opplag 2017.	Cappelen Damm	VG1, VG2, VG3	
Spinn	Bergsjø & Kvikstad	2012. 1. utgave.	Aschehoug	VG1, VG2, VG3	
360	Sletten, Enoksen, Garthe, Refsnes & Bråten	2009. 1. utgave, 2. opplag 2012.	Gyldendal	VG1, VG2, VG3	

### 3.4. Tekst

«Tekster er blitt kunnskapens viktigste kilde. Det er gjennom tekster vi betrakter verden omkring oss.» (Johnsen, Lorentzen, Selander & Skyum-Nielsen, 1997, s. 182).

Tekst kan bli sett på som deler av sosiale hendelser, og er en måte mennesker kan samhandle på (Fairclough, 2003, s. 21). Tekst kan uttrykkes gjennom å snakke og å skrive, og i læreverkene er det den skriftlige teksten som kommer til uttrykk og representerer meningene til forfatterne. Det er også tekstene som rommer innholdet i det elevene skal lære. Tekst er en viktig formidler av språket vårt, og språket er med på å konstituere verden. Teksten er representant for noe annet enn bare tekst. Tekster kan si én ting og mene noe annet, og de har et språk som villeder og forfører oss (Engebretsen & Heggen, 2012b, s. 24). Derfor må teksten sees i lys av ikke bare det som blir uttrykt eksplisitt, men også det som er usagt og underliggende. Og dette igjen understøttet av mening og

kontekst (Fairclough, 2003, s. 12). «Ja, på mange måter befinner tekstlige praksiser seg i hjertet av et velfungerende demokrati. Demokratiets deltakere har akseptert å avstå fra å bruke fysisk styrke og vold. I stedet utspiller kampene om samfunnets innretning seg diskursivt: i tale og tekster» (Gammelgaard, 2014, s. 67). Dette underbygges også av Engebretsen & Heggen (2012a, s. 14) som sier at makten viser seg mer «indirekte i sitt uttrykk», og at «pisk er byttet ut med PC, penn og gråblyant». Makten virker på den måten mer forlokkende og forførende enn ved bruk av tvang og sanksjoner, men dermed også vanskelig å få øye på. Det kan være utfordrende å se hvem som yter denne makten. Makten kan på den måten ligge i valg av ord, i det som blir unnlatt og i det som «ligger mellom linjene». Derfor er tekster samfunnsmessig viktige å analysere. De er med på å avsløre maktrelasjoner i det moderne samfunnet. Fairclough kartlegger tekster som virkemidler for å analysere sosiale forhold og det dialektiske forholdet mellom diskurs og samfunn (Skrede, 2017, s. 23). Den sosiale effekten av en tekst avhenger av de kommunikative prosessene for meningsdannelse (Fairclough, 2003, s. 11). Derfor er teksten i læreverkene i kroppsøvingfaget viktig, og den blir undersøkt gjennom Fairclough sin teoretiske og metodiske tilnærming. Teksten i læreverkene omfatter løpende tekst, overskrifter, tekst i rammer, marger og til figurer.

### 3.5. Bilder og figurer

Bilder og figurer er med å utfylle teksten i det faglige innholdet i læreverkene. Sætre (2009, s. 49) oppsummerer med at bruken av bilder (illustrasjoner) kan øke læringseffekten til elevene. Særlig er det kombinasjonen av både tekst og bilder som gir økt effekt. Det er vel og merke hvis bildene brukes riktig i forhold til teksten og læringsforløpet til elevene, og bildetekstene bidrar og gir retning til tolkning av bildene. Bildene kan være med på å fokusere lærestoffet, forenkle det og fremheve enkelte deler. En studie fra Canada viser hvordan bruken av bilder knyttet til tekst, kan senke språkbarrieren og øke forståelsen av innholdet i teksten for fremmedspråklige elever (Tang, 1994, s. 112). Postman (1987, s. 157) er mer skeptisk til den økte billedbruken i klasserommet, på bekostning av det skriftlige og muntlige arbeidet. Han hevder at tekst overgår bilder i den intellektuelle utviklingen, da tekst formidler og skaper idéer, mens bilder framstiller verden som et objekt. «Fotografiet mangler også en syntaks og kan derfor ikke føre til noen argumentasjon om verden» (Postman, 1987, s. 81). Derfor blir bildeteksten viktig for å utfylle tolkningen og knytte det til teksten i lærebøkene. Sætre (2009, s. 50-51) viser til bruken av bilder (illustrasjoner) som et supplement til tekst, kan ha en motiverende effekt på elevene, og viser til læringsteorier som fremhever motivasjon som læringsfremmende faktor. På tross av dette finner han lite konkret forskning på at bilder har positiv effekt på motivasjon. Det er bruken av bildene knyttet til konteksten i fagstoffet som har positiv eller negativ læringseffekt. Denne bruken har også utviklet seg til et mer ubevisst overforbruk

fra tider da bilder var dyrt å bruke til dagens situasjon da teknologien har senket kostnaden, og forlagene legger vekt på salgbarhet og utseende (Sætre, 2009, s. 51). Lærebøkene i denne oppgaven har en utstrakt bruk av bilder og figurer. Derfor er det naturlig å ta disse med i betraktning av helhetsoppfattelsen. «These photographs too are manifestations of the discourse, even though they are not spoken or written language, because they can be ‘read’ for meaning in the same way and appear to belong to the same way of representing ‘foxhunting’...» (Burr, 1995, s. 49). Bilder og figurer i læreverkene i denne studien vurderes etter om de er innholdsbebreftende, eller om de er uten forbindelse til innholdet, og ut ifra hvilken diskurs de bygger opp under.

### 3.6. Kvalitetssikring av oppgaven

Den kvalitative forskningen er fleksibel. På den måten påvirker de ulike delene i prosessen hverandre. Da er det ekstra nøye at alle valg er grunnlagt og dokumentert slik at prosessen er synlig for alle (Thagaard, 2018, s. 27-28). De forskningsetiske normene som opprinner fra Merton (Grønmo, 2016, s. 32-33) om offentlighet, organisert skepsis, uavhengighet, universalisme, originalitet, ydmykhet og redelighet står ved lag og er gode ledestjerner i arbeidet. Oppsummert er noe av det viktigste ved min rolle som forsker å være troverdig og objektiv, å sette meg grundig inn i gjeldende litteratur om tematikken, vurdere tidligere arbeidskvalitet i metodikkens lys, se det i et historisk og vitenskapsteoretisk perspektiv, være åpen i valg, referere tydelig og korrekt, og ta hensyn til de menneskelige aspektene i forskningen. Vurdering av kvaliteten på denne studien er basert på *reliabilitet* og *validitet* i prosjektet. I kvalitativ forskning er ofte forskeren involvert i større eller mindre grad. I denne studien er det jeg som tolker funnene basert på tekst og bilder i læreverkene. Denne prosessen må foregå på en måte som opprettholder troverdigheten eller reliabiliteten i hele oppgaven.

#### 3.6.1 Reliabilitet og validitet

*Reliabilitet* dreier seg om stabiliteten i funnene og etterprøvsbarhet (Silverman, 2015, s. 102-103; Skrede, 2017, s. 158). Det dreier seg om resultatet av studien ville blitt det samme om noen andre hadde utført studien med den samme empirien (Thagaard, 2018, s. 187). Empirien som er basert på naturlig forekomne tekster eller primærdata, og ikke noe som er samlet inn ved intervjuer eller observasjoner, er med på å styrke reliabiliteten (Silverman, 2015, s. 106; Skrede, 2017, s. 159; Thagaard, 2018, s. 188). Lærebøkene i denne studien er allerede offentlig tilgjengelige og ikke skreddersydd for denne forskningen. Reliabilitet er først og fremst et mål for og hentet fra kvantitativ forskning. For å gjøre det mulig å anvende som en standard i kvalitativ forskning, er det å fremme

transparens i valg og metodikk en måte å heve reliabiliteten. I praksis i denne studien gjennom en detaljert presentasjon av datamaterialet og en lengre gjengivelse av sitater slik at konteksten kommer tydeligere fram (Silverman, 2015, s. 104; Skrede, 2017, s. 159; Thagaard, 2018, s. 188). Slik vil jeg unngå såkalt «cherry picking» ved at jeg plukker ut det som passer godt inn i undersøkelsen, og utelater det som ikke tar seg så bra ut. Hvis leseren kan «se hvilke begreper og verktøy som er brukt i analysen» (Skrede, 2017, s. 160) er dette en god forutsetning for transparens.

*Validitet* dreier seg om de tolkninger vi har kommet fram til, er gyldige når det gjelder den virkeligheten vi har studert (Silverman, 2015, s. 110; Skrede, 2017, s. 156; Thagaard, 2018, s. 189). I denne sammenhengen er også transparens viktig. Gjennom beskrivelse av det teoretiske ståsted, og en grundig gjennomgang av den analytiske prosess som begge viser bakgrunnen for tolkninger, vil åpenhet rundt dette prosjektet øke validiteten (Thagaard, 2018, s. 189). Det vil også styrke validiteten at veilederne mine spiller djevelens advokat og stiller spørsmål underveis i prosessen, slik at jeg blir bevisst mine valg og redegjør godt for dem underveis (Thagaard, 2018, s. 189). Min tilknytning til miljøet kan prege forståelsen av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 190). Det er mest siktet til der forskeren går inn og foretar intervjuer og observasjoner, men er også aktuelt i analyser av eksisterende tekstmaterialet, da en forforståelse alltid vil ligge til grunn for veien videre. Det blir gjennom dette tydelig at i kvalitativ forskning henger reliabilitet og validitet tettere sammen enn i kvantitativ forskning. I en oppgave som dette vil alle mine metodiske og forskningsetiske vurderingene og kvaliteten i forskningsprosjektet, bli ivaretatt gjennom et tett samarbeid med begge veilederne mine, dokumentasjon og grunngivelse av valg underveis. Når det er sagt, kritiseres diskursanalyser for å være selvmotsigende med tanke på om det er mulig å analysere diskurser på en nøytral måte (Hitching & Veum, 2011, s. 20). Det stilles særlig spørsmål til om det er mulig «at analysene er frie for påvirkning fra forskerens egne verdier og erkjennelsesinteresser» (Hitching & Veum, 2011, s. 20). Selv om dataene eksistere upåvirket av forskeren, vil de i denne oppgaven være utvalgt på bakgrunn av mine valg, og analysen vil være drevet av problemstillingen med utgangspunkt i mitt verdisyn og interesser (Hitching & Veum, 2011, s. 20). Det bør uansett søkes mot så høy grad av validitet som mulig gjennom transparens i prosessen, slik at jeg viser hvordan funn har kommet fram, og tolkningene som er knyttet til funnene. På den måten ivaretas kvaliteten i denne studien, og den kan være et nyttig og nødvendig bidrag til forskning.

### 3.7. Gjennomføring og analyse

Kritisk diskursanalyse som metoden er ikke hugget i stein. Den fungerer mer som en veileder enn en mal som må følges til punkt og prikke (Fairclough, 2015, s. 129). I tråd med Fairclough (2003, s. 134-

139) sin tilnærming, går jeg i gang med analysen av læreverkene som empirisk grunnlag. De tekstlige og billedlige framstillinger av kroppen blir undersøkt, og min tilnærming til materialet er induktiv (Grønmo, 2016, s. 50-51) der jeg går åpent inn og ser hva som dukker opp i læreverkene. Prosessen videre er basert på fortolkning av materialet (Grønmo, 2016, s. 50-51). Jeg leser og blar mye fram og tilbake i læreverkene, undersøker og kartlegger ordvalg, gjentakelser og metaforer knyttet til kropp som skal bidra til å framstille og sammenfatte tekst, bilder og figurer. I analysearbeidet lander jeg på en måte å navngi ulike diskurser basert i teksten og bildene. Navnsetting av diskurser endrer seg lenge i prosessen. Dette er i tråd med og særegent for kvalitative studier der analysene foregår parallelt med datainnsamlingen, og det vil være en kontinuerlig prosess som dominerer store deler av arbeidet (Grønmo, 2016, s. 265-268). I lys av den metodiske tilnærmingen, begynner prosessen med å framskrive hvilken konstituering av kroppen dette leder til. I denne delen av prosessen jobber jeg i analysenivået med den sosiale praksisen (Fairclough, 1992, s. 78-86; 2003, s. 28-31) i kroppsøvfaget. Nivået opererer som mediator for det dialektiske forholdet mellom tekst og maktforholdene faget, de sosiale strukturene (Fairclough, 1992, s. 86-91; 2003, s. 11, 23). For å se på de sosiale strukturene, er det nødvendig å gå nøye inn i aktuell og relevant litteratur og relatere framstillingen til perspektivene som blir avdekket om kroppen i læreverkene. Gjennom arbeids- og analyseprosessen åpner det seg et nettverk av makt og ideologier som går opp og ned i den sosiale praksisen i kroppsøving.

Jeg presenterer funnene ved å bruke utdrag fra tekstene og eksempler på bilder og figurer i delkapittel 4.1. I analysemodellen til Fairclough (Fairclough, 1992, s. 73-78; 2003, s. 22-25), er dette nivået for sosiale begivenheter der kommunikasjonen mellom tekst og leser foregår. Funnene løftes opp på neste nivå i Fairclough (Fairclough, 1992, s. 78-86; 2003, s. 25-26) sin modell, og tolkes i lys av den sosiale praksisen som gjenspeiler praksisfeltet og diskursordenen i kroppsøvfaget. Neste steg i Fairclough (Fairclough, 1992, s. 86-96; 2003, s. 24-25) sin modell er den sosiale analysen som forklarer funnene og tolkningen i den sosiokulturelle praksisen gjennom de sosiale strukturene i faget, og hvordan det dialektiske forholdet mellom dette nivået og den sosiale begivenheten, nemlig tekstene, bildene og figurene i læreverkene, fungerer. Dette er plassert i delkapittel 4.2.

## 4. Funn og drøfting

Jeg har valgt å organisere funnene etter strukturen i Fairclough sin tredimensjonale modell (Fairclough, 1992, s. 73) med de justeringer og oppdateringer han gjør i arbeidet fra 2003 (Fairclough, 2003). Kapitlene under starter tett på tekstene med sitater og henvisninger til funnene, de *sosiale*

*begivenhetene* som representerer første nivå i modellen (Fairclough, 2003, s. 21-25). Funnene i tekst, bilder og figurer blir samlet i kategorier etter hvordan kroppen framstilles i teksten. Videre belyses funnene etter hva de kommuniserer i andre nivå. Det er det Fairclough (1992, s. 78-86; 2003, s. 23-25) kaller *sosial praksis* som omhandler hvordan konstitueringen av kroppen inngår i kroppsøvfaget i skolen. Dette leder så til en analyse av de *sosiale strukturer* (Fairclough, 1992, s. 86-96; 2003, s. 23-25), det tredje nivået hvor de framtrede diskursene blir knyttet til eksisterende maktforhold i faget.

#### 4.1. Presentasjon av diskursene

I analysen av bøkene trer syv ulike representasjoner av kroppen frem. Den mest fremtredende representasjonen i første del av analysearbeidet er *idrettskroppen*. Etter hvert kom ytterligere representasjoner tydelig fram. Dette er kroppen representert gjennom diskursene *den atletiske kroppen, den atletiske kroppen - også uten armer og ben, kroppen som en maskin, den hvite kroppen som norm, «sterk er det nye tynn»-kroppen og den sunne kroppen*.

Allerede i det første møtet med de tre lærebøkens framsider, byr bilder på kropp i utøvelse av ulike idrettslige aktiviteter. Grafiske bilder av mennesker i fem ulike idrettsaktiviteter (Gjerset et al., 2012) og høytstående snowboardere (Bergsjø & Kvikstad, 2012; Sletten et al., 2009) introduserer og inviterer elevene inn i kroppsøvfaget på videregående skole. Innholdsfortegnelse (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 3; Gjerset et al., 2012, s. 4-5; Sletten et al., 2009, s. 4-5) byr videre på terminologi fra idrettsmetodikk og ramser opp en liste med idrettsaktiviteter. Bilder av kjente og ukjente toppidrettsutøvere fra blant annet sykkel, orientering, roing, håndball, friidrett, basketball, snowboard og volleyball i utfoldelse av sin idrett, vises i tilknytning til ulike elementer i teksten enten det er en sammenheng eller ikke (Sletten et al., 2009, s. 8, 14, 17, 54, 98, 180, 215, 225). Kroppen presenteres som spenstig, rask og sterk og med fysiske evner og ferdigheter som er langt utover det som kreves for et normalt dagligliv. Framstillingene av kroppen i disse læreverkene, viser en kropp som driver med idrett på høyt nivå. Disse framstillingene av kroppen kjennetegnes gjennom diskursen *idrettskroppen*. Diskursen forsterkes gjennom en framstilling av kroppen i aktivisert utgave gjennom alle tre lærebøkene. Ikke alle aktivitetene er idrettsspesifikke, men viser kroppen i bevegelse i mange forskjellige former for aktiviteter. Teksten i lærebøkene oppfordrer til å aktivere kroppen gjennom sitater som:

«Skal kroppen vokse, trives og utvikle seg, må den brukes. Mennesket er nemlig skapt til bevegelse og fysisk aktivitet. Du trenger fysiske egenskaper som utholdenhet, styrke og

bevegelighet for at du skal kunne drive en eller annen form for fysisk aktivitet. Når du danser, går, jogger eller spiller fotball, skjer det mye i kroppen din.» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 9).

Kroppen representeres her kun gjennom aktivitet i teksten i lærebøkene, og kroppen i aktivitet knyttes til trivsel og utvikling. Representasjonen understøttes i alle lærebøkene (Bergsjø & Kvikstad, 2012; Gjerset et al., 2012; Sletten et al., 2009) med bilder og figurer av kroppen i aktivitet. Bilder og figurer som viser kroppen i aktivitet er sterkt representert, mens det er svært få av kroppen i ro. Kroppen representeres gjennom det perfekte øvingsbildet av en aktivitet gjennom tekst, bilder og figurer (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 184, 236, 253; Gjerset et al., 2012, s. 207, 288; Sletten et al., 2009). I mange tilfeller er dette ekstreme idrettsprestasjoner, hvor nivået ligger langt utenfor hva en normal kropp er i stand til, og hverdagens deltagelse i aktivitet krever (Sletten et al., 2009, s. 104, 106, 125, 214, 217). Normalkroppen til elevene blir presset mot den idrettslige utgaven av kroppen gjennom en mal for hvordan kroppen skal forflytte seg og bli påvirket i «riktig retning» av trening og fysisk aktivitet. Testing og kontroll er en del av dette som presenteres gjennom faget som en viktig del av påvirkningen. Egne delkapitler med kontroll av treningen, vurdering og testing av hvordan kroppen fungerer, hører med i alle læreverkene (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 133-134; Gjerset et al., 2012, s. 185-186; Sletten et al., 2009, s. 143-148), og de framstilles med ulik innpakning. Bilder i bøkene viser pulsmåling (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 35; Gjerset et al., 2012, s. 33; Sletten et al., 2009, s. 140), tidtaking (Gjerset et al., 2012, s. 45) og oksygenopptak (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 37), og understøtter budskapet i teksten.

*Idrettskroppens* diskurs har en sterk posisjon og er viklet inn i andre diskurser i læreverkene gjennom diskursordenen i kroppsøvingfaget. Slik dukker også diskursen om *den atletiske kroppen* opp. Kroppen er representert gjennom å være slank og muskuløs. Musklene skal være definerte og tonede, for jentene mer slanke, mens for gutta skal musklene helst være større (Bozsik, Whisenhunt, Hudson, Bennett & Lundgren, 2018, s. 610; Edgar, 2018, s. 270). Stikkord er også allsidighet der kroppen skal være balansert trent gjennom styrke, hurtighet, koordinasjon, balanse og smidighet. I de utvalgte læreverkene i faget presenteres kroppen som atletisk gjennom bilder av den smidige kroppen som gjør triks på ski (Sletten et al., 2009, s. 6). Bildet av den topptrente roeren viser en utholdende kropp med definerte muskler (Sletten et al., 2009, s. 17). Den atletiske kroppen med definerte armmuskler presenteres hos rulleskøyteløperen som demonstrerer sittestilling (Sletten et al., 2009, s. 208.), og hos joggeren som benytter naturen som en «arena for rekreasjon, mosjon og trening» (Gjerset et al., 2012, s. 308). Den slanke, definerte kroppen sees i startposisjon hos jenter under trening av friidrett (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 7). «Unge og eldre er opptatt av kropp og utseende, og de vil gjerne se veltrente ut» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 42). Det veltrente idealet



fremlegges som en norm og et ønske fra *alle*, og konstituerer den atletiske kroppen som et mål for faget.

Avledet av diskursen *den atletiske kroppen* springer diskursen *den atletiske kroppen - også uten armer og ben*, fram. Denne diskursen tar utgangspunkt i *den atletiske kroppen*, uttrykt i hvordan læreverkene framstiller den fysisk funksjonshemmede kroppen. Diskursen presenteres gjennom to bilder i tre av læreverkene i kroppsøvingfaget for videregående skole. Det ene bildet er knyttet til temaet hurtighet. Bildet viser en kropp uten ben i racingstol (3-hjuls rullestol) i konkurransemodus (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 97). Idretts- og konkurranseaspektet kommer fram gjennom startnummer på stol og hjelm, bekledning, type rullestol og aktivitet utførelse. Det andre bildet er av en kropp uten arm som kjører slalåm (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 190). Denne kroppen er også i konkurransemodus med racingdress og startnummer. Konstitueringen av kroppen skjer også gjennom hva som blir utelatt i lærebøkene. Gjennomgående ser vi bilder og illustrasjoner av kropper med alle legemsdeler intakt. Alle instruksjoner for styrketrening (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 51-57), bevegelsestrening (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 65-68) og øvingsinstrukser for ulike aktiviteter tar utgangspunkt i at alle kropper har alle kroppsdelene, og at de fungerer slik de skal. Her er eksempler på hvordan det som er utelatt, også blir ekskludert fra faget i den sosiale begivenheten, gjennom tekst og bilder. Den funksjonsfriske kroppen er overrepresentert. Faget tar utgangspunkt i og tilrettelegger for den funksjonsfriske kroppen, eventuelt en kropp med funksjonshemninger som er sterk, utholdende og driver med idrett, *den atletiske kroppen - også uten armer og ben*. Læreverkene presenterer normalkroppen som funksjonsfrisk og gir en ørliten åpning for at den funksjonshemmede kroppen får innpass hvis den er godt trent og aktiv. Å konstituere kroppen gjennom et idrettsperspektiv viser en smal ramme for hvordan den skal se ut og fungere som atlet. Det står i kontrast til elevenes levde kropper i livet og elevene som kroppslige sansende vesener.

Gjennomgangen av læreverkene åpenbarer en diskurs der kroppen presenteres gjennom fysiologiens fagspråk og gjennom sammenligninger med biler og maskiner. Denne diskursen knytter seg også nær *idrettskroppens* diskurs som trekker store veksler på den fysiologiske disiplinen i sitt fagfelt.

Diskursen *kroppen som en maskin* presenteres gjennom forklaringer på hvordan den fungerer, tett knyttet til anatomiske framstillinger av hvordan kroppen er bygd opp i fagets anatomi.

Innholdsfortegnelsene (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 3; Gjerset et al., 2012, s. 4-5; Sletten et al., 2009, s. 4-5) lister opp en rekke fysiologiske elementer og egenskaper som anses som viktige i kroppsøvingfaget, og utvikling av idrettskroppen, som er oppvarming, utholdenhet, styrke, bevegelse, spenst og hurtighet.

«Blodets løp gjennom kroppen, kalles kretsløpet. Kretsløpet deles inn i *det store* og *det lille kretsløpet*. Det store kretsløpet går fra venstre hjertekammer, rundt i kroppen og til høyre forkammer. Det lille kretsløpet går fra høyre hjertekammer, til lungene og til venstre forkammer. Pulsåra ut fra venstre hjertekammer heter *aorta*.» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 31).

Sitatet og lignende beskrivelser av ulike fysiologiske prosesser i kroppen, setter kroppen i et fysiologisk perspektiv der «blodet løp gjennom kroppen» og «rundt i kroppen». Kroppen representeres gjennom hvordan den fungerer. Ulike deler hver for seg og sammen for å danne større enheter. En slik beskrivelse av kroppens interne funksjoner opptrer i stor grad i alle tre læreverker (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 31-33; Gjerset et al., 2012, s. 37-39; Sletten et al., 2009, s. 19-21).

Beskrivelsene blir også understøttet av bilder og figurer av hjerte og lunger og av selve prosessen i tilknytning til teksten. Kroppen blir framstilt skjematisk inndelt i ulike deler fra anatomisk perspektiv og viser gjennom disse hvordan deler av kroppen fungerer sammen i fysiologiens samspill.

Representasjonene av kroppen er med på å konstruere et bilde av kroppen som et system som kan stimuleres for å oppnå ønsket effekt enten i form av styrke, bevegelse, spenst eller utholdenhet bare du gir riktig stimuli. Kroppen presenteres som et system som kan manipuleres på ulike måter. Kroppen reduseres til deler som kan studeres og påvirkes hver for seg i ønsket om å inneha en bestemt ferdighet eller forbedre ytelse, akkurat som en maskin.

Vandringen gjennom lærebøkene gir en trang til å bla framover og bakover, og spesielle inntrykk trigger en pause for å dvele ved enkelte sider. En diskurs som er særlig i øyenfallende er *den hvite kroppen som norm*. Her er det særlig bilder og figurer som danner grunnlaget for funnene. De fleste av disse har hvite kroppar i en eller annen form. En rask gjennomgang av læreverkene viser dette. Bildene presenterer den hvite kroppen som hovedregel, selv om enkelte lærebøker prøver å variere med ulike farger på kropp og hår (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 214, 215, 235, 247; Gjerset et al., 2012, s. 290, 296). Gjennom bildene trer en del stereotypier fram. Den typiske langdistanseløperen er representert gjennom en mørkhudet afrikaner i konkurranse (Gjerset et al., 2012, s. 31). Videre har lærebøkene med flere bilder av fargede kroppar som representerer sprintere (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 185; Gjerset et al., 2012, s. 21, 58; Sletten et al., 2009, s. 26, 96, 186). I samme kategori faller basketballspillere som i hovedsak framstilles av fargede kroppar (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 233, 238; Gjerset et al., 2012, s. 145, 255; Sletten et al., 2009, s. 159, 179). De fargede kroppene er også knyttet til basisegenskaper som spenst og hurtighet. For ytterligere å presisere stereotypien om den fargede kroppen, presenteres kroppsbruk og styrke med et bilde av en afrikansk kvinne med en vanntank på hodet for å visualisere fordeling av vekt på hodet (Sletten et al., 2009, s. 75). Det kan se ut som om lærebokforfatterne har gode intensjoner om å representere et etnisk mangfold i bøkene, men styres av egne, kroppsøvingsfagets og idrettens innebygde oppfatninger av hvilke egenskaper og

ferdigheter som er typiske, sett gjennom makteliten i kroppsøvfagets øyne. For ytterligere å demonstrere mangfoldet i bøkene, vises to bilder i tilknytning til dans. Det ene viser en farget breakdancer som kontrast til det erkenorske hvite hallingdansmiljøet (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 212). En slik framstilling er med på å forsterke hvordan etnisk hvite norske vurderer et kulturelt mangfold. Den fargede kroppen presenteres der den passer best ut ifra et hvitt perspektiv. I sprint, basketball og langdistanse faller den fargede kroppen på plass i de boksene vi allerede har laget for den. Gjennom representasjonen av den fargede kroppen reproducerer læreverkene i kroppsøvfaget overbevisninger om at enkelte egenskaper og ferdigheter ligger til ulike etniske grupper. Å framstille den fargede kroppen på denne måten er med på å videreføre verdier, holdninger og atferd basert kun på overbevisninger. Dowling (2017, s. 253-254) skriver at en slik teori opprettholder et syn på at enkelte raser eller etniske grupper er overlegne andre, og at den hvite rase ikke knyttes til rase, men er normalen og står over de andre. *Den hvite kroppen som norm*. Slik kan man si at kroppsøvfaget gjennom sine læreverk utøver en institusjonell form for rasisme gjennom å opprettholde ulikheter mellom raser (Dowling, 2017, s. 255). Dette oppstår selv om enkeltindivider hverken er fordomsfulle eller mangler toleranse for andre.

En annen diskurs som avdekkes i læreverkene i kroppsøvfaget, henger også fast i gammel forståelse og foreldede holdninger og verdier. Dette er diskursen om *den kjønns spesifikke kroppen*. De klassiske dannelseteorier tok utgangspunkt i det mannlige kjønn som dekkende for prinsippene for menneskets allmenndannelse (Klafki, 2011, s. 35). Det er dette Grahn (2008, s. 10) finner igjen i sin forskning i læreverk i idretten, der det eksisterer en mannlig norm og en kvinnelig kjønns spesifikk norm. Hvordan framstilles kroppen i en kjønns sammenheng i kroppsøvfaget? Jevnt over brukes det kjønnsnøytrale uttrykk når fenomener og aktiviteter beskrives i læreverkene som undersøkes. Når man ser på bilder og figurer, er fordelingen av kjønn noenlunde likt. Det brukes også en del kjønnsnøytrale uttrykk i forklaringer som du, dere, partner, spillere, motspillere, motstandere og medspillere. I pardans brukes jenta og gutten. Når det skrives om uheldige sider ved trening og idrett som kropps fiksering og spiseforstyrrelser, splittes kroppen opp i jentekropp og guttekropp.

«Jenter er stort sett mer opptatt av kroppen sin enn gutter. Undersøkelser viser at jenter i gjennomsnitt har lavere selvoppfatning og er mindre fornøyd med kroppsbildet sitt. En ideell jentekropp er tynn, men veltrent, har fine pupper og stram rumpe, og krones med et pent ansikt. For noen jenter kan det være viktigere å trene for å få en fin kropp enn å prestere sportslig. Perioden mellom 16 og 18 år kan være vanskelig for noen jenter fordi det som skjer i denne fasen, fjerner dem fra det kvinnelige kroppsidealet. I puberteten blir de kraftigere og legger på seg fett. Guttene derimot vokser seg inn i idealet. De blir høyere og sterkere og

legger på seg muskler. Mange gutter ønsker seg en veltrent og sterk kropp, med synlige magemuskler og store armmuskler» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 142).

Kroppen sett gjennom et kjønnsperspektiv viser en jentekropp som søker mot det slanke og veltrente som samtidig har de kvinnelige attributter som blikkfang. Om treningen fører til en funksjonell kropp har lite eller ingenting å si. Kroppen som representerer det mannlige kjønn er også veltrent, men musklene skal være enda større og tydeligere, i hvert fall på bestemte deler av kroppen. Forskjellene mellom kjønnene blir forsterket ved det kjønnsspesifikke synet på kroppen, noe som er med på å framelske den sykelige kroppsfikseringen og målsetningen med fysisk aktivitet og sunt kosthold som læreverkene egentlig ønsker å lede elevene vekk i fra. Bilder av en lettkledd jentekropp joggende i singlet som ser mer ut som et festplagg enn treningstøy, eller en bikinikledd jentekropp som steker pannekaker som et godt og relevant eksempel på friluftsliv, er med på å støtte opp under kroppsfikseringen (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 34, 166). Noen av læreverkene ser ut til å presentere jentekroppene med mer klær enn guttekroppene. På bilder der jentekroppene har lite klær, er det vist bilder av idrettsutøvere i konkurransesituasjon der bekledningen er naturlig ut i fra hensikten med bildene, selv om bildene ikke er nødvendige for å understøtte innholdet i teksten (Gjerset et al., 2012, s. 204; Sletten et al., 2009, s. 98). Guttekroppen er oftere vist med lite klær i disse læreverkene (Gjerset et al., 2012, s. 289; Sletten et al., 2009, s. 26-27). Det kan se ut som i disse læreverkene (Gjerset et al., 2012; Sletten et al., 2009) at den normale kroppen er mer tildekt, mens toppidrettskroppene vises i sine konkurransedrakter, og at de ordinære jentekroppene dekkes mer til enn guttekroppene. Dette kan være med på å konstituere en kropp som er mer i tråd med hensikten om å motvirke kroppspresst generelt, og særlig for jentenes del. Å konstituere en kropp som er sunn, frisk og aktiv gjennom å vise en litt tilfeldig og likegyldig holdning til klesvalg og kroppsfasjon, kan virke avvæpnende og beroligende. Det kan også være mer inkluderende for elever med andre kropper enn de tynne og veltrente, og for de som ikke har det siste av treningsmote i skapene sine.

Den kjønnsspesifikke framstillingen av kroppen kommer som nevnt til syne i framstillingen av de negative sidene ved trening og idrett som kroppsfiksering og spiseforstyrrelser. Guttekroppen blir knyttet til megareksi gjennom tekst og bilde av en mann med store overarmer i singlet som trener biceps-curl (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 145; Gjerset et al., 2012, s. 177), mens jentekroppen knyttes til anoreksi gjennom tekst og bilder av jentekropper i bikini og tettsittende klær med en tynn og en forvrengt utgave (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 142-144; Gjerset et al., 2012, s. 177-178; Sletten et al., 2009, s. 163-165). Dette er med på å tydeliggjøre og forsterke forskjellene mellom kjønnene gjennom ulike syn på kroppen og forestillingen om at de har ulike målsetninger, verdier og utfordringer.

Den kjønnsespesifikke kroppen vikles tett inn i diskursen «sterk er det nye tynn»-kroppen hvor kroppsidealet preger framstillingen av kroppen i læreverkene. Dette komme til syne i flere av sitatene over. Kroppsidealet har endret seg fra frodighet til tynn til sterk gjennom århundrer. De siste årene har en sterk, muskuløs kropp uten for mye underhudsfett preget mediene og treningsbloggene. Med slagordet «sterk er det nye tynn» har kroppsidealet fra fitnessbransjen forplantet seg over i vanlige folks trenings- og kostholdsvaner. Fra sykelig tynn skal kroppen nå være funksjonell og sunn, og fokuset hevdes å gå fra utseende til helse. Men likevel ser det ut som om utseende er i fokus, og utviklingen av spiseforstyrrelser og nye former av disse som ortoreksi og megareksi har inntatt befolkningen.

«For noen er store muskler og en kraftig kropp viktig. Unge og eldre er opptatt av kropp og utseende, og de vil gjerne se veltrente ut. Mange strømmer til treningssentrene og trener styrke fordi styrketrening er en treningsform som synes hvis man trener lenge og mye nok. Hvis dette er den eneste drivkraften for trening, er det ikke bare positivt. Man kan bli for opptatt av seg selv og sin egen kropp. Mye reklame spiller også på utseende og store muskler. Dette er med på å bygge opp under idealer det verken er lett eller særlig sunt å leve etter.» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 42).

Sitatet trekker fram at det å ha en kraftig kropp med store muskler og å se veltrent ut, er viktig for mange mennesker. Kroppen presenteres og verdsettes gjennom sitt utseende, og det konstitueres et bilde av den veltrente, muskuløse kroppen som avgjørende for motivasjonen for trening og det å ha et vellykket liv. Det settes spørsmålstegn ved framstillingen av denne kroppen, og teksten i lærebøkene prøver å balansere og nyansere perspektivet, mens bilder og figurer (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 42, 45, 85; Gjerset et al., 2012, s. 50, 123, 177; Sletten et al., 2009, s. 40, 187) er med på forsterke konstitueringen av kroppen som et middel for å oppnå status og anerkjennelse, gjennom å vise bilder av veltrente og muskuløse kropper med tetsittende eller lite klær, gjennomgående i sin presentasjon av kroppen gjennom lærebøkene. Denne diskursen henger tett sammen med *den atletiske kroppen*. Det er likevel en vesensforskjell som gjør det nødvendig å skille de to. *Den atletiske kroppen* dreier seg noe mer mot funksjonsbehovet av den muskuløse kroppen. Kroppen skal brukes aktivt i idrett eller annen fysisk utfoldelse. Mens «sterk er det nye tynn»-kroppen trekker seg mer mot det estetiske kroppsidealet som er uten krav om funksjonalitet, særlig for jentene.

Diskursen *den sunne kroppen* knyttes ofte sammen med fysisk aktivitet og et sunt kosthold. Et mer spesifikt innhold i dette er relativt og avhenger av hvem man spør. Et Google-søk på «en sunn kropp» gir et treff på 4 660 000 (Google, 2020). Der kommer tine.no, treningsforum.no, utforsksinnet.no, forskning.no og aftenposten.no opp som de fem første treffene (Google, 2020). På tine.no kommer

man inn på siden for YT-produktene og får spørsmålet «Hvordan få en sunn kropp?» Man blir også introdusert for mottoene «Strong is the new skinny» og «En sunn kropp er en glad kropp». Tipsene «Tren regelmessig, spis sunt og gi deg selv komplimenter» blir gitt for å oppnå en sunn kropp (Tine, 2020). Denne type retningslinjer kommer igjen i læreverkene i kroppsøvfaget. «Regelmessig trening påvirker kroppen positivt. I tillegg til at du får økt overskudd i hverdagen, har fysisk aktivitet stor betydning for helsen» (Sletten et al., 2009, s. 125). Trening og fysisk aktivitet formidles som noe positivt for kroppen og helsen. Det er gjennom den aktive kroppen at god helse oppnås. Det slås fast som en sannhet uten å diskuteres. «Livsstil og helsevaner etableres i ungdomstida, og grunnlaget for god helse i voksen alder legges i ungdomsårene» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 16). Det er et ganske tøft ansvar å få for en 16-19-åring som står på trappene av voksenlivet. Dette ansvaret er også gjennomgående i læreverkene, der det brukes ord som *bør* når det skrives om helse og et sunt liv. «Karbohydrater bør utgjøre 55 % av energioptaket ditt» (Sletten et al., 2009, s. 127). Ansvaret for helsen og kroppens tilstand blir lagt hos eleven, og det blir fremstilt som et personlig problem og med eleven som forbruker (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 25). Det moderne livets sporing mot økt individualisering og krav til individuell tilpasning og selvstendighet, bygger opp under vår rolle som forbruker i samfunnet (Giddens, 1997). Giddens (1997, s. 34) skriver at «hverdagens rutiner har ingen indre forbindelse med fortiden». Hver enkelt person konstruerer sin eksistens i det sosiale livet gjennom sin viten om det som skjer rundt dem. Gjennom å ta ansvar for sin egen utvikling, egne feil og suksesshistorie, skaper man sin plass i samfunnet. Noe som kommer til uttrykk gjennom ulike teksteksempler i læreverkene. «Din helse er ditt eget ansvar – og du kan i stor grad selv bestemme hvilke livsstilsvaner du skal ha. Noen valg i livet bør være lette å ta, en sunn livsstil er en av dem!» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 16). Gjerset et al. (2012, s. 170) har tydeliggjort viktigheten med å ha «Ansvar for egen helse» som deloverskrift i kapitlet om trening, livsstil og helse. Gjennom lærebøkene konstitueres en kropp som er et resultat av hvordan hver og en ivaretar sitt ansvar gjennom virkemidlene fysisk aktivitet, idrett og et sunt kosthold.

*Den sunne kroppen* presenteres med bilder av den tynne, atletiske, godt trente kroppen gjennom lærebøkene. Fraværet av den overvektige kroppen som har kroppsøving er påtagelig. En figur i forbindelse med kosthold viser to personer som sitter på hver sin stol. Den ene er radmager og spiser en gulrot. Den andre er overvektig og spiser pølse med sjokolade, og har chips og brus ved siden av seg (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 17). Dette er knyttet til en tekst om at ungdom ofte har «uregelmessige kostvaner og spiser mer «gatekjøkkenmat» enn andre aldersgrupper», flere eksempler på en usunn livsstil og råd om hva kroppen trenger av næringsstoffer for å «fungere, for vekst og utvikling» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 17-18). Dette er med på å gi et bilde av den overvektige kroppen som et selvpålagt fenomen gjennom et reduksjonistisk syn på overvekt som et

skjevfordelt resultat av det man putter inn (mat) og det man forbruker (fysisk aktivitet). Bergsjø & Kvikstad (2012, s. 36, 41, 100) har i tillegg til den ene figuren av en overvektig person, også variert noe på kroppsstørrelsen i andre bilder og figurer for å vise mer variasjon i kroppsform. Et annet eksempel er et bilde av en litt overvektig person i forgrunn, fordypet i spillaktivitet, lett tilbaketrukket i stolen med spilltastatur i fanget (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 105). Bildet står i sammenheng med en tekst om kroppsbruk og med eksempler på hvilke konsekvenser feil kroppsbruk fører til. Bruken av bilder, figurer og tekst er med på å konstituere den sunne kroppen som en tynn, atletisk, muskuløs, aktiv kropp knyttet til fysisk aktivitet, idrett og et sunt, balansert kosthold. Mens den overvektige kroppen automatisk har et usunt kosthold, den er inaktiv og er generelt et resultat av usunne, selvvalgte vaner. Valget av bilder og figurer spesielt, men også fraværet av bilder som viser den overvektige kroppen i aktivitet som en naturlig del av læreverkenes, er med på å konstituere et bilde av at den overvektige kroppen ekskluderes fra sunnhet og god helse. Tall fra levekårsundersøkelsen til Statistisk sentralbyrå fra 2015, viser at blant ungdom fra 16 til 24 år, var 24 % fordelt fra lett overvekt til fedme (SSB, 2015). Læreverkenes tekster har innhold som sier at «en sunn kropp har et sterkere immunforsvar og er bedre rustet mot infeksjonssykdommer», og at «helse innebærer mer enn å være i god fysisk form eller ikke være syk» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 148-149). De viser til at det å ha det bra, innebærer å ha god fysisk, psykisk og sosial helse der kropp og sjel henger tett sammen. Man må trives, ha god selvtillit og ha venner og noen å være sammen med. Det er lite samsvar mellom hvordan teksten bringer fram deler av budskapet, når den andre steder og gjennom bildestøtte ekskluderer de overvektige kroppene. Da konstitueres den overvektige kroppen som en motsetning til det å være sunn og frisk, og den sunne kroppen konstitueres som aktiv, slank, sosial og bevisst i matveien.

Idrettens briller setter gjennomgående et sterkt preg på synet på kroppen. De sosiale begivenhetene som presenterer den aktive idrettslige kroppen gjennom tekst og bilder, er med på å konstituere kroppen som et verktøy for å bli god i idrett, for å forbedre prestasjonene i aktivitet og idrett. Målet er å bli bedre, utnytte potensiale sitt. Sitatet «citius, altius, fortius – hurtigere, høyere, sterkere» preger stadig representasjonene av kroppen gjennom tekst og bilder (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 183). Når kroppen framstilles aktiv i så stor grad som det gjøres i disse lærebøkene, vil det kunne konstituere kroppen som et middel for livsutfoldelse, trivsel og et vellykket liv. *Idrettskroppen* viser til både individuell suksess, men også suksess sammen med andre da det vises bilder av smilende kropper som sammen utfolder seg i aktivitet (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 8; Gjerset et al., 2012, s. 9, 12, 20). Det vil kunne inkludere og ekskludere leseren fra den kroppen som konstitueres som grenseløs i sin utfoldelse. Noen lesere vil kunne omfavne denne kroppen som en mulig del av seg selv og motiveres til økt aktivitet, mens andre vil kunne kjenne seg fremmedgjort i møte med denne

formen for kroppslig aktivitet som presenteres i lærebøkene i faget. *Idrettskroppen* som diskurs og de andre diskursene påvirker hverandre i stor grad gjennom hvordan kroppen presenteres gjennom kroppsøvfingsfaget. Denne tette relasjonen mellom diskursene preger hvordan kroppen konstitueres ovenfor læreverkenes mottakere, elevene, i samspillet mellom læreverkene og elevene, medelever og lærere i den sosiale praksisen i faget.

#### 4.2. Diskursorden, sosiale strukturer og drøfting

Nettverket av diskurser som eksisterer i læreverkene i kroppsøvfingsfaget, viser hvordan ulike språk jobber sammen og skaper relasjoner. I et utvalg av kroppsøvfingsfagets læreverk i videregående skole, har denne studien avdekket syv forskjellige diskurser som opererer side om side. De tar ulik plass og påvirker hverandre på forskjellig måte. De muliggjør visse representasjoner av kroppen gjennom sin språkbruk, og de ekskluderer andre perspektiver. «– they control linguistic variability for particular areas of social life» (Fairclough, 2003, s. 24). På den måten ligger det sterke føringer i faget på hva som er ledende og akseptert innen framstillingen av kroppen. Denne diskursordenen kan være så sterk at den er mer eller mindre påvirkelig av de overordnede styringsdokumentene, som læreplanen, i faget.

I presentasjonen av diskursene viser representasjonene av kroppen i tekst og bilder at mange av diskursene griper inn i hverandre i den diskursive orden. *Idrettskroppen* setter sitt preg på alle de andre diskursene gjennom å være en pådriver for aktivitet, inneha virkemidlene for utvikling av idealkroppen som sterk, slank og dermed sunn. *Idrettskroppen* gir legitimitet for den funksjonshemmede kroppen, den etnisk avvikende, den overvektige og kvinnelig kroppen gjennom å drive idrett og fysisk aktivitet. *Den atletiske kroppen - også uten armer og ben*, fremstilles eksempelvis som den aktive, trente og konkurrerende utgaven av den normale og funksjonshemmede kroppen. *Idrettskroppen* er med å konstituere den funksjonshemmede kroppen gjennom en muskuløs, slank, aktiv og konkurrerende utgave. Kroppsidealet står sterkt og den funksjonshemmede kroppen inviteres inn i faget ved å forsterke og opprettholde de andre diskursene om kroppen. Rasediskursen *den hvite kroppen som norm*, vises tydelig gjennom *idrettskroppen* med å representere basisegenskapene hurtighet og spenst som typiske for den fargede kroppen. Dette er med på å opprettholde sterke og framtrepende stereotypier om den fargede kroppen i idretten gjennom kroppsøvfingsfaget. Kroppen framstilles som splittet i to kjønn selv om store deler av læreverkene søker en kjønnsnøytral framstilling av kroppen. *Den kjønnsnøytrale kroppen* vises gjennom ulike kropps- og sunnhetsideal og trekkes mot «sterk er det nye tynn»-kroppen og *den sunne kroppens* diskurser. Gjennom *idrettskroppen* kommer det



kjønnsespesifikke enda mer fram i det nakenhetsperspektivet øker forskjellene og påvirker kroppsidealene. Gjennom det hele er kroppen delt inn i deler som skal påvirkes og forbedres gjennom trening, aktivitet og kosthold, representert som *kroppen som en maskin*. Diskursen er sterk. Den preger læreverkene i faget, og sammen med de andre diskursene, omfavnes den av synet på kroppen som et objekt. Dette perspektivet er innfiltret i alle diskurser og er vanskelig å peke ut som en egen diskurs. Det er noe mer gjennomgripende, som en ideologi som dominerer og overstyrer.

«Oppvarming – start av maskineriet», «anaerob energiomsetning – kroppens reservemotor» og «styrke – stå i bein og armer» (Sletten et al., 2009, s. 8, 16, 32). «Høyre arm er i overgangen fra trekkfasen til skyvfasen. Armen er bøyd ca. 90 grader i albueleddet, og den har en stilling som gir et godt grep på vannet. Venstre arm er midt i framføring» (Gjerset et al., 2012, s. 242).

Sitatene inneholder metaforer som knytter kroppen til en maskin og som en del av en motorvogn, noe mekanisk. Denne måten å kommunisere på henger sammen med dualismen og synet på kroppen som en maskin og objekt. Kroppen deles opp i enkeltdele som kan repareres. Lærebøkene i kroppsøvningsfaget viser at kroppens deler skal utvikle seg til å fungere i ulike aktiviteter, tilhørende muskler skal styrkes, armen skal bøyes for å få det optimale øvelsesbildet, og på den måten rekonstrueres og befestes synet på kroppen som et objekt. Her gis det instruksjoner i ryggcrawl, og kroppen er delt inn i ulike deler og gis nøyaktige forklaringer med leddenes plassering og vinkelen på ledd. Fysikkens og mekanikkens kunnskap formidles gjennom forklaringene som viktige og sentrale i kroppsøvningsfaget, og dermed også den type bruk av kroppen. Bildet av kroppen som en maskin bestående av flere deler manifesterer seg i elevenes verden, og blir en konstituering av kroppen i kroppsøvningsfaget som de også tar med seg til andre områder.

«På samme måte som en bilmotor kan omsette den kjemiske energien i bensinen til å skape en hensiktsmessig fart, kan kroppen omsette den kjemiske energien i maten til mekanisk arbeid. Næringsstoffene fungerer som drivstoff for kroppen, fordi de inneholder store mengder kjemisk bundet energi, som musklene kan utnytte når de arbeider. [...] Både bilen og kroppen har et eget kjølesystem. Bilen er luft- eller vannavkjølt, mens kroppen blir avkjølt gjennom fordampning av svette, ytre vindforhold, varmeledning og varmestråling.» (Sletten et al., 2009, s. 22-23)

Kroppen presenteres her gjennom en bilmetafor. Den har tilsvarende deler som en bil. Kroppen blir fremmedgjort som et objekt elevene kan putte mat inn i og forvente at kroppen har energi til å bevege musklene. Hvis kroppen skulle bli varm av dette, passer kroppens kjøleanlegg på at den holder optimal temperatur. Det ligger en antagelse her om at dette er en sammenligning som

elevene har nytte av og forstår i tilnærmingen til kroppens oppbygning og funksjon. Eksemplene fra tekstene forsterkes av bilder som for eksempel et bilde av en rallybil og en friidrettsutøver som jobber seg gjennom vann (Sletten et al., 2009, s. 22). En annen metafor som brukes for kroppen, er sammenligningen med Thor Heyerdahls sivbåt «Ra» der sivbuntene representerer ryggraden, og tauverket tilsvarer bindevevet (Sletten et al., 2009, s. 68-69). I neste åndedrag blir overkroppen sammenlignet med en tom brusboks for å illustrere stabiliteten gjennom bruk av mage- og ryggmuskulatur (Sletten et al., 2009, s. 69). Det objektive synet på kroppen er noe forskjellig for de ulike læreverkene, men er likevel påfallende gjennomført i alle. Det gjøres forsøk på å tilnærme seg kroppen gjennom et holistisk menneskesyn, men det blir som en dråpe i det dualistiske havet. En klamme med innhold referert til Merleau-Ponty sier at «kroppen er deg» og «det er gjennom sansene våre – ved å se, høre, smake, lukte, berøre og ikke minst bevege oss – at vi utvikler språk og identitet. Det er slik vi blir kjent med oss selv og med omverdenen. Det er ikke noe skille mellom ditt sinn og din kropp. Kroppen er deg» (Gjerset et al., 2012, s. 10). Sammenhengen sees tydeligst med helse- og trivselsbegrepet som omfatter fysisk, psykisk og sosial helse (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 149-151; Gjerset et al., 2012, s. 11; Sletten et al., 2009, s. 125). Helsetematikken og *den sunne kroppen* framstilles som mer holistisk enn resten av innholdet i læreverkene, der *idrettskroppen* styrer konstitueringen av kroppen i retning av en oppsplitting av kropp og sinn.

Anvendelsen av metaforer som er eksemplifisert i forrige avsnitt, er med på skjule ideologier i kroppsøvningsfaget (Engebretsen & Heggen, 2012b, s. 28). Det dreier seg om «å forstå og erfare én ting ut fra en annen» (Lakoff & Johnson, 2003, s. 9), og i det å bruke bil- og maskinmetaforer for kroppen, oppnår man å bruke noe som man antar er kjent for elevene til å forklare hvordan kroppen er bygd opp og fungerer. Selv om det i utgangspunktet er ulogisk da elevene har levd i og med, og opplevd livet gjennom sin egen kropp siden fødselen. Kroppen burde være mer kjent enn en bil. Dette sier noe om hvor dypt den dualistiske ideologien stikker i samfunnet vårt, og hvordan det preger oss. Dette blir utnyttet som virkemiddel i læreverkene som metode for læring.

Gjennomgangen av funnene viser at bruken av bilder og figurer er omfattende. Postman (1987, s. 81) skriver, som referert til tidligere, at bilder forsterker omverdenen som objekt gjennom å formidle sannheten uten argumentasjon. Noe som i denne sammenhengen er med på å forsterke framstillingen av kroppen som et objekt.

I formålet til nåværende læreplan i kroppsøvningsfaget står det at «opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det skal innebære alle elever med alle forutsetninger, også de med funksjonshemninger. Læreverkene følger lite opp formålet i faget når de utelukker annerledes-kroppene, og har et så trangt rom for hvilke kroppar som aksepteres og ikke. Enda svakere stiller

disse læreverkene når «fagfornyelsens læreplan» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) trer i kraft, med enda tydeligere oppfordring til å skape samhandlingsrom for flere kroppslige ulikheter og forutsetninger. Som en del av kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter» i kroppsøvfingsfaget i fagfornyelsen står det at «i mange bevegelsesaktiviteter er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). De sosiale strukturene arbeider med usynlige linjer i kroppsøvfingsfaget. Det er gjennom diskursordenen, språket og de underliggende ideologier som dominerer, at fagets hegemoni dannes. Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020a) legger føringer for endringer i kroppsøvfingsfaget, og på Utdanningsdirektoratet sine sider finner man en kortfattet introduksjon i hva som er nytt i faget. Et av hovedpunktene er «en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette kommer til syne gjennom læreplanen der idrettsaktiviteter er en del av kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring» og sidestilt med bevegelsesaktivitet, leik, dans og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I LK06 er «idrettsaktivitet» ett av tre hovedområder, og har i tillegg sterk påvirkning på deler av hovedområdet «trening og livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det stilles spørsmål om denne endringen er nok til å flytte «idrettsfjellet» som yter en enorm påvirkningskraft på faget (Aasland, Moen & Mathisen, 2020, s. 37). Forskerne mener fjerning av en del idrettsbegreper, sidestilling av idrettsaktiviteter og bevegelsesaktiviteter, og flytting av fokus fra selve aktiviteten til at elevene skal øve på, utforske, reflektere og erfare, der aktiviteten får endret sin rolle fra mål til virkemiddel, er positivt. Dette kan være med å fjerne noe av makten vekk fra idrettsfysiologer og toppidrettstrenerer som i årevis har ytt stor påvirkningskraft på kroppsøvfingsfaget, og nytt høy status i idrettens utdanningsmiljøer. Samtidig som man må passe på at faget ikke mister sine kjerneverdier og dannelsesfunksjon som skaper legitimitet framover (Ommundsen, 2008, s. 203).

Kampen mot «idrettsfjellet» i kroppsøvfingsfaget er et uttrykk for maktsillet mellom ideologier som utspiller seg i den sosiale praksisen (Fairclough, 1995, s. 129-130), og viser det dialektiske forholdet mellom tekstene i de sosiale begivenhetene, her læreverkene, og de sosiale strukturene i faget. I en slik kamp utfordres hegemoniet som lenge har tilhørt idretten og idrettens kunnskapssyn, kroppssyn og verdssystemer. Kroppen representert gjennom idrettens verdissyn har tentakler som strekker seg langt ut via mange kanaler. I kroppsøvfingsfaget er idretten tilstede i læreplanen, gjennom kroppsøvfingslærerinstusjonene som utdanner faglærere, gjennom kroppsøvfingsfaglige artikler i tidsskrifter og gjennom hvem som skriver lærebøkene. Det kan virke som om det er grunnlag for tvil om en endring i læreplanen mot et mindre idrettspreget kroppsøvfingsfag, virkelig vil få betydning for det faget elevene vil møte (Aasland et al., 2020), og dermed vil kroppen som sosio-kulturell enhet

kunne fortsette å formes til et tilfredsstillende medlem av idrettssamfunnet (Svendsen & Svendsen, 2017, s. 490).

Fokuset på det optimale øvelsesbildet gjennom biomekanskens og nevrofysiologiens briller i øving på aktiviteter og testing av ulike fysiske ferdigheter, er med på å redusere kroppens bevegelseserfaringer og utforskning til ren resultatorientering. «In sum, both sports practices and the scientific way of scrutinizing movement through testing delineate both how movement is understood and what it means to be a mover in any particular situation» (Larsson & Quennerstedt, 2012, s. 284). *Idrettskroppen og kroppen som en maskin* som diskurser er gjennom idrettens perspektiv på bevegelse og læring, med på å begrense kroppens opplevelsesmuligheter og dermed elevenes dannelse og læring. Testing har så stor plass i læreverkene (Bergsjø & Kvikstad, 2012; Gjerset et al., 2012; Sletten et al., 2009) i kroppsøvingsfaget at selv om læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a) reduserer idrettspåvirkningen, er det stor sjanse for at praksisen består. Funn viser at kroppsøvingslærerstudenter undervises i tradisjonelle idretter og metoder (Moen & Green, 2014, s. 809-811; Seelen, 2012, s. 22). På den måten er kroppsøvingslærerutdanningen med på å rekonstruere idrettens ideologier og perspektiver på kropp i faget. Det viker vekk fra synet på kroppen som holistisk og fenomenologien der kroppen er i bevegelse, og man opplever og reflekterer med og gjennom kroppen. Bevegelseskompetansen innskrenkes til å utføre korrekte bevegelser, og hindres i å utvikle hele mennesket gjennom kroppslig læring.

Den mest dominante ideologien i kroppsøvingsfaget viser seg å være liberal-individualismen som kommer til syne gjennom troen på det meritokratiske samfunn der individet fullt og helt har ansvaret for sin egen suksess eller fiasko (Moen, 2011, s. 19). Hvis du lykkes, er det fordi du har de riktige evnene og ferdighetene, og fordi du jobber hardt, et perspektiv som gjennomsyrrer læreverkene i kroppsøvingsfaget. Elevene får detaljerte oppskrifter på hvordan lykkes kroppslig, og de blir gitt ansvaret gjennom tydelige beskjeder i tekst og bilder. Overskriften «Ansvar for egen helse» (Gjerset et al., 2012, s. 170; Sletten et al., 2009, s. 140), eller utdraget fra tekst «Din helse er ditt eget ansvar» (Bergsjø & Kvikstad, 2012, s. 153) er et utvetydig budskap.

«Diskursen blir ofte tatt for gitt ved at den er bærer av en ureflektert måte å framstille faget på som man så ikke stiller spørsmål ved. Ett eksempel på en slik diskurs er når kroppsøving kobles opp mot en individualisert tilnærming til helse og helsefremmende arbeid, er elevene gitt stort ansvar for egen helse, og der slank kropp, trening og helse framstår som et uatskillelig triangel.» (Ommundsen, 2008, s. 195).

Helseisme som ideologi er sterkt knyttet til liberal-individualismen i kroppsøvingsfaget. Dette gjennom å gi individet (eleven) ansvar for egen helse, men også gjennom å redusere helse til livstil og

enkelte former for fysisk aktivitet (Moen, 2011, s. 20). Når kroppen som presenteres som idealet gjennom flere diskurser i utvalgte læreverker, er slank og veltrent, er dette med på å viderefordre en antagelse om kroppen som er drevet gjennom mesomorfisme som ideologi (Moen, 2011, s. 26). Dette synet på kroppen skaper utfordringer for identiteten til både elever og lærere hvis det er avvik mellom egen kropp og idealet som presenteres gjennom læreverker spesielt og gjennom faget generelt. Både helseisme og mesomorfisme ideologiene er nært knyttet til og preges av ideologien om teknisk rasjonalitet (Moen, 2011, s. 26). Denne ideologien ser på kroppen som en maskin og er sterkt rotfestet i hele kroppsøvningsfaget. Den knytter seg også til prestasjonsideologien som preges av fokus på forbedring og utvikling av idrettslige ferdigheter og egenskaper (Moen, 2011, s. 228; Svendsen & Svendsen, 2017, s. 485-488). Denne ideologien er resultatorientert, og vurderer eleven ut ifra kvaliteten på kroppens øvelsesbilde.

Alle diskursene i utvalgte læreverker i kroppsøvningsfaget er knyttet til eksisterende og godt innarbeidede ideologier som dominerer faget. Hegemoniet, som følger, er det ifølge Fairclough (1995, s. 129), best å bekjempe med å presse den hegemoniske kampen over tålegrensen ved å «denaturalisere» eksisterende diskursive konvensjoner med nye. Idrettens hegemoni setter et sterkt preg på kroppen i kroppsøvningsfaget, og er med på å naturliggjøre den slanke, muskuløse, veltrente, aktive kroppen slik elevene møter den i læreverkene i faget. Naturlig nok er det få som reagerer på dette siden makten framstår så tilslørt og skjult gjennom diskursene. Det som anses som normalt beror på diskursene i faget (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 8). Svendby (2013, s. 219) påpeker at for å inkludere alle kropper (elever) til å favnes om i dannelse gjennom fysisk aktivitet og bevegelse, så kreves det et paradigmeskifte i faget. Dette skiftet går på hvordan sentrale aktører som lærere, elever, skoleledere, lærerutdannere og politikere, oppfatter sentrale fenomener som tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvningsfaget. Fagets fastgrodde sannheter må brytes og faget rekonstrueres. Svendby (2013, s. 219) beskriver en alternativ vei til et inkluderende kroppsøvningsfag som bygger på at det allerede ligger et handlingsrom for dette i rammeverkene til faget. Dette handlingsrommet er åpnet opp i LK2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a) som i praksis viser hvordan idrettsperspektivet må vike for andre samhandlingsformer, og at fokuset går fra prestasjoner til utforskning, refleksjon og erfaring som målsetning for elevenes utvikling (Aasland et al., 2020, s. 38).

Sæle (2017, s. 18) forfekter en framtid i faget der den kompetente og reflekterte lærer går i bresjen for utviklingen gjennom å skrive: «Vi trenger derfor kroppsøvningslærere som tar et oppgjør med fagets instrumentelle idrettspraksis, basert på en ensidig kartesiansk tenkning, til fordel for en mer helhetlig faglig, pedagogisk danningstenkning, bunnet i en humanistisk, kroppsfenomenologisk tenkning». Dette krever en faglærer som ikke bare nødvendigvis elsker idrett og som går igjennom en faglærerutdanning uten å bli «rystet» av det lille innholdet som bærer preg av noen annet enn

tradisjonelle idrettstanker om kropp og kroppslig læring (Moen, 2011, s. 2-3, 23-24). Det krever innblikk i de perspektiver på kroppen og de ideologier som ligger skjult i læreverk i faget, slik at lærerne og skoleledelsen kan ta et bevisst valg som understøtter deres undervisning av elevene. Innholdet i og valg av læreverk i kroppsøvfingsfaget vil kunne være med på å bidra til dannelse av kroppen i den retning læreplan og forskning ønsker. Grunnen til det ligger i læreverkens sentrale posisjon i undervisningen og styrke i å påvirke elevene gjennom kommunikasjon (Svendsen & Svendsen, 2017, s. 492). En kommunikasjonen som skjuler makt gjennom tekst og bilder og som opptrer så forlokkende og appellerende at framstillingen av kroppen oppleves som sannheten (Engebretsen & Heggen, 2012a, s. 13-15). Her må også fagbokforlagene på banen slik at de understøtter prosessen i kroppsøving. Slik dagens situasjon er, og denne studien gir et bilde på, er utvalgte og sentrale læreverk ikke egnet til å ta del i denne prosessen siden de i så stor grad er med på å rekonstruere gjeldende diskurser i faget. Det stilles derfor store forventninger til de nye læreverkene som introduseres med fagfornyelsen, og en tilsvarende diskursanalyse av disse ville være interessant og nyttig.

## 5. Avsluttende refleksjoner

I studien har jeg benyttet kritisk diskursanalyse som teoretisk og metodisk tilnærming for å analysere tekst, bilder og figurer i læreverk i kroppsøving. Jeg har tatt med noen betraktninger om hele prosessen knyttet til reliabilitet og validitet. Som avslutning oppsummerer jeg analysen, og hvilke tanker jeg har om kroppsøvfingsfagets utfordringer og mulige veier videre.

### 5.1. Styrker og svakheter ved oppgaven

Den teoretisk og metodiske tilnærmingen kritisk diskursanalyse fungerte for å belyse problemstillingen *hvordan framstilles kroppen i et utvalg læreverk i kroppsøvfingsfaget i videregående skole?* Det dialektiske forholdet mellom teksten og bildene i læreverkene og ideologiene som utspiller seg i de sosiale strukturene i faget, kommer godt fram i analysene. Jeg viser hvordan kroppen blir representert og konstituert gjennom den sosiale praksisen som lærebøkene er rettet mot, og igjen veves sammen i de andre nivåene i analysen. Metoden fungerte som rammeverk for selve analysen og ga et holdepunkt for meg som forsker da diskursanalyse er åpen og abstrakt i seg selv. Kritisk diskursanalyse som metode ga rom for å gå induktivt inn i læreverkene, samtidig som den ga struktur og framdrift i prosessen.

Reliabiliteten i studien er ivaretatt gjennom bruk av naturlig forekommende empiri som eksisterende læreverker, da disse ikke er produsert med tanke på denne oppgaven. Så i utgangspunktet vil andre kunne gjøre samme studien og komme til de samme funnene. Noe som ikke er gitt siden forskeren er så sentral i tolkningsprosessene av funnene, og bakgrunnen til forskerne er avgjørende for hvilke briller de ser med. Jeg har gjort fortolkningsprosessen så tydelig som mulig gjennom valg. Sitater er framstilt så rammene for fortolkningene skal være forståelige. De er derfor lengre for å få med konteksten de står. Når det gjelder bilder og figurer, har jeg forklart hva jeg ser slik at det skal være mest mulig tydelig for leseren. Forskerens bias (Skrede, 2017, s. 160), i dette tilfellet mitt bias, kunne være min erfaringsbakgrunn og tilknytning til idrettsverdenen. Kan den ha ført til at jeg har kjent igjen framstillingene av kroppen knyttet til de eksisterende diskursene fordi de ubevisst er innarbeidet i mine tanker og holdninger? Kunne det være tenkelig at andre med en annen bakgrunn, ville oppdaget andre diskurser i læreverkene? Muligheten er der og skal være der. Poenget er at denne oppgaven skal kunne ettergås, og valgene skal være tydeliggjort gjennom begrunnelser. Derfor er reliabilitet i kvalitativ forskning knyttet sterkere til validitet og blir styrket gjennom denne.

Validiteten er ivaretatt med et tett samarbeid med mine veilederne gjennom hele analyseprosessen. Kritiske tilbakemeldinger og vurderinger fra dem har gjort til at jeg har sett på prosessen med granskende blikk og forsøkt å synliggjøre valg underveis. En svakhet ved validiteten kan være at det kun er tre læreverker som danner utgangspunkt for analysen. Ved å gå bredere ut med flere læreverker, kunne jeg hatt bedre dekning for å si noe mer bestemt om funnene. Samtidig som det uansett ikke hadde vært snakk om sterke generaliseringer som et resultat av analysen. Likevel er diskursene så gjennomsyrende sammenfattet med annen forskning (kapittel 2) at en teoretisk validering er mulig. Jeg kunne også ha valgt flere årstrinn for å se på større deler av faget for å styrke validiteten ytterligere. Det kunne også ha skapt et mer uklart formål, eller et annet formål. En triangulering for å styrke funnene var også aktuelt. Da med å gå grundig til verks når det gjaldt bilder knyttet til kjønn, etnisitet og funksjonshemninger. Dette ville gitt et kvantitativt tilsnitt til studien, og kunne gitt et interessant bidrag for å tydeliggjøre funnene. Det er et stort arbeid og ville tatt mye av plassen og tiden fra selve diskursanalysen, og jeg valgte derfor å holde meg til diskursanalysen pga. omfanget og rammene for studien, for problemstillingens formål og muligheten til å gå dypere ned i materialet. Den fungerer også for å se på makronivået i kroppsøving, og viser det dialektiske forholdet mellom de ulike nivåene i analysen. Likevel åpnet det for nye innfallsvinkler som kunne vært interessant å belyse gjennom andre tilnærminger.

Jeg valgte å gå inn i lærebøkene med en induktiv tilnærming, noe som fungerte og var interessant med tanke på den litteraturen som foreligger på feltet. Alternativt, når det eksisterer så mye forskning om diskurser i kroppsøvingfaget og om kroppen, ville det kanskje være grunn til å

kartlegge forskningsfeltet grundig først og så gå deduktivt inn i læreverkene for å se om de reproducerer noen av de diskursene som teorien forfekter. Alt i alt kan det i ettertid se ut som om resultatet ville blitt det samme.

## 5.2. Oppsummering og fremtidige utfordringer

Denne studien besvarer problemstillingen *hvordan framstilles kroppen i et utvalg læreverker i kroppsøvfaget i videregående skole?* Oppsummert framstilles kroppen som et objekt gjennom ulike diskurser som er tett knyttet til idretten og fysiologien, som gjennom flere tiår har hatt hegemoni. Det eksisterer mye forskning på diskurser om kroppen og kroppsøving og rådende ideologier i faget, og det viser seg at det ikke holder å endre læreplaner for å endre praksis (Aasland, 2019; Kirk, 2010; Moen, 2011; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018; Standal, 2015). Hva skal til for at kroppen framstilles på en måte som er i tråd med de utdanningspolitiske føringene som gjelder? Hvordan skal eleven som kroppslig sansende vesen framstilles slik at det får virkning gjennom praksisen i faget? Har vi for stor tillit til at politiske føringer og endringer i læreplaner automatisk skal føre til endring av praksis? Det eksisterer jo tvil om dette (Aasland et al., 2020). Her ligger det muligheter for mer forskning. Ligger det i kroppsøvfagets egenart, eller har det generelt med menneskers evne og vilje til å endre praksis og ta til seg ny kunnskap? Hvem har nytte av å ivareta de hegemoniske diskursene slik faget fungerer i dag, og hvem må dermed gi fra seg makt?

Det er opp til faglærerutdanningsinstitusjonene, skolene, forlagene, lærebokforfattere og hver enkelt faglærer å snu framstillingen av kroppen i kroppsøving, og å la andre diskurser være førende. Det er blant annet et ledelsesansvar i skolene, og det er snakk om innhold og fokus i faglærerutdanningen. En av utfordringene er at mange studenter av ulike årsaker, ikke klarer å koble sammen det de lærer ved utdanningsinstitusjonene med det de lærer i skolepraksis (Kjerland, 2015, s. 14). Når mange av faglærerne mangler innsikt i fagets formål pga. manglende formell kompetanse (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014; Ommundsen, 2013, s. 157), og utdanningen i seg selv gir lite åpning for refleksjon rundt hvorfor og hvordan de underviser (Moen, 2011, s. 33), skapes det lite rom til annet enn å være idrettens marionetter, og kroppsøvfaget vil fortsette å vurdere kroppen som en maskin og objektivisere elevene gjennom kroppen. Og samtidig fortsette å engasjere de elevene som har kropp som passer inn og er «able» (Aasland et al., 2019, s. 4), mens de andre kroppene ekskluderes. Larsson (2014, s. 637) etterlyser forskning i kroppsøving og idrettspedagogikk som har mindre fokus på den objektive kroppen, men som undersøker hvilken betydning kroppen har i seg selv. For på den måten å flytte makten vekk fra det medisinske vitenskapelige hegemoni over kroppen som objekt (Larsson, 2014, s. 649). Kroppsøvfagets framtidige språk skifter fra den dualistiske til



den holistiske kroppen, og fundamentet ligger i forskningen i faget, men det trengs en styrking av strukturene som formidler budskapet ut der undervisning skjer i praksis. Mye av jobben ligger i å styrke kommunikasjonslinjene i faget fra academia og ut i praksisfeltet (Kjerland, 2015, s. 14). Læreverkene som benyttes må ha sitt rotfeste i kroppsøvningsfagets forskning og verdisyn om kroppen, ikke idrettens. Det hviler et stort ansvar på læreverkforfattere og forlag om å ha inngående kunnskap om å følge forskning i kroppsøvningsfaget og alle deler av læreplanen, for å skrive læreverk som bærer fram kroppen i et sansende, utforskende og inkluderende perspektiv. Det har dyp innvirkning på hvordan elever møter faget, hvordan de utvikler seg som hele mennesker, og for hvordan de lever og vil leve med og utforske med og gjennom kroppen resten av livet. Det vil ikke bare være et inkluderende kroppsøvningsfag, men et berikende et som utvikler mennesket til å se utover den materielle kroppen og de stenglene ulike diskurser setter for den. Faget vil kunne utvikle mennesker til å se kroppen som betydningsfull i seg selv, ikke skilt ut fra fellesskapet og begrenset av kjønn, etnisitet, sosial klasse, bosted og funksjonsnedsettelse, men som en bidragsyter til samhandling, inkludering og forståelse for andre kroppers potensiale.

## 6. Referanser

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppspøving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktoravhandling). OsloMet.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppspøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppspøvingfag - noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, (1), 36-40. Hentet fra <https://user-nc1yu2a.cld.bz/Bedre-skole-nr-1-2020/36/>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Andersen, Ø. & Thorsen, D. E. (2018, 11. mai). Hegemoni. Hentet fra <https://snl.no/hegemoni>
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, (46), 66-77. <https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppspøvingfaget* (Doktoravhandling). Høgskolen i Telemark, Bø.
- Bergsjø, C.-H. & Kvikstad, I. (2012). *Spinn. Kroppspøving for den videregående skolen*. Oslo: Aschehoug.
- Bozsik, F., Whisenhunt, B., Hudson, D., Bennett, B. & Lundgren, J. (2018). Thin Is In? Think Again: The Rising Importance of Muscularity in the Thin Ideal Female Body. *A Journal of Research*, 79(9-10), 609-615. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0886-0>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bredahl, A.-M. (2010). Sitte og se på de andre aktive. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 71-83). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Brown, T. D. & Payne, P. G. (2009). Conceptualizing the Phenomenology of Movement in Physical Education. Implications for Pedagogical Inquiry and Development. *Quest*, 61(4), 418-441. <https://doi.org/10.1080/00336297.2009.10483624>
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(03), 252-265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Edgar, A. (2018). The Athletic Body. *An International Journal of Health Care Philosophy and Policy*, 26(3), 269-283. <https://doi.org/10.1007/s10728-016-0332-4>
- Eng, H. (2014). Når faget får kjønn: Kroppspøving og idrettsfag i ungdomsskolen. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 136-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebretsen, E. & Heggen, K. (2012a). Makt på nye måter. I E. Engebretsen & K. Heggen (Red.), *Makt på nye måter* (s. 13-18). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebretsen, E. & Heggen, K. (2012b). Å lese makt i tekst. I E. Engebretsen & K. Heggen (Red.), *Makt på nye måter* (s. 24-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2015). Kjønn og inkludering. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppspøving* (s. 24-43). Oslo: Cappelen Damm
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language* (2 utg.). New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3. utg.). New York: Routledge.
- Fairclough, N. & Fairclough, I. (2018). A procedural approach to ethical critique in CDA. *Critical Discourse Studies*, 15(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/17405904.2018.1427121>

- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien* (M. C. Jacobsen, Overs.). Århus: Philosophia.
- Gammelgaard, K. (2014). Hvordan forske på grunnloven som tekst? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(01), 67-70. Hentet fra [https://www.idunn.no/nnt/2014/01/hvordan\\_forske\\_paa\\_grunnloven\\_som\\_tekst](https://www.idunn.no/nnt/2014/01/hvordan_forske_paa_grunnloven_som_tekst)
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser* (A. Eriksen, Overs.). Oslo: Pax.
- Gjerset, A., Haugen, K., Holmstad, P., Lied, R., Andresen, A. & Tønnesen, E. (2012). *Gymnos. Lærebok* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Google. (2020). Den sunne kroppen. Hentet 11. mars 2020 fra [https://www.google.com/search?q=den+sunne+kroppen&rlz=1C1GCEV\\_enNO823NO823&q=den+sunne+kroppen&aqs=chrome..69i57.2455j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=den+sunne+kroppen&rlz=1C1GCEV_enNO823NO823&q=den+sunne+kroppen&aqs=chrome..69i57.2455j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Grahn, K. (2008). Flicker och pojkar i text och bild. Konstruktioner av genus i idrottens läromedel. *Idrottsforum.org*, 1-11. Hentet fra <https://idrottsforum.org/articles/grahn/grahn080903.html>
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 112-115). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metoder* (2. utg.). Bergen.
- Hanken, I. M. (2017). Kunsten å skrive en lærebok. Festskrift til Geir Johansen. *Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM (Centre for Educational Research in Music)*, 1(10), 185-193. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2475567>
- Hardman, K. (2007). *Current Situation and Prospects for Physical Education in the European Union* (PE369.032). Brussel: European Parliament. Hentet fra [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2007/369032/IPOL-CULT\\_ET\(2007\)369032\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2007/369032/IPOL-CULT_ET(2007)369032_EN.pdf)
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 11-39). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Hågvar, Y. B. (2002). *Hele folkets diskurs. En kritisk diskursanalyse av den gode VG-sak* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo.
- Jacobsen, E. B. (1966). *Kroppsøving som ledd i oppdragelsen i historisk perspektiv*. Tønsberg.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- Johnsen, E. B., Lorentzen, S., Selander, S. & Skyum-Nielsen, P. (1997). *Kunnskapens tekster. Jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/13573320600640660>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=446849>
- Kjerland, G. Ø. (2015). *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvlingslærerutdanningen* (Doktoravhandling). Göteborgs universitet.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier* (3. utg., B. Christensen, Overs.). Århus: Klim.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014, 23. september). Kompetanseprofil i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanseprofil-i-grunnskolen>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen* (M. Hidle, Overs.). Oslo: Pax.
- Larsson, H. (2013). Sport physiology research and governing gender in sport - a power-knowledge relation? *Sport, Education and Society*, 18(3), 334-348. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.582095>

- Larsson, H. (2014). Materialising bodies. There is nothing more material than a socially constructed body. *Sport, Education and Society*, 19(5), 637-651.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.722550>
- Larsson, H. (2018). Physical education - educating bodies after postmodernism? *Educational Philosophy and Theory*, 50(14), 1424-1425. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1461378>
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Larsson, H. & Quennerstedt, M. (2012). Understanding Movement: A Sociocultural Approach to Exploring Moving Humans. *Quest*, 64(4), 283-298.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706884>
- Larsson, H., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2014). Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135-150.  
<https://doi.org/10.1080/09540253.2014.888403>
- Leseth, A. B. (2015). Etnisitet. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 58-78). Oslo: Cappelen Damm.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception* (2. utg.). New York: Routledge.
- Moe, V. F., Resaland, G. K. & Leirhaug, P. E. (2015). Pedagogisk entreprenørskap i kroppsøvingsfagets grenseland. I F. O. Haara & I. K. R. Ødegård (Red.), *Grunnskolelærerutdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap* (s. 179-200). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moen, K. M. (2011). "Shaking or stirring"? A case-study of physical education teacher education in Norway (Doktoravhandling). Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Moen, K. M. & Green, K. (2014). Physical education teacher education in Norway: The perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719867>
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154-168. <https://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 kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn) (1 – 2018)*. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/handle/11250/171136>
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvingsfaget II. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 96-113). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postman, N. (1987). *Vi morer oss til døde. Den offentlige samtale i underholdningsindustriens tidsalder* (K. Risvik & K. Risvik, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 215-225. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653268>
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa* (Doktoravhandling). Örebro universitet.
- Qvortrup, S. (1999). *Kroppens kulturhistorie : synd og sundhed i det 20. århundrede*. Frederiksberg: Anis.
- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvingsfag - mangfoldige kropper. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-95). Oslo: Cappelen Damm.
- Rugseth, G. & Standal, Ø. F. (2015). Kroppsøving og overvekt. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 44-57). Oslo: Cappelen Damm.
- Sanner, G. A. K. (2003). *Lærebøker i musikk - en studie av to læreverk i musikk for ungdomstrinnet*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

- Seelen, J. v. (2012). *Praksis, læring og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie* (Doktoravhandling). Syddansk universitet, Odense.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data* (5 utg.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skårderud, F. (1998). Idéhistorier om kroppen. I F. Skårderud & P. J. Isdahl (Red.), *Kroppstanker: kropp, kjønn, idéhistorie* (s. 53-73). Oslo: Universitetsforl.
- Sletten, S.-H., Enoksen, E., Garthe, I., Refsnes, P. E. & Bråten, M. (2009). *360 Kroppsøving - videregående skole*. Oslo: Gyldendal.
- SSB. (2015). Helseforhold, levekårsundersøkelsen. Hentet 11. mars 2020 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/06181/tableViewLayout1/>
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-23). Oslo: Cappelen Damm.
- Standal, Ø. F. & Engelsrud, G. (2013). Researching embodiment in movement contexts: a phenomenological approach. *Sport, Education and Society*, 18(2), 154-166. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.608944>
- Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (2010). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Suominen, L., Engelsrud, G., Moe, V. F. & Leirhaug, P. E. (2017). Primary Physical Education in Norway. I G. Griggs & K. Petrie (Red.), *Routledge Handbook of Primary Physical Education* (s. 307-317). London: Routledge.
- Svendby, E. B. (2013). *"Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemning)* (Doktoravhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Svendby, E. B. & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary physical education. *Scandinavian journal of disability research*, 15, 361-378. Hentet fra <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2012.735200/>
- Svendsen, A. M. & Svendsen, J. T. (2017). Contesting discourses about physical education: A critical discourse analysis of 20 textbooks used in physical education teacher education in Denmark. *European Physical Education Review*, 23(4), 480-498. <https://doi.org/10.1177/1356336X16657279>
- Sæle, O. O. (2017). Mind the gap! Kroppsøvingfaget - mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole*, 29(4), 14-19. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>
- Sætre, P. J. (2009). *Geografi i tekst og bilde: En studie av geografibøker for ungdomsskolen fra Norge, Sverige, Danmark og Finland* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Tang, G. (1994). Teacher collaboration in integrating language and content. *TESL Canada Journal*, 11(2), 100-116. Hentet fra <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/636/467>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori : for helsefag*. Bergen: Fagbokforl.
- Tine. (2020). Hvordan få en sunn kropp? Hentet 11. mars 2020 fra <https://www.tine.no/merkevarer/yt/skadeforebygging-og-restitusjon/sunn-kropp>
- Tinning, R. (1990). *Ideology and physical education. Opening Pandora's box*. . Victoria: Deakin University Book.
- Tinning, R. (2008). Pedagogy, Sport Pedagogy, and the Field of Kinesiology. *Quest*, 60(3), 405-424. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483589>
- Tinning, R. (2012). The idea of physical education: a memetic perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 115-126. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582488>

- Turmo, A. (1999). "Du er et dyr!" Om ideologier i lærebøker. I E. B. Johnsen (Red.), *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk* (s. 69-77). Oslo: Tano Aschehoug.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Føremål*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 11. april). Film: Hva er nytt i kroppsøving? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-horingen-om-nye-lareplaner/film-hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). Hva er nytt i kroppsøving? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Kjerneelement*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Tverrfaglege tema*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Vinje, E. E. (2019). «Kroppsøvingslæreren må verken kunne svømme eller sparke ball». Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kronikk-pedagogikk/kroppsovingslaereren-ma-verken-kunne-svømme-eller-sparke-ball/1318221>
- Westlie, K. & Moen, K. M. (2014). Helse er den nye religionen. I: DaDebatt. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/helse-er-den-nye-religionen-1.453718>
- Öst, I. U. (2009). *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. (Doktoravhandling). Örebro Universitet.