

Anne-Marthe Lønstad

Kroppsøvingsfaget

–

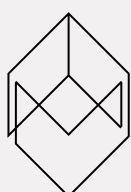
viktig for ungdoms utvikling av kroppsbilde?

*En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres
oppfatninger og praksis i kroppsøvlingsfaget.*

*Junior High School Students and
Body Image in Physical Education.*



Foto: J. Helgason



HØGSKOLEN
I BERGEN

Master i Fysisk Aktivitet og Kosthold i et Skolemiljø

Høgskolen i Bergen
Avdeling for lærerutdanning
Mai 2016

Forord

Det er med stor fryd jeg nå leverer masteroppgaven. Arbeidet har vært spennende, krevende og lærerikt. Veldig lærerikt! Selv om de seks siste årene som student har vært en meget festlig reise, skal det bli stas å endelig få være med ungdom på daglig basis, som lærer. Mitt hjerte for ungdom har vært drivkraften bak denne studien. Det har derfor vært spennende å få et innblikk i hvordan kroppsøvingslærere i ungdomsskolen reflekterer rundt noe av det jeg selv brenner for. I den anledning vil jeg rette en stor takk til informantene mine; de åtte åpne og ærlige lærerne som gjorde dette prosjektet mulig.

En takk rettes også til veilederne mine, Nina Grieg Viig og Torbjørn Lundhaug. Dere har stadig hatt troen på meg, og jeg har lært mye av dere i løpet av dette året.

Jeg hadde ikke stått på to bein i dag uten de kjærlige, rause og tålmodige menneskene i livet mitt. Tusen takk til de trofaste vennene mine, min legendariske familie, B-mor og B-far, svigersgjengen og de herlige elevene mine. En ekstra stor takk til Gud, Eirik, dere i Forskjønnelsen 10, korrekturlesere, Mastergjengen og Esben & Eivind for hva dere har betydd for meg denne perioden, og for hvem dere er.

Anne-Marthe Lønstad
Høgskolen i Bergen, mai 2016

Sammendrag

Studien gir et innblikk i åtte kroppsøvingslærere i ungdomsskolen sin livsverden. Hensikten er å få del i deres refleksjoner og praksis knyttet til tematikken *ungdom og kropp* i kroppsøvingsfaget. Avhandlingen retter oppmerksomheten mot lærernes syn på kropp, og på deres *oppfattede* læreplan og til dels *operasjonaliserte* læreplan, i form av valg av innhold og vurderingspraksis.

For å belyse lærernes uttalelser presenteres Goodlads (1979) læreplanteori. Videre presenteres ulike teorier for å tilnærme seg *kropp* i kroppsøvingskontekst; teori om kroppen (Merleau-Ponty, 1994), teori om makt (Bourdieu, 1977) og teori om erfaringslæring (Dewey, 1974).

Fordi formålet med studien er å få innblikk i kroppsøvingslæreres refleksjoner og praksis, benyttes en kvalitativ metodisk tilnærming. Studiens data er hentet fra individuelle semistrukturerte intervju med åtte kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Fire av lærerne anses som erfarne lærere, og fire som nyutdannede lærere.

Studien viser at kroppsøvingslærerne ser på tematikken *ungdom og kropp* som svært relevant i sine møter med elever i ungdomsskolen. Selv om de ser tematikken som høyaktuell, og den formelle læreplanen legger til grunn at kroppsøvingsfaget skal bidra til at elevene får utvikle et positivt kroppsilde, er det flere av lærerne som ikke ser på seg selv som aktører på dette feltet. De ser ikke kroppsildeutvikling som sitt eller faget sitt anliggende. Disse lærerne har mest tradisjonell idrettsundervisning, og vurderer elevene ut fra normative testresultater. Videre antyder de i tillegg å verdsette kropper som ligger nærmere opp mot dagens rådende kroppsideal, noe som kan kategoriseres som en forståelse av kroppen som objekt. På den andre siden, er det noen lærere som jobber mer aktivt for å påvirke ungdommen til å utvikle et positivt kroppsilde, og som tillegger seg selv som kroppsøvingslærere, og kroppsøvingsfaget, makt på dette feltet. Disse lærerne har mer fokus på variert innhold og metoder, og de synes å verdsette kroppen som et erfarende subjekt. De samme lærerne har bevisst valgt å ikke vurdere elevene ut fra et normativt testgrunnlag. Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket og tidligere forskning, antas det at det er *disse* lærerne som ut fra sine nåværende tankesett og praksis har best mulighet for å kunne bidra til utvikling av et positivt kroppsilde hos elevene.

Nøkkelord: kroppsilde, ungdom, kroppsøving, ungdomsskole, kroppsøvingslærer, aktør

Abstract

The purpose of this study was to increase the knowledge about teachers in Physical Educations (PE) view of the topic *adolescents and body image*, and contribute to increase the knowledge of how PE teachers think and act considering Junior High School students' development of their body images in PE. The study spotlights the teachers' view of body, their *perceived* curriculum and also parts of their *operationalized* curriculum, in terms of choice of content and assessment practices.

The theoretical understanding of this study is mainly based on the curriculum approach of Goodlad (1979) and theories to approach the term *body* in the context of PE; theory on body (Merleau-Ponty, 1994), theory of symbolic power (Bourdieu, 1977) and theory of experiential learning (Dewey, 1974).

A qualitative approach was used to gain insight into the PE teachers' reflections and practices. The data was collected through individual semistructured interviews with eight PE teachers in six Norwegian Junior High Schools. Four of the teachers are considered "experienced teachers", and four are considered "new teachers".

The findings of this study indicate that the teachers consider the topic *youth and body image* highly relevant in their meetings with students. Although the teachers find this topic highly relevant, and the *formal* curriculum assumes that PE should help students develop positive body images, there are several teachers who do not see themselves as agents in this field. They do not see body image development as their job as PE teachers, nor the subject of PE. These teachers have a traditional teaching approach. They also assess students based on normative test results. The way these teachers approach the term *body*, can be categorized as an understanding of the body as an object. There are also teachers who work more targeted to influence the youth to develop positive body images. They consider themselves as PE teachers, and the subject PE, as powerful agents in this field. These teachers varies the content and methods in their teaching, and they seem to appreciate the body as a perceiving subject. They have deliberately chosen *not* to assess students based on normative test results. Based on the theoretical framework and previous research, this study assumes that *these* are the teachers, considering their current mindset and practices, who have the best opportunity to contribute to the development of positive body images among their students.

Key words: Body Image, Physical Education, Junior High School, PE Teacher, Agents

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.1.1 Kroppsøvingsfagets egenart.....	9
1.1.2 Læringsmiljø	12
1.1.3 Skolen.....	13
1.1.4 Signifikante andre.....	14
1.1.5 Kroppsbilde og selvoppfatning	15
2.0 Teoretisk fundament	18
2.1 Læreplanteori	18
2.1.1 Den formelle læreplanen.....	19
2.1.2 Den oppfattede læreplanen.....	20
2.1.3 Den operasjonaliserte læreplanen	20
2.1.4 Den didaktiske relasjonsmodellen	20
2.2 Teori om kroppen	22
2.2.1 Den fenomenale kroppen	23
2.3 Teori om makt	25
2.3.1 Habitus	25
2.3.2 Kapital og felt	26
2.3.3 Symbolsk vold	27
2.3.4 Makt og kropp – en modell	28
2.4 Teori om læring gjennom erfaring	29
3.0 Tidligere forskning	30
3.1 Kroppsøving og kropp	30
3.1.1 Trivsel og deltakelse.....	30
3.1.2 Fysisk aktivitet og kroppsbilde	31
3.2 Signifikante andre	31
3.2.1 Kroppsøvingslæreren.....	31
3.2.2 Jevnaldrende.....	32
3.2.3 Foreldre.....	33
3.3 Skolen sin betydning	33
4. Metode	35
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	35
4.2 Kvalitativ metode	35
4.2.1 Intervjuguide	36
4.3 Utvalg	37
4.3.1 Utvalgskriterier.....	37
4.3.2 Rekruttering.....	38
4.4 Gjennomføring og transkribering	39
4.4.1 Pilotintervju	39
4.4.2 Intervjusituasjonen	39
4.4.3 Transkribering.....	40
4.5 Analyse	40
4.5.1 Temasentrert analyse.....	40
4.6 Etske overveielser	41
4.7 Verifisering	42

4.7.1 Forskerens forforståelse	42
4.7.2 Reliabilitet og validitet.....	43
4.7.3 Overførbarhet.....	44
5.0 Problemstilling og forskningsspørsmål	45
6.0 Resultater	45
6.1 Generell oppfatning av formålet med faget	45
6.2 Kroppsøvningsfaget sin rolle	46
6.2.1 Ulike reaksjoner	47
6.2.2 Å tilnærme seg tematikken kropp	49
6.2.3 Relasjoner.....	52
6.2.4 Tverrfaglighet	54
6.3 Uttalelser om kropp.....	55
6.4 Vurdering	57
6.4.1 Testresultater som en stor del av vurderingsgrunnlaget	57
6.4.2 Testresultater som en liten del av vurderingsgrunnlaget.....	58
6.4.3 Vurderingsgrunnlag uten testresultater	59
7.0 Diskusjon.....	61
7.1 Syn på kropp.....	63
7.1.1 Horisontalt eller vertikalt syn på kropp?.....	63
7.1.2 Tro på seg selv som aktør, eller ikke?	65
7.1.3 Tverrfaglig samarbeid eller tverrfaglig ansvarsfrasingelse?.....	66
7.2 Faginnhold.....	68
7.2.1 Favorisering av idrettsaktivitet = favorisering av kropper?.....	68
7.2.2 Helsefag eller læringsfag?	69
7.2.3 Snakkefag eller gjørefag?	72
7.2.4 Prestasjons- eller mestringsorientert miljø?.....	76
7.3 Vurdering	79
7.4 Koblinger	82
8.0 Konklusjon	83
8.1 Veien videre	85
Kilder.....	87
Vedlegg.....	96
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	96
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	97
Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	98

1.0 Innledning

En rapport fra Vest-Agder fylkeskommune viser at 400 elever i fylket står uten fullført videregående opplæring de fire siste årene. Årsaken er at de har droppet ut av kroppsøvningsfaget (Vest-Agder fylkeskommune, 2016). Rapporten oppgir *selvbilde, tradisjonell undervisning og dårlige opplevelser fra ungdomsskolen med tester og konkurranse*, som årsaker til frafallet (Torkelsen, 2016). Det kommer fram at: *"Noen sliter med selvbilde og at det er et så stort fokus på kropp"* (Torkelsen, 2016). Et stort fokus på kropp, og et press om å skulle prestere på flere områder, er noe mange elever i norsk skole har utfordringer med. Aldri før har det vært så mange barn og unge som har utfordringer knyttet til psykisk helse (Andersen & Bakken, 2015; Holen & Waagene, 2014). Den enkeltes oppfatning av kroppen sin utgjør for de fleste en viktig del av den generelle selvoppfatningen, spesielt i ungdomstiden (Harter, 1999). Det er i ungdomsalder den unge begynner å tenke mer abstrakt, og gransker seg selv med et selvkritisk blikk (Harter, Waters, & Whitesell, 1998). Et ønske om å leve nært opp til de rådende kroppsidealene legger et press på den unge fordi disse idealene er utenfor rekkevidde for de fleste (Kvalem, 2007).

Læreplanen for kroppsøvningsfaget legger til grunn at elevene *"sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen"* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Formålet for faget kroppsøving, uttrykker at *"Faget skal bidra til at barn og unge utvikler sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle"* (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Opplæringsloven redegjør for elevenes rett til et godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringsloven §9a-1). Når vi vet at kroppsbildet har mye å si for den unges selvoppfatning, og at selvoppfatningen er en vesentlig del av den unges psykiske helse, er det både relevant og interessant å se på hvordan kroppsøvningsfaget, som er det eneste faget med et eksplisitt formål som omhandler *kroppsbilde og selvoppfatning*, medvirker til å oppfylle dette formålet i praksis. Et innblikk på dette området kan oppnås gjennom innsikt i kroppsøvningslæreres oppfattede og operasjonaliserte læreplan (Goodlad, 1979). Denne studien tar sikte på å undersøke hvordan kroppsøvningslærere, som møter de unge i et fag hvor kroppen er synlig og sårbar, reflekterer over og iverksetter formålet for kroppsøvningsfaget.

1.1 Bakgrunn

Ungdomstiden representerer en dramatisk utviklingsmessig periode i livet. Puberteten fører med seg fysiske forandringer i kroppen, de kognitive strukturene utvikler seg, og de sosiale forventningene forandres (Harter, 1999). En ungdoms oppfatning av sitt eget fysiske utseende

er den største faktoren for den enkeltes generelle selvoppfatning, og ungdomstiden er en sentral tid for utvikling av et positivt eller negativt kroppsbilde (Harter, 1999; Shapka & Keating, 2005; Voelker, Reel, & Greenleaf, 2015). *Kroppsbilde* omfatter en persons oppfatning, tanker og følelser i forbindelse med sin egen kropp (Grogan, 2008, s. 3).

Bernstein (1971, i Evans 2004) argumenterte for at skolen *kan* og *bør* gjøre en innsats for å konfrontere strukturer av ulikhet i samfunnet (s.94). Evans (2004) stilte spørsmål om hvilke egenskaper som ble verdsatt i kroppsovingen og hvilke som ble avvist. Han flyttet fokus fra evne som en individuell egenskap, til å si at evne er noe som skapes i sosiale sammenhenger. Med en slik sosiologisk tilnærming, ses evne på som et resultat av en sosiokulturell prosess (Standal, 2015).

I kroppsovingsfaget kan evne betraktes på ulike måter. Evans (2004) ønsket å se begrepet *evne* på en ny og utvidet måte. Begreper er sosialt konstruert, og de som bruker dem har mulighet og makt til å endre og utvide begrepene. En "*normativ forståelse av evne*" innebærer rangering av evner, der lærerne eksplisitt eller implisitt forteller elevene hvordan de bør være for å oppnå status og anerkjennelse (Standal, 2015). Evans (2004) løfter fram viktigheten av å se begrepet i en *vid forstand*; på en måte som er åpen og inkluderende med tanke på elevens forutsetninger og bakgrunn. En slik tilnærming kan beskrives som en *vertikal forståelse av evne* (Standal, 2015). I den foreliggende studien er tilsvarende tilnærming benyttet til å forstå begrepet *kropp*.

I læreplanen framgår det at lærerne skal ta hensyn til, og tilpasse sin undervisning etter elevenes forutsetninger, både i planleggingen, gjennomføringen og i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2006; Forskrift til opplæringslova §1-3, 2006). Dette gjelder ikke bare lærerne. I kroppsovingsfaget skal elevene også lære seg å "*anerkjenne kroppslige forutsetninger og skilnader mellom seg sjølv og andre*" og "*praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader i utvalde idrettar og aktiviteter*" (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ulikhet og forskjellighet er altså noe både lærere og elever skal ta hensyn til og anerkjenne. Dersom læreren endrer sin måte å uttrykke sin verdsetting av ulike kropper på, og dette får betydning for praksis, vil det kunne gjøre en forskjell. Men det er ikke bare opp til læreren. Elevene må også gjøre en endring i hvordan de tenker om, og verdsetter, ulike kropper (Hay & Macdonald, 2010).

Det å få øye på eleven som noe annet enn et objekt, for eksempel som overvektig eller et antall kilo, er en helt grunnleggende oppgave for kroppsøvingslæreren (Standal & Rugseth, 2015). Rugseth og Standal (2015a) skriver at: *”I en inkluderende skole må kroppsøvingslæreren akseptere og verdsette alle elever, uavhengig av evner og forutsetninger. I dette ligger også å akseptere elevenes kropp, slik de er her og nå. Noe annet ville være ekskluderende”* (Rugseth & Standal, 2015a, s. 52). Forfatterne framhever at denne tankegangen kan være ny for mange. Rugseth og Standal (2015a) hevder at samfunnet er manisk opptatt av å forandre kroppene til overvektige mennesker, og at det kan virke rart at kroppsøvingslæreren ikke skal ”gjøre noe” for å slanke de overvektige elevene. Læreplanen sier at det er lærerens oppgave å legge til rette for at alle elever *”sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen(...), bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse... (og) gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger”* (Rugseth & Standal, 2015a, s. 52).

Dowling (2010) skriver at ulike vitenskapelige syn skaper ulike sannheter om hva som er sammenhengen mellom fysisk aktivitet og god helse. Dagens læreplan åpner for tolkning av hva helse i kroppsøving betyr. En pedagogikk som understreker viktigheten av refleksjon, der elevene lærer å tenke og vurdere sammenhengen mellom fysisk aktivitet og god helse, *”og bli kritiske forbrukere av de utallige budskapene de bombarderes med i hverdagen”* er i følge Dowling en god tilnærming (Dowling, 2010, s. 215). Hun skriver videre at *”Elevene trenger hjelp til å rasjonalisere alle de såkalte risikoene de utsettes for, og ikke minst til å innse farene ved konstant å overvåke sin egen kropp”* (Dowling, 2010, s. 215).

1.1.1 Kroppsøvingsfagets egenart

Helsediskurs eller lærings- og danningsdiskurs?

Brown (2013) ønsker gjennom sin artikkel å gå til kjernen av, og gjeninnføre, Peter Arnold sin intensjon med dimensjonene: læring *i*, *gjennom* og *om* bevegelse, i kroppsøvingsfaget. I følge blant andre Arnold (Brown, 2013), Ommundsen (2013) og veiledningen til læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2013), er det læring *i* bevegelse som skal utgjøre fagets kjerne. Selv om læring *i* bevegelse utgjør kjernen, er ikke dimensjonene gjensidig utelukkende. Dimensjonene overlapper hverandre og hører sammen med hverandre, og begrepene utgjør en holistisk ramme for å åpne opp for ulike måter ”å vite” på (Brown, 2013).

Ommundsen (2013) løfter fram *fysisk-motorisk ferdighetslæring* som det bærende elementet i kroppøvningsfaget. Å ha gode fysisk-motoriske ferdigheter er betydningsfullt for elevenes personlighetsutvikling, allmenndannelse og varige bevegelseslyst. Stimulering av barn og unges fysisk-motoriske kompetanse er verdifull fordi den har en positiv virkning på barn og unges psykososiale utvikling, i form av bedre selvpåfatning og inkludering blant jevnaldrende (Ommundsen, 2006). Ommundsen (2013) problematiserer legitimeringsgrunnlaget av kroppøvningsfaget når helsediskursen blir fagets bærende egenart. Med en ”snever helsetilnærming” til faget, mener han at innholdet blir redusert til ”tilfeldig fysisk aktivitet”, eller til et rekreasjonsfag ”i en ellers stillesittende teoritung skoledag” (Ommundsen, 2013, s. 157). Ommundsen har bred støtte fra fagfeltet når han etterlyser et fokus på fysisk-motorisk ferdighetslæring, og legitimering av kroppøvningsfaget som et viktig lærings- og dannelsesfag. Ikke på grunn av nytteverdien, men på grunn av egenverdien (Kirk, 2010; Ommundsen, 2013; Rugseth & Standal, 2015a). Elevenes *kroppsbekvissthet* og *selvrefleksjon* har egenverdi, og utgjør en vesentlig del av elevenes allmenndanning (Ommundsen, 2013).

Det er flere som ser med skepsis på en legitimering av kroppøvningsfaget gjennom en helsebegrunnelse, da de mener at ”et snevert helsesyn” på faget ødelegger fagets egenart og dannende aspekt (Evans, 2004; Hawkins, 2008; Rugseth & Standal, 2015a; Tinning & Glasby, 2002). Hawkins (2008) går så langt som å si at et fag begrunnet ut fra helse, stjeler sjelen fra faget. Den norske intervensjonsstudien HEIA (helse, ernæring, inaktivitet og aktivitet) viste at en helsefokuset tilnærming til fysisk aktivitet i skolen verken hadde en positiv effekt på elevenes fysiske helse, *eller* på de overvektige elevenes motivasjon (Grydeland et al., 2013). Evans (2004) frykter at det dannende perspektivet ved faget forsvinner dersom faget ikke blir gitt oppmerksomhet utover et idretts- og helseperspektiv (Evans, 2004). I en studie blant elever med funksjonshemminger, kom det fram at elevene opplevde at kroppøvningsundervisningen favoriserte idrettslige ferdigheter og et maskulint ideal (Fitzgerald, 2005). Elevene opplevde at lærerne hadde et normativt syn på ferdigheter og evne, og at deres bevegelsehabitus ikke ble verdsatt (Fitzgerald, 2005) (For nærmere begrepsforklaring, se *Figur 3*).

Fra et helseperspektiv blir kroppøvningsfaget legitimert ut fra at barn og unge trenger å være mer i aktivitet enn de er, og at de skal få den aktiviteten de trenger og ”har krav på”, i skoletiden (Rugseth & Standal, 2015a). Dette er en respons til, og et forsøk på, å løse dagens

helseutfordringer, der stillesitting og overvekt utgjør to store determinanter som kan hemme god helse (Samdal et al., 2016; World Health Organization, 2016a). Det argumenteres for at en slik tilnærming til læreplanen i stor grad fokuserer på kroppen som objekt (Dowling, 2010). Dersom kroppsøvningsfagets diskurs bygger oppunder kroppen som objekt, kan dette føre til å forsterke medias framstilling av kroppen som et ”prosjekt”. Et prosjekt som kan skapes og endres for å oppnå symbolsk verdi (Dowling, 2010). Med en slik diskurs, vil kroppen som et subjekt marginaliseres. Dersom kroppens subjektivitet forsvinner, kan erfaringer i kroppsøvningsfaget utilsiktet være med på å tildele ulik status til ulike kropper (Evans, 2004; Fitzgerald, 2005; Kirk 2006). Dowling (2010) uttrykker det på denne måten: *”Den ikke-situerte kroppen trenger tilsynelatende bare å bli utsatt for en trinnvis treningsprogresjon for å fungere optimalt”* (s. 208). Featherstone (2010) skriver om ”the body without image”. Han begrunner at den bevegende kroppen, uten ansikt, kan overstyre fokuset på kroppens utseende dersom dette blir *fokuset* (Featherstone, 2010).

Flere har pekt på faren ved at skillene mellom organisert fysisk aktivitet og kroppsøvningsfaget viskes ut (Dowling, 2010; Kirk, 1998; Kirk & Colquhoun, 1989; Rugseth & Standal, 2015a). Stemmene fra kroppsøvningsfagmiljøet frykter at fagets egenart vil forsvinne dersom dette perspektivet på faget får råde. En masterstudie blant 15 skoleledere, viser at det er helseperspektivet som legges til grunn når de skal legitimere faget. Kroppsøving blir ikke sett på som er læringsfag, og blir derfor ikke prioritert i utviklingsarbeidet (Moe, 2015).

Quennerstedt (2008) drøfter helsebegrepet, og sier at en salutogenetisk innfallsvinkel til helse i kroppsøvningsfaget vil åpne opp for nye spørsmål om hva helsefremming i kroppsøvningsfaget kan være. En salutogenetisk tilnærming til helse har fokus på *helse* framfor uhelse og sykdom, og er en teori om helseutvikling (Antonovsky, 1996). Antonovsky (1996) fremmer et holistisk syn på helse, der helse innebærer fysiske, psykiske og sosiale aspekter. Dette er i tråd med WHO sin definisjon på *helse* (World Health Organization, 2016b). Med en slik forståelse forsvinner et snevert helsesyn som degraderer faget til et kompensierende fag; et kompensierende fag med tanke på å forebygge overvekt og sykdom (Evans, 2004; Quennerstedt, 2008).

I en omfattende studie i Elverum-skolen kommer det fram at det er ballspill og grunntrening som får mest plass i kroppsøvningsundervisningen, mens det er mindre av dans og alternative bevegelsesaktiviteter. Instruksjonsmetoden viser seg å være den mest brukte

undervisningsmetoden. Forfatterne ser et utviklingspotensial med tanke på å drive oppgavebetinget undervisning og ha mer varierte undervisningsformer på mer varierte arenaer (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vakt skjold, 2015). Den samme studien viser at bare litt over halvparten av kroppsøvingslærerne er ”helt enige” i at kroppsøvingsfaget har et spesielt ansvar for å bidra til livslang bevegelsesglede for elevene (Moen et al., 2015).

1.1.2 Læringsmiljø

Mestring har vist seg å være svært vesentlig for elevers motivasjon, læringsberedskap og positive følelser i lærings situasjoner (Bandura, 1977; Ryan & Deci, 2000). Det psykososiale klimaet i gruppen er vesentlig for å legge til rette for denne mestringen (Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006). Ommundsen (2006) skiller mellom to typer ytterpunkter for psykologisk læringsklima: *oppgaveklima* og *prestasjonsklima*. Videre vil et *mestringsorientert* og et *prestasjonsorientert læringsmiljø* brukes om de samme begrepene. De lærerne som skaper et *mestringsorientert læringsmiljø* i sine klasser, legger vekt på framgang og innsats som viktige kriterier for å mestre. De er opptatt av å gi *alle* likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av prestasjoner. Videre gir de elevene autonomi, og de verdsetter prøving og feiling i læringsarbeidet. Disse lærerne varierer gruppesammensetningene, og oppfordrer elevene til samarbeid (Ommundsen, 2006). Et mestringsorientert læringsmiljø er sentralt for å fremme *læringsutbyttet* og *utviklingsutbyttet* til de unge (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Curran, Hill, Hall, & Jowett, 2015; Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006). Motsetningsvis, legger lærere med et *prestasjonsorientert miljø* i sine klasser, vekt på konkurranse og å utmerke vinnere. I et slikt miljø er absolutte prestasjoner, basert på sosial sammenligning, viktige kriterier for å mestre. Lærerne i et prestasjonsorientert miljø anerkjenner de elevene som mestrer best. De er sterkt dirigerende, og elevene er lite autonome. Disse lærerne gir lite rom for prøving og feiling i læringsarbeidet, og de vurderer gjerne enkeltelever i plenum (Ommundsen, 2006). Ommundsen (2006) konkluderer med at læringsmiljøet har betydning for de unges sosiale og moralske funksjon, og psykososiale helse for øvrig, med god støtte fra Nicholls (1984). Samme forfatter har også funnet at et mestringsorientert miljø fører til høyere deltakelse og trivsel (Nicholls, 1984). *Læring* gjennom samhandling med andre i kroppsøvingsfaget, synes også å ha en positiv innvirkning på elevenes selvverd (Covington, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Whitehead (2014) peker på viktigheten av at kroppsøvingslærere har et reflektert forhold til hvordan de legger opp undervisningen med tanke på å styrke elevenes selvtillit og egenverd.

Læreren må legge til rette for mestring for hver enkelt elev, og anerkjenne elevene for små og store framskritt. Det å legge til rette for den enkelte, fordrer at læreren kjenner elevene sine godt. Whitehead trekker fram det at eleven kjenner seg *trygg* i situasjonene som det viktigste (Whitehead, 2014). Videre skriver hun om viktigheten av å skape et læringsmiljø preget av respekt, og at den respekten læreren møter elevene med, er forbilledlig for elevene i deres samspill med hverandre (Whitehead, 2014).

Aksept fra jevnaldrende er sentralt når eleven bygger tillit til sin egenverdi. I en gymsal vil denne aksepten, eller mangel på aksept, være godt synlig for eleven (Horn, 2008). Det fordrer at læreren legger til rette for et inkluderende læringsmiljø. Duesund og Skårderud (2003) hadde i sin studie av jenter med anorexia nervosa, et mål om å undersøke hvordan sosial interaksjon i aktiviteter kunne flytte fokuset fra den objektifiserte kroppen til en dypere og mer subjektiv erfaring av ens egen kropp. Forfatterne opererer med konseptet ”self-forgetting” (Duesund & Skårderud, 2003).

When we speak of self-forgetfulness, we refer to what in Merleau-Ponty's thinking represents a de-objectification of the relation to oneself; a reopening of the existential relation, and a transfer of the body 'in the third person singular' to 'the lived body' (Duesund & Skårderud, 2003, s. 69)

Resultatene fra studien viste at de aktivitetene som reduserte negativ oppmerksomhet mot kroppen, hadde fokus på relasjon med andre, var ikke konkurransepreget og bar ikke preg av forutsigbarhet. Motsetningsvis var individuelle forutsigbare aktiviteter med fokus på resultater, med på å bygge opp under negativ kroppslig oppmerksomhet (Duesund & Skårderud, 2003).

1.1.3 Skolen

Melding nr. 22 til Stortinget ”*Motivasjon – mestring og muligheter*” (2011) løfter fram utfordringer knyttet til psykisk helse i skolen. Den sier at skolen må forholde seg til elevenes psykiske helse, bidra med støtte og hjelpe dem i å mestre og lykkes både faglig, sosialt og personlig. Viktigheten av samarbeid med hjemmene og med andre tjenester løftes også fram (Meld. St. nr. 22 (2010-2011), s. 76). I Samhandlingsreformen er en godt utbygd skolehelsetjeneste viktig for å oppnå målene som har med psykisk helse å gjøre. Rapporten viser at skolehelsetjenesten er bygd ned enkelte steder, og at tverrfagligheten dermed svekkes (Helsedirektoratet, 2010).

En rapport fra Utdanningsdirektoratet om *psykisk helse i skolen*, viser at det er store forskjeller knyttet til hvordan hver enkelt lærer tilnærmer seg problemstillinger rundt psykisk helse i sitt arbeid (Holen & Waagene, 2014). Lærerne ønsker blant annet mer tid, ressurser, systematiske forebyggende tiltak, opplæring og kurs, bedre skole-hjem samarbeid og mer internt og tverrfaglig samarbeid. Det aller viktigste er at skolehelsetjenesten er lett tilgjengelig (Holen & Waagene, 2014).

Lærerne er nokså samstemte i hva de mener *er*, og *ikke er*, skolens oppgaver (Holen & Waagene, 2014). De fleste mener at skolen spiller en viktig rolle med tanke på å forebygge psykiske vansker, og i å hjelpe de som sliter. Lærerne mener også at dette vil ha en positiv effekt på læring. På samme tid er lærerne redd for at systematisk arbeid med psykiske vansker vil kunne ta fokus fra skolefag, og omtrent en av tre lærere synes at dette ikke nødvendigvis *er* skolen sin oppgave, og at skolen burde fokusere på læring (Holen & Waagene, 2014).

Den faktoren som har størst betydning for om lærere tilrettelegger for elever med psykiske problemer eller ikke, er lærernes *holdninger, kompetanse og tid*. Spesielt viktig er lærernes holdninger (Holen & Waagene, 2014). Siden det er minimalt med kursing og tverrfaglig samarbeid på området, kan det fort bli opp til den enkelte lærer hvordan elever med psykiske vansker blir møtt på skolen (Holen & Waagene, 2014). Dette har overføringsverdi til kroppsbildetematikken, fordi vi vet at kroppsbilde spiller en stor rolle for elevenes selvbilde og psykiske helse (Harter, 1999).

1.1.4 Signifikante andre

En signifikant annen er en betydningsfull person som har påvirkningsmuligheter på individet, som jevnaldrende, familie og lærere (Ajzen & Fishbein, 1977; Bandura, 1969). Signifikante andre sin rolle med tanke på barn og unges utvikling er slående i følge flere studier (Hutchinson & Calland, 2011; Voelker et al., 2015). Barn vil lære av, og bli påvirket av, de viktige voksne i livene sine, både av deres holdninger og atferd (Voelker et al., 2015). De signifikante andre er viktige formidlere av, og holdningsskapende faktorer med tanke på kroppsidealer og utvikling av kroppsbilde. I den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev er det læreren som har makten og ansvaret (Lillejord, Nordahl, & Manger, 2013).

Det er fordelaktig at de som omgås ungdom er klar over hvordan utseendefokusert kommunikasjon forsterker idealene som går på kropp og utseende (Webb & Zimmer-Gembeck, 2014). Forskning som utvider vår forståelse av hvilke faktorer som påvirker ungdommers identitet, og hvordan verdien av disse faktorene kan endres, er viktig kunnskap (Markey, 2010). At de som er i kontakt med ungdom er klar over dette, kan bidra til en bevissthet i arbeidet med å forbedre både ungdoms kroppsbilde og selvoppfatning generelt (Markey, 2010). Å øke kunnskap om kroppsbilde blant unge er viktig for å forebygge uheldig utvikling relatert til kroppsbilde, vekt og spisevansker (Peternel & Sujoldžić, 2009).

1.1.5 Kroppsbilde og selvoppfatning

En definisjon av *kroppsbilde* er ”*a person’s perceptions, thoughts, and feelings about his or her body*” (Grogan, 2008, s. 3). Kroppsbildet omfatter den enkeltes oppfatning av hvordan kroppen ser ut, og hvordan den blir oppfattet av andre. Det handler om et mentalt bilde av hvordan en framstår, og omfatter følelser knyttet til størrelse, form, vekt og utseende (Hutchinson & Calland, 2011). Alle, uansett hvordan kroppen er formet, kan ha et negativt eller positivt kroppsbilde. Fordi følelser knyttet til kroppen har så mye å si for det helhetlige bilde av en selv, er et usunt kroppsbilde nært knyttet opp mot en negativ selvoppfatning (Cash & Smolak, 2011).

Det er flere genetiske, biologiske og psykologiske faktorer som gjør at graden av sårbarhet for et opplevd kroppspress varierer. I hvilken grad et individ internaliserer et gitt ideal, avhenger av dets selvoppfatning og autonomi. En person med en god selvoppfatning vil bli mindre påvirket av samfunnsskapt idealer og press, enn en person med dårlig selvoppfatning (Tiggemann, 2011). Kroppsbildet henger nært sammen med selvoppfatningen til den enkelte, og for en ungdom utgjør kroppsbildet en vesentlig del av denne (Harter, 1999).

Selvoppfatning blir definert som ”*enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 75). Den spiller inn på den enkeltes følelser, motiver og atferd. Siden det knytter seg emosjoner til selvoppfatning, er det en nær sammenheng mellom selvoppfatning og livskvalitet (Cash & Smolak, 2011). Susan Harter (1999) hevder at den unge vurderer seg selv på bakgrunn av en opplevd diskrepans (avstand) mellom hvem de er, og hvem de ønsker å være. En snakker om en *reell* selvoppfatning og en *ideell* selvoppfatning (Harter, 1999). Diskrepansen mellom opplevd og

ideell selvoppfatning har avgjørende betydning, fordi det å mislykkes i å leve opp til, eller nå sitt ideal, kan få negative følger som dårlig selvoppfatning, angst og depresjon (Harter, 1999).

Det er vanlig å dele selvoppfatningen inn i *spesifikk* og *generell* selvoppfatning (Harter, 1999; Shapka & Keating, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvoppfatning på spesifikke områder kan ha stor innvirkning på den totale selvoppfatningen. En elev kan ha en god selvoppfatning med tanke på kroppen sin, men en dårlig selvoppfatning i forbindelse med matematikkfaget. Dette kan igjen deles opp: en kan ha en god selvoppfatning i dans i kroppsøvningsfaget, men en dårlig i svømming. Til sammen utgjør de ulike områdene en mer generell selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Selvaksepten og *selvverdet* er en vesentlig del av selvoppfatningen. En ungdom med et høyt selvverd vil ha en trygghet som gjør at han godtar seg selv slik han er, med sine sterke og svake sider, og er ikke opptatt av hva andre tenker (Manger & Wormnes, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). *Selvaksepten* er både områdespesifikk og individuell. Det vil si at noen områder er viktigere enn andre å knytte høy selvaksept til. Dersom en evne eller ytelse blir høyt verdsatt av en selv og omgivelsene, har den *psykologisk sentralitet* (Rosenberg og Pearlin, 1978, i Manger & Wormnes, 2015, s. 35). Fordi vi vet at menneskers, og spesielt ungdom sitt kroppsbilde ofte spiller en stor rolle for selvoppfatningen til den enkelte (Harter, 1999), er det rimelig å anta at *kroppsbilde* er et område som mange ungdom ønsker å knytte høy selvaksept til.

Mead (1934) mente at selvoppfatningen endres gjennom samkvem med andre mennesker. Hva individet tenker om seg selv er et resultat av at det omgås med familie, venner, lærere og andre personer som kontinuerlig gir tilbakemelding på væremåte og prestasjoner (Manger & Wormnes, 2015). Manger og Wormnes (2015) framhever foreldre, lærere og venner som avgjørende for utviklingen av selvakseptering. Hvis disse personene verdsetter standarder som det er mulig å leve opp til, og samtidig gir nødvendig instruksjon og støtte, vil det øke muligheten for høy selvakseptering hos den unge (Manger & Wormnes, 2015).

1.3.1 Kroppsbilde og ungdom i skolesammenheng

Et negativt kroppsbilde blir koblet opp mot dårlig selvbilde og ulike psykiske sykdommer som, angst, depresjoner og spiseforstyrrelser (Harter, 1999; Hutchinson & Calland, 2011;

Paxton, Neumark-Sztainer, Hannan, & Eisenberg, 2006; Stice & Bearman, 2001). Fordi et negativt kroppsbilde kan ha negativ påvirkning på barn og unges sosiale, emosjonelle og sosiale velvære er det viktig at skolen er oppmerksom på dette (Hutchinson & Calland, 2011). Det at barn helt ned i seksårsalder har vist tegn på et negativt kroppsbilde, understreker viktigheten av at dette begynner tidlig i skoleløpet (Dohnt & Tiggemann, 2006; Hutchinson & Calland, 2011). Skolen har en avgjørende rolle når det kommer til å hjelpe barn og unge til å utvikle et positivt kroppsbilde, men det har vært lite fokus på hvordan man skal tilnærme seg dette i praksis (Hutchinson & Calland, 2011).

1.3.2 Kroppsidealer og ungdom

Kroppsidealer er ikke noe nytt, de har eksistert til alle tider. I ulike kulturer er det ulike rådende kroppsidealer til en hver tid (Kvalem, 2007). Tynnhetsidealet har lenge vært, og synes stadig å være idealet for jentene, mens den mer muskuløse mannekroppen synes å være idealet for menn (Bucchianeri, Arikian, Hannan, Eisenberg, & Neumark-Sztainer, 2013; Thompson & Stice, 2001). De senere årene har det allikevel vært en svingning i idealene. *”Strong is the new skinny”* eller *”Fit is the new skinny”* er noen forklarende fraser for denne utviklingen, og handler om at kroppen skal *være* godt trent og *se* veltrent ut (Boepple, Ata, Rum, & Thompson, 2016; Tiggemann & Zaccardo, 2015).

Det er mange ungdommer som har utfordringer knyttet til et negativt kroppsbilde og et dårlig selvbilde (Boepple et al., 2016; Paxton et al., 2006; Sand, Lask, Høie, & Stormark, 2011; Smolak, 2004). En longitudinell studie på ungdom og kroppsbilde (Bucchianeri et al., 2013) indikerer en trend der både jenter og gutter blir stadig mer misfornøyde med kroppene sine. Misnøyen øker fra ungdomsskolen og utover. Forskerne understreker behovet for en målrettet forebyggende innsats tidlig i skoleløpet for å begrense potensiell skade (Bucchianeri et al., 2013). I en omfattende undersøkelse (HEVAS) om helse og trivsel blant 44 000 barn og unge i Norge, ble det observert at 39% av jentene i 1. klasse på videregående skole (VGS) slanket seg (Samdal et al., 2016). Forfatterne vurderer disse tallene som svært høye. I en undersøkelse om *helsevaner blant skoleungdom* (HBSC) fra Verdens Helseorganisasjon (WHO) kom det fram av halvparten av 15-årige jenter i Norge syntes de var for tykke (Stavseth, 2008). Samdal et al. (2016) ser de høye tallene i sammenheng med fokuset på kroppsbilde i denne alderen, perfektjonisme og samfunnsmessig oppmerksomhet knyttet til kropp. 23% av guttene synes de er for tykke, og like mange synes de er for tynne, noe som er i tråd med de rådende

kroppsidealene. Uansett hva misnøyen går ut på, øker denne med alderen (Samdal et al., 2016).

Kropps bildet er en dynamisk størrelse; det er ikke en statisk personlig egenskap, men forandrer seg gjennom livet (Markey, 2010). Kulturelle, sosiale, fysiske og psykiske forandringer, og mange av dem i 12-18 års alder, er med på å forme kropps bildet (Markey, 2010). Når kropps bilder blir studert, er det ofte snakk om ekstreme tilfeller og ytterligheter. Men i oversiktsstudien til Markey (2010) om ungdom og kropp, understrekes det at også ”normale” kropps bildeerfaringer har psykologiske, atferdsmessige og utviklingsmessige konsekvenser for den enkelte.

2.0 Teoretisk fundament

Bourdieu (1977) sine begreper om makt og Dewey (1996) sine begreper om erfaring, vil ut fra et fenomenologisk syn på kropp (Merleau-Ponty, 1994) utgjøre oppgavens teoretiske rammeverk. Først vil det bli redegjort for læreplanens ulike dimensjoner (Goodlad, 1979) og noen didaktiske anliggender (Bjørndal & Lieberg, 1978).

2.1 Læreplanteori

Det er ofte et språk mellom intensjon og virkelighet når det kommer til læreplaner (Imsen, 2016). I følge Goodlad med flere (1979) består læreplanen av fem nivåer. De fem nivåene er *den ideelle, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte* og *den erfarte* læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60). Denne studien har tatt utgangspunkt i den *formelle læreplanen* i form av formålet for faget kroppsøving, lærernes *oppfattede læreplanforståelse*, og til dels deres *operasjonaliserte* læreplan. Av den grunn vil det videre legges vekt på disse tre læreplannivåene.



Figur 1: Læreplanens ulike dimensjoner (Goodlad, 1979)

2.1.1 Den formelle læreplanen

Det formålet som er nedfelt i læreplanen, utgjør det *formelle* formålet for faget. I denne studien spiller en del av dette formelle formålet en vesentlig rolle for datainnsamlingen. I denne delen av formålet står det at:

Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle. Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil. Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Den formelle læreplanen forsøker å uttrykke den ideelle læreplanen (Goodlad, 1979).

Dowling (2010) understreker at en læreplan aldri uttrykker et ensartet syn, men at den inneholder konkurrerende og pågående kamper om meningen med faget. Hvilken betydning den formelle planen får i skolehverdagen, er det opp til den enkelte skole og lærer å avgjøre (Goodlad, 1979).

2.1.2 Den oppfattede læreplanen

Det oppfattede formålet er hvordan lærere, elever og foreldre oppfatter innholdet. Aller viktigst er hvordan læreren oppfatter formålet, fordi læreren har myndighet til å styre mye av innholdet i undervisningen (Goodlad, 1979). Det er opp til hver enkelt skole å tolke den formelle læreplanen. Utdanningsdirektoratet gir veiledning til lokalt læreplanarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014), og veiledning til læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2013). Imsen (2016) peker på at *”lærernes tolkning av læreplanen vil også være preget av hvilke erfaringer de har som lærere, hvilke holdninger de har mer generelt til det å undervise (”lærernes praksisteori”), og hvordan de tolker mulighetene for gjennomføre læreplanen i praksis”* (s. 196). Lærerens oppfattede forståelse av formålet for kroppsøvingsfaget får didaktiske konsekvenser for gjennomføringen (*Figur 2*). I veiledningen til læreplanen og i veiledningen til lokalt læreplanarbeid står det at *formålet for faget* alltid skal være med i begrunnelsen for valg av innhold, metode og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2014). Veiledningen er ingen fasit, men den er med på å løfte fram hensikten med læreplanen, og å tydeliggjøre og konkretisere hva som er ment med den (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.1.3 Den operasjonaliserte læreplanen

Hva (kroppsøving-)læreren oppfatter at læreplanen betyr, og hva han eller hun praktiserer i sin undervisning, henger ikke nødvendigvis sammen. Goodlad (1979) hevder at lærere har en tendens til å tro at de handler ut fra formell og oppfattet læreplan, men når de blir observert eller filmet så viser det seg at dette ikke nødvendigvis stemmer. Det operasjonaliserte, eller *gjennomførte* formålet er det som foregår på skolen i det daglige (Goodlad, 1979).

2.1.4 Den didaktiske relasjonsmodellen

En måte å forstå det komplekse didaktiske kroppsøvingfeltet på, er å se på relasjonen mellom de didaktiske faktorene (Bjørndal & Lieberg, 1978). De ulike faktorene i *Figur 2* står i et avhengighetsforhold til hverandre.



Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen (med samme begrep som Imsen, 2016, s. 303)

Den didaktiske relasjonsmodellen vil i denne studien brukes til å forstå lærerens arbeid opp mot *formålet* for faget (den formelle og oppfattede læreplanen). I tillegg til mål, vil vekten ligge på (*elev og-*)*lærerforutsetninger*, *læringsaktiviteter* og *vurdering*. *Mål* handler i denne studien om lærernes oppfattede læreplan i form av å bistå i elevenes utvikling av et positivt kroppsbilde. Den didaktiske relasjonsmodellen er kritisert for å ikke ta godt nok høyde for organisasjonsnivået, og for at nærmiljøet og storsamfunnets påvirkning ikke kommer tydelig fram i modellen (Imsen, 2016). Selv om modellen er best egnet som et planleggingsverktøy (Imsen, 2016), vil den i denne studien allikevel bli brukt som et analyseverktøy for å peke på sammenhengene mellom de ulike faktorene.

Lærerforutsetninger, læringsaktiviteter og vurdering

Lærerforutsetninger kan være utdanning og erfaringsbakgrunn (Imsen, 2016), i tillegg til lærerens kreativitet, kunnskap om og holdninger til kroppsøvingfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2013). *Lærerforutsetningene* kan også ses på som en del av rammefaktorene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). *Læringsaktivitetene* innebærer de metoder, organiseringsformer og arbeidsmåter som blir brukt (Imsen, 2016). *Vurdering* i kroppsøving på ungdomstrinnet og VGS synes å oppleves som et komplekst og utfordrende prosjekt (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013). Hva som skal utgjøre vurderingsgrunnlaget synes å være svært sprikende blant lærere (Annerstedt & Larsson, 2010; Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013; Young, 2011). *Vurdering for læring (VFL)* har etter hvert blitt et anerkjent satsningsområde i den norske skolen (Hopfenbeck & Stobart, 2015), og er

også nedfelt i forskrift til opplæringsloven §3-2 (Forskrift til opplæringslova, 2006), og i veiledning til lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 24). Leirhaug og MacPhail (2015) har funnet at det fortsatt er en lang vei å gå for vurdering for læring-praksisen i kroppsøvfingsfaget. De løfter fram, med henvisning til Quennerstedt, Öhman og Armour (2014), at anerkjente læringsteorier ofte omfatter kognitiv læringsvirksomhet, og at kroppsøvfingsfagets særegenhet åpner for en praktisk og kroppslig læring som på grunn av sin egenart må vurderes på annet vis. Det er enighet om at det trengs mer forskning på dette området (Leirhaug & MacPhail, 2015; Quennerstedt et al., 2014).

Utdanningsdirektoratet fraråder å bruke testing som normativt vurderingsgrunnlag i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2012). Testing i kroppsøving har blitt omtalt som ”en gammeldags og urettferdig praksis” av fagmiljøet på Norges Idrettshøgskole (NIH) (Engelsrud, 2015). Omfattende bruk av testresultatet som vurderingsgrunnlag kan stride mot vurderingsprinsipper i forskriften til opplæringsloven §3-3 (Forskrift til opplæringslova, 2006). Et eksempel på hvordan testresultat som normativt vurderingsgrunnlag kan være negativt, er at resultatet på en fysisk test som hurtighetsmål på 60-meteren, først og fremst avhenger av fysiologiske forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2013). I dette tilfellet blir det da elevens medfødte disposisjoner som i størst grad utgjør vurderingsgrunnlaget, og ikke kompetansemålene. Dersom testing skal brukes i undervisningen, skal dette i følge veiledningen inngå som den didaktiske faktoren *innhold*, og ikke som *vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Broadfoot (1996, i Arnesen et al., 2013, s. 14) sier at når systemene *læreplan*, *undervisning* og *vurdering* kommer i konflikt, utgjør *vurdering* den sterkeste kommunikatoren overfor elevene. Testresultater som en del av vurderingsgrunnlaget forekommer fortsatt blant flere lærere (Moen et al., 2015). En masterstudie (Schoder, 2015) fant at lærerne med mest erfaring fra skolen, var de som uttrykte at de ønsket å fortsette og bruke testresultater som vurderingsgrunnlag.

2.2 Teori om kroppen

Det finnes ulike teorier om hva *kropp* er. Filosofen Descartes (1596-1690) forfektet et dualistisk kroppssyn der kroppen er delt i to; i en fysisk del og en immateriell del (Engelsrud, 2006). Med dualistisk teori blir kroppen et fysisk objekt. Det dualistiske kroppssynet har blitt utfordret innenfor psykologien, nevrobiologien og sosiologien, der kroppen forstås som én helhet (Engelsrud, 2010). I denne studien blir den dualistiske forståelsen av kropp sett i motsetning til en fenomenologisk forståelse av kropp.

2.2.1 Den fenomenale kroppen

Flere løfter fram det *dualistiske* og *fenomenologiske* synet på kroppen som to motpoler (Bernstein, 2000; Shilling, 2010; Standal & Engelsrud, 2013). Kroppens fenomenologi tilsier at menneskets erfaring og kunnskap har sin rot i den levde kroppen, og at kroppen eksisterer i livsverden (Lyngstad, 2014). Livsverden og individet er uoppløselig forbundet med hverandre, fordi det er individets persepsjon som gjør at verden viser seg og blir tilgjengelig for den enkelte. Det som den enkelte vet, kan og har erfart, kommer av kroppen som erfaringselement (Lyngstad, 2014).

Merleau-Ponty (1908-1961) er kjent som ”kroppens filosof”. Han er opptatt av at mennesket *er* kroppen, og at begrepene *fysisk* og *psykisk* ikke kan skilles fra hverandre (Merleau-Ponty, 1994). Han introduserer den ”*fenomenale kroppen*”, som en motvekt mot Descartes dualisme, og stiller seg i den fenomenologiske tradisjonen sammen med Heidegger og Sartre (Engelsrud, 2010; Skårderud, 2011). Begrepet *fenomenologi* kommer av det greske ordet ”*fainomai*” som betyr ”*jeg viser meg selv*”, og den uttrykkende og skapende kroppen er et utgangspunkt for utvikling (Duesund & Skårderud, 2003). Merleau-Ponty sier at mennesket erfarer *i* og *gjennom* kroppen, og selv om vi alle lever i en felles verden, har alle sin egen opplevelse av den. Med denne forståelsen blir kroppen sett på som levd erfaring (Engelsrud, 2006). Merleau-Ponty tar avstand fra kroppssosiologien der kroppen framstår som et produkt av samfunnet. For han er ikke kroppen bare et ”sted” for identitetskonstruksjon eller et utstillingsvindu for sosial status (Engelsrud, 2006).

I kroppsøvfaget betyr en fenomenologisk tilnærming at oppmerksomheten kan rettes mot erfaringer i bevegelse, og av å være både kroppssubjekter og kroppsobjekter i verden (Standal & Engelsrud, 2013). Dette innebærer praktisk sett, som i kroppsøving, at ”elever får være det de er mens de beveger seg” (Engelsrud, 2010, s. 48). Ved å snakke om ”den levde kroppen” sier Merleau-Ponty at kroppen har mening utover dens fysiske aspekter. Dette oppdager kroppen ved å erfare. Kroppen er både subjekt og objekt, den erfarer og blir erfart, og den søker mening gjennom aktivitet (Duesund & Skårderud, 2003; Skårderud, 2011). I ungdomsskolealder begynner mennesket å reflektere på et slikt nivå at det i større grad reflekterer over seg selv (Harter et al., 1998). Kroppen kan aldri reduseres til å bare være et objekt eller bare være et subjekt (Duesund & Skårderud, 2003). Gjennom bevegelse plasserer vi oss selv i en aktiv relasjon til verden, og kan ”glemme” oss selv gjennom å være oppmerksomt til stede. Vi glemmer kroppen vår, eller legger ikke merke til den, når vi er til

stede i bevegelsen. Kroppen blir borte fra bevisstheten og observasjonen. Bevegelsen vil styrke evnen vår til å være spontant og trygt til stede i verden (Duesund & Skårderud, 2003).

For fenomenologen er *den fenomenale* kroppen det primære instrumentet for å forstå og erkjenne. Erfaringen skjer før analysen av erfaringen; det ureflekterte kommer forut for refleksjonen. De erfarende og skapende kroppene er selve «stedet» for utvikling (Skårderud, 2011). Dette er i tråd med Dewey sine tanker om erfaringer. Kroppen gjør seg erfaringer, men erfaringen er først verdifull når refleksjonen eller tekningen kommer inn (Dewey, 1996).

Etikeren Lévinas (1996) har også et fenomenologisk syn på kroppen, og sier at mennesket ikke har en kropp, det *er* kropp. Hans etikk retter blikket på det svake og sårbare ved kroppen. Dette ser han som de mest grunnleggende verdiene ved det etiske og det menneskelige. Først og fremst retter Lévinas blikket over på *Den andres* kropp. På denne måten kobler han kropp mot etikk, i møtet med Den andre (Lévinas, 1996). I kroppsøvingssammenheng er dette et nyttig perspektiv, fordi blikket rettes her bort fra en selv og det selvopptatte, over til andre.

Danning kan både ses på som prosess og produkt. I følge Klafki handler danning om den *prosessen* som den unge dannes gjennom. Dette kalte han metodisk dannelse med rot i formal dannelsessteori (Klafki, 1996). Det handler om å tilegne seg og beherske tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker, altså de ”metodene” som den unge kan bruke for å mestre livssituasjonene. I følge Klafki er kroppslig danning en viktig del av den allmenne dannelsen, og har derfor egenverdi (Klafki, 1996).

Rugseth og Standal (2015b) skriver at å erfare de magiske øyeblikkene gjennom fysisk aktivitet, kan være en måte å få et nytt forhold til egen kropp og verden på. På samme tid kan det ha en avgjørende betydning for hvordan det oppleves å ha en kropp som skiller seg ut fra ”normalen”. Å skape slike øyeblikk vil være vanskelig, og til og med umulig dersom det å skille seg ut, som ved for eksempel å ha overvekt, er forstått som en risiko, et problem eller en barriere for å bevege seg (Rugseth & Standal, 2015a).

2.3 Teori om makt

Pierre Bourdieu (1931-2002) var en fransk sosiolog. I denne studien vil begrepene hans om *habitus*, *kapital*, *felt* og *symbolsk vold* knyttes opp mot syn på kropp i kroppsøvingsfaget. Bourdieu sa at begrepene er best egnet som tankeredskaper som tar form i forbindelse med empirisk forskning (Bourdieu & Wacquant, 1993). Bourdieus begreper som teoretisk rammeverk har tidligere blitt brukt i kroppsøvingssammenheng, for å forklare evne og ulikhet i faget (Evans, 2004; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009; Standal, 2015). Under overskrift 2.4.4 presenteres det en modell (*Figur 3*), som er utarbeidet med utgangspunkt i Bourdieus sine begreper. Modellen vil bli brukt som verktøy i diskusjonen (*Kapittel 7*).

2.3.1 Habitus

*Habitus*begrepet beskriver bakgrunnen og rammene for individets praksis, og begrepet understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale (Wilken, 2008). *Habitus* er en form for praktisk kunnskap og kompetanse som vi tilegner oss gjennom å delta i sosiale prosesser, og er et produkt av sosialisering. Bourdieu (1974, i Wilken, 2008) beskriver *habitus* som en slags transformerende maskin, som får oss til å ”reprodusere” de sosiale forholdene vi selv har skapt (s. 36). *Habitus* er en *kroppstilstand*, ikke en sinnstilstand. ”*Ryggmargskunnskap*” er et beskrivende uttrykk for *habitus*, som impliserer at kulturelle normer er forankret i kroppen, og dermed utenfor vår bevissthet (Bourdieu, 1974, i Wilken, 2008, s. 37).

Habitus er *individuell* fordi hvert individ har en unik historie, og integrerer individets egne tidligere erfaringer. Videre personliggjør *habitus* det sosiale. Vi forstår sosiale begrensninger som personlige valg, og forstår gjennom vår *habitus* hva vi med rimelighet kan forvente. *Habitus* tilegnes i et sosialt miljø, karakterisert ved et fellesskap og felles forståelse, og er derfor også *kollektiv*. Det kollektive skaper rammene for det individuelle, og gjør det individuelle både forståelig, og også forventet, i noen sosiale sammenhenger. *Habitus* er *samfunnsmessig* fordi den får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet, og ta dem for gitt (Bourdieu, 1977; Wilken, 2008).

Bourdieu har beskrevet *habitus* som ”*tregt, men foranderlig*” (Bourdieu & Wacquant, 1992, i Wilken, 2008, s. 38). Forandring i *habitus* er knyttet til forandring i de ytre omgivelsene, og de skjer verken automatisk, hurtig eller uproblematisk. De krever både en sosial forankring i, og en individuell aksept fra, det nye miljøet (Wilken, 2008).

2.3.2 Kapital og felt

Økonomisk, sosial og kulturell kapital er de hovedformene for kapital Bourdieu opererte med. *Symbolsk kapital* er evnen til å utnytte de andre kapitalene, og å omsette kapital til andre verdiformer (Crossley, 2001; Wilken, 2008). Hvilken kapital som blir sett på som verdifull, avhenger av det sosiale feltet en befinner seg i. *Feltet* er de sosiale arenaene som praksis utspiller seg på, og kan brukes bredt eller snevert. (Wilken, 2008). I denne studien er *kropp i kroppsøving* det feltet som studeres. De ulike feltene er autonome, noe som vil si at kampene som utspilles på det enkelte feltet gir mening på sine premisser for de involverte individene. Hvilken kapital som blir regnet som verdifull, avhenger av det sosiale feltet en er i. En type kulturell kapital er fysisk kapital, i form av å kunne gjøre ting med kroppen (Hay & Macdonald, 2010). En annen kapital kan være kroppens fysiske utseende. De kampene som utkjemper på ett felt, kan ikke sammenlignes med kampene på et annet felt. Men feltene er relatert til hverandre i en hierarkisk orden ut fra verdien av den kapitalen det kjempes om (Hay & Macdonald, 2010). I og med at kropp er et anliggende mange ungdommer knytter mye av verdien sin til, er det rimelig å anta at dette er et felt som er verdifullt for ungdomsskoleelever.

Kapital på ett felt kan byttes inn i andre goder. Dette er utfordrende med tanke på at noen type kropper har høyere status enn andre. Det problematiske med dette er blant annet at mange opplever en diskrepans mellom et gitt kroppsideal og egen kropp. I tillegg er kroppsidealene som kommuniseres i media utenfor rekkevidde for de fleste. Ut fra et sosiologisk perspektiv, er ikke disse idealene naturlig konstruert, men sosialt konstruert. Hay & Macdonald (2010) kommer med et eksempel på at et fysisk utseende som er verdsatt, kan bli overført til verdsetting på andre områder. Bourdieu identifiserte kroppen som en form for fysisk kapital; en eier av makt, status og karakteristiske symbolske former (Shilling, 2012).

Et kroppsideal er sosialt konstruert, det er ikke noe som skapes av seg selv. Lærerens rolle er sentral her. Bourdieu løfter fram skolen, jevnaldrende og familie som viktige for den unges habitus: "*Habitus characterises the beliefs, ideals, speech, action and appearance of individuals that have been impressed upon them through their interactions with social agents and institutions such as schools, peers and the family*" (Bourdieu, 1984, i Hay & Macdonald, 2010, s. 6). For eksempel kan en tenke seg at kapital i form av å leve nært opp til et rådende kroppsideal, vil gi status og anerkjennelse fra jevnaldrende.

2.3.3 Symbolsk vold

Bourdieu beskriver *symbolsk vold* som en myk form for vold og en ”usynlig makt” (Broady & Palme, 1989). Det vil si at både de som utøver makten og de den blir utøvd overfor, miskjenner at det har foregått en maktutøvelse (Broady & Palme, 1989). Symbolsk vold innebærer makt til å definere og klassifisere. En kan få individene til å tro på bestemte tolkninger om hvordan verden er, og på den måten sikre en reproduksjon av de eksisterende maktforholdene. Uansett om en privilegeres eller undertrykkes av den rådende virkelighetsoppfatningen, aksepteres den som en naturlig orden. På den måten virker symbolsk vold som en type sosial naturlov (Broady & Palme, 1989; Wilken, 2008).

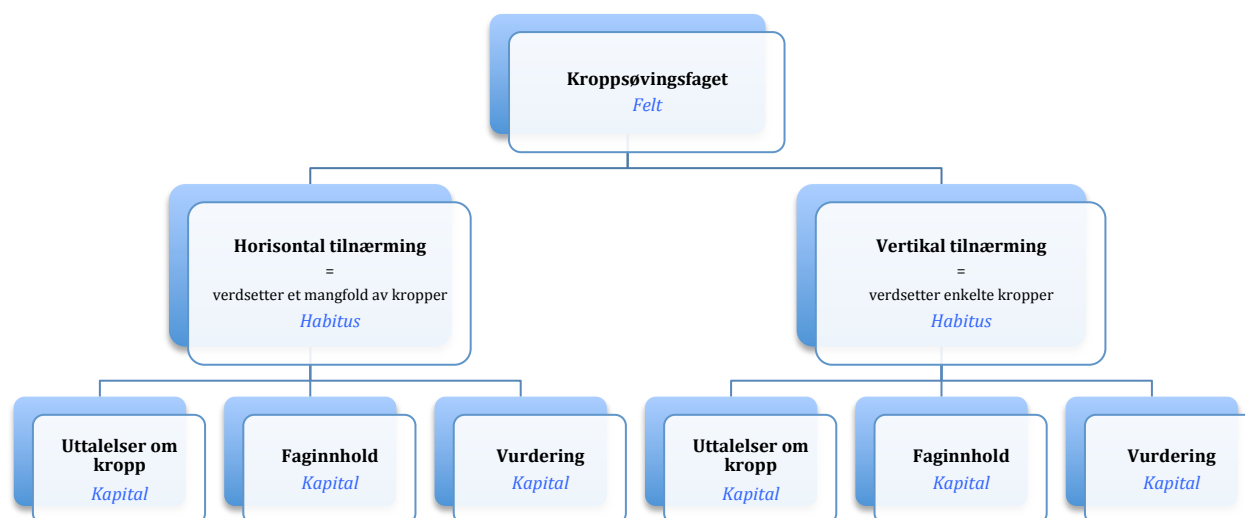
Utøvelsen av symbolsk vold blir formalisert gjennom ”pedagogisk handling”, som vil si alle former for undervisning om hvordan verden er innrettet. Dette omfatter alle relasjoner som er involvert i å overlevere samfunnets dominerende kultur, deriblant *skolen*. I disse relasjonene overføres det kunnskap om samfunnet og om dets verdier og idealer (Wilken, 2008). I følge Bourdieu, forveksler de sosiale agentene maktutøvelsen med anerkjennelse. Det er for eksempel det som skjer når de undertrykte anvender de dominerende sine bedømmelseskriterier i vurderingen av sine egne praksiser. Det kan bare skje fordi alle aksepterer bedømmelseskriteriene som objektive (Wilken, 2008).

Språket spiller en rolle for Bourdieu i den symbolske volden. Språket er indirekte knyttet til makt ved at det fungerer som en mekanisme som sprer ideer og fortolkninger ut i samfunnet. Det formidles en forståelse av virkeligheten, uten at det nødvendigvis er klart hvem eller hva avsenderen er, som for eksempel de ulike mediene. Det som formidles virker kanskje nøytralt, men det vil være relatert til de dominerende klassene og til makten (Wilken, 2008).

Bourdieu har hevdet at det primært er de elevene som allerede mestrer utdanningssystemets kulturelle koder, som har en mulighet til å få utbytte av den pedagogiske handling (Wilken, 2008). Han mener at skolen favoriserer elever med kulturell kapital, uten at det skjer bevisst. Lærerne har ingen intensjon om å sortere elevene, og ofte vet de ikke at de gjør det. ”*De marginaliserte elevenes kompetanser er sjelden verdsatt i utdanningssystemet, og de kan derfor vanskelig veksles til systemets dominerende kulturelle kapital*” (Wilken, 2008, s. 74). Bourdieu mener altså at skolene og lærerne utøver symbolsk vold og bidrar til reproduksjon av maktforholdene.

2.3.4 Makt og kropp – en modell

Maktteorien til Bourdieu (1977) blir i denne studien koblet opp mot *kropp*. Evans (2004) har brukt begrepene om makt til å forstå *evne* i kroppsøving. På samme måte som han så på *evne*, er det i denne studien *kroppsidealer* som blir forstått i et *sosiologisk perspektiv*. Standal (2015) har satt Evans sin evneforståelse i system. Modellen nedenfor er utarbeidet med utgangspunkt i hans modell (Standal, 2015, s. 128). For denne studien er tanken at *kroppsidealer* blir sett på som noe som er skapt i sosiale sammenhenger. *Kroppsidealene* er med andre ord sosialt konstruert. Hvilke kropper som blir verdsatt i kroppsøvingfeltet, er avhengig av ”de herskende verdiene på feltet” (Standal, 2015, s. 125). Det er *habitusen* som legger føringene for hva som er ”de herskende verdiene” på feltet. Med et slikt syn kan *kropp* tillegges verdi på to ulike måter; gjennom *horisontal* eller *vertikal* verdsetting. Med en *horisontal* tilnærming til kropp, blir forskjellighet verdsatt, og kroppen blir ikke satt i et hierarki i forhold til idealer og andre kropper. Det er fokus på hva kroppen kan tilegne seg av kompetanse, gjennom en prosess. Med en *vertikal* tilnærming blir kroppen vurdert i forhold til en ytre standard, og forskjellighet blir et uttrykk for en mangeltilstand. I en slik tilnærming er det fokus på prestasjon og produkt. Modellen nedenfor vil bli brukt som redskap for diskusjonen i *Kapittel 7*.



Figur 3: To tilnærminger til kropp i kroppsøvingfaget (inspirert av Standal, 2015, s. 128)

2.4 Teori om læring gjennom erfaring

Dewey mente at et grunnleggende fellestrekk ved alle levende organismer er at de stadig er i vekst og utvikling, fordi de lever. I utviklingen er de i en stadig vekselvirkning med omgivelsene (Dewey, 1974). Menneskets umiddelbare samspill med omgivelsene resulterer i det Dewey kaller *erfaring*. Organismen påvirker og påvirkes, og erfaringen er derfor en prosess. Det hører til den enkelte erfaring at den viser tilbake til tidligere erfaringer, eller fram mot mulige kommende erfaringer. Den enkelte erfaringen må forstås som et samspill mellom organismen og omgivelsene (Dewey, 1974). Nye erfaringer forandrer erfaringsgrunnlaget vårt, slik at erfaringene hele tiden reorganiseres. Ved å forstå læringsprosesser som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring, blir de dynamiske og prosessuelle sidene ved læring vektlagt (Vaage, 2001). Erfaring kan ha ulik kvalitet. Det kreative elementet i læringsprosessen er noe Dewey vektla. En side ved det kreative elementet, er at alle erfarer livet ulikt, noe som kan representere en viss originalitet. Et annet aspekt ved det kreative, er at ny innsikt kan oppstå gjennom læringsprosesser, uten at de var intendert eller planlagt (Vaage, 2001).

Mennesket er et sosialt vesen. Det er gruppens kollektive tilpasning til omgivelsene som er det avgjørende for hvilke erfaringer den enkelte gjør seg. Menneskets samspill med omgivelsene skjer vanligvis automatisk; instinktivt og vanemessig. Tenkningen kommer inn i erfaringsprosessen når den vanemessige atferden stanser opp. Her kan *tenkningen* få sin plass, dersom individet *velger* å tenke (Dewey, 1974). Troen på at all sann oppdragelse skjer gjennom erfaring, er ikke ensbetydende med at alle erfaringer er sanne, og i samme grad oppdragende. Noen erfaringer er negative for oppdragelsen. De erfaringene som virker blokkerende eller forstyrrende på muligheten for å få ny erfaring er negativ (Dewey, 1974). Alt avhenger av kvaliteten på erfaringene, og det er opp til oppdrageren å legge til rette for de fruktbare erfaringene (Dewey, 1974). *Kontinuitet og vekst* er et av kriteriene på en erfaring som fører til oppdragelse. Vekst kan gå i mange forskjellige retninger, for eksempel kan en småkriminell ungdom utvikle seg til å bli en kvalifisert innbruddstyv. Det betyr at *vekst* ikke er nok, vi må også angi hvilken retning veksten foregår, hvilket mål den går mot (Dewey, 1974).

Det at et individ lever i verden, betyr helt konkret at de lever i en rekke *situasjoner* og at det foregår et samspill mellom individet og omgivelsene. Man kan ikke skille *samspill* og *situasjon* fra hverandre (Dewey, 1974, s. 55). Forskjellige situasjoner avløser hverandre, men

på grunn av prinsippet om kontinuitet overføres det noe fra de tidligere erfaringene til de neste. Det en har tilegnet seg av viten og ferdigheter i én situasjon, blir et redskap i kommende situasjoner. En kan si at erfaring er situert; de foregår alltid en kontekst (Dewey, 1974). Vi *gjør* oss erfaringer, vi *får* ikke kunnskap. Den erfaringen vi gjør oss, kan vi bruke videre i framtidige situasjoner (Løvlie, 1989).

3.0 Tidligere forskning

3.1 Kroppsøving og kropp

3.1.1 Trivsel og deltakelse

Deltakelsen i kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet synes å være høy og stabil, både blant gutter og jenter. Det har imidlertid vært en nedgang i kroppsøvingdeltagelse blant elever på 1. VGS de siste årene (Samdal et al., 2016). Selv om de fleste liker faget, er det en del elever som ikke liker å ha kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Fisette, 2011). Frykt for å bli sett, frykt for å dumme seg ut foran de andre, og opplevelsen av å ikke strekke til, er noen av grunnene til at elever ikke liker kroppsøvingfaget (Fisette, 2011). Enkelte elever beskytter seg selv ved å benytte såkalte skjuleteknikker (Hagen, Aune, & Lyngstad, 2014; Lyngstad, 2014; Lyngstad, Hagen, & Aune, 2014). Dette er elever som kan ha vanskelig for å se seg selv i et positivt lys i kroppsøvingen. Gjennom skjuleteknikkene kan de havne utenfor mye av det sosiale samspillet i timene, som igjen kan hemme læring og utvikling (Hagen et al., 2014; Lyngstad et al., 2014).

Et litteraturstudie (Thorp, 2013) hadde som mål å undersøke hva som påvirker elever til deltakelse i kroppsøvingfaget. Studien trekker fram tre hovedfaktorer, og blant dem; *kroppsbilde*, som kan være en begrensende eller støttende faktor. Artikkelen diskuterer hva læreren kan gjøre for å legge til rette for deltakelse gjennom å ta disse faktorene på alvor (Thorp, 2013). For det første skal elevene føle seg verdifulle og verdsatt. For det andre er et positivt læringsmiljø en forutsetning (Thorp, 2013).

3.1.2 Fysisk aktivitet og kroppsbilde

Både intervensjonsstudier (Burgess, Grogan & Burwitz, 2006; Duncan, Al-Nakeeb & Nevill, 2009; Ginis, Eng, Arbour, Hartman & Phillips, 2005) og flere litteraturstudier (Ginis & Bassett, 2011; Hausenblas & Fallon, 2006) har vist at fysisk aktivitet og trening kan bidra til å redusere kroppsmisnøye. Haugen, Säfvenbom og Ommundsen (2011) fant at fysisk aktivitet kan være med å styrke selvoppfatningen til ungdom, og spesielt hos jenter. Ginis og Bassett sitt arbeid (2011) viste at det er den *opplevde* graden av forandring, og ikke den *faktiske* forandringen i kroppen, som er med og trigger et positivt kroppsbilde. Når de som trener opplever en meningsfull forandring i kroppen sin, er det mer sannsynlig at kroppsbildet forandres til det bedre (Ginis & Bassett, 2011). Forandringer i selvoppfatningen kan også føre til positiv forandring i kroppsbilde, i følge Ginis, Bassett og Conlin (2012).

Kirk og Colquhoun (1989) fant i sin tid at innføring av daglig helsebasert kroppsoving i grunnskolen i Australia (som kan minne om FYSAK-ordningen i norsk skole fra 2009), var med på å forsterke den rådende helseforståelsen, der et fokus på kroppsform og overvekt spilte en sentral rolle.

3.2 Signifikante andre

3.2.1 Kroppsøvlingslæreren

”Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres” (St.meld. nr. 11 (2008–2009), s. 12). Fitzgerald (2005) henviser til en rekke studier når han trekker fram viktigheten av relasjonen mellom lærer-elev, og hvordan de oppfatningene eleven har av læreren sin kan ha påvirkning på elevens oppfatning av de ulike skolefagene, inkludert i kroppsoving (Fitzgerald, 2005).

Fisette (2011) tok sikte på å forstå jenters opplevelse av sin egen kroppsliggjøring (*embodiment*) i kroppsovlingsundervisningen. Kroppens fysiske utseende, med vekt på kroppsstørrelse og antrekk, var det sentrale fokuset i jentenes fortellinger om sin egen kropp. Studien ønsket å skape et miljø der de unge jentene skulle tørre å sette ord på hva de tenkte, og gi rom for refleksjon og dialog om hva som ville gjøre kroppsovlingsundervisningen bedre for dem og den enkeltes kroppsliggjøring og tilstedeværelse i undervisningen. Studien framhever at kroppsovlingslæreren må ta den enkelte elev sine opplevelser på alvor, og

gjennom dialog og forståelse legge til rette for trygghet i sin egen kropp, og også en ny forståelse av hva kroppen er, utover de rådende idealene (Fisette, 2011).

Fisette og Walton (2015) fant at elevers aktive deltakelse i form av å ta ansvar for, og aktiv del i eget liv og utvikling, er noe som kan bidra til positiv utvikling av kroppsbilde. Å lære lærerne hvordan de skaper trygge rom, der det er rom for elevene til å oppdage seg selv og sin egen kroppsliggjøring, blir poengtert som viktig (Fisette & Walton, 2015).

Forskning på kroppsøvingslærerutdanningen viser at mange av de som utdanner kroppsøvingslærere kunne hatt en mer reflektert praksis med tanke på deres jobb for å danne samfunnsmennesker. Lærerne synes å være mer styrt ut fra en motivasjon bunnet i egen interesse for idrett (Dowling, 2006; Mordal-Moen & Green, 2014). O'Dea og Abraham (2001) fant at kroppsøvingslærerstudenter manglet kunnskap og kompetanse om tilnærming til kroppsbildetematikk, ernæring, overvekt og spiseforstyrrelser. Mange av de kvinnelige lærerstudentene hadde selv et negativt kroppsbilde og forstyrrede spisemønstre. Forfatterne fastslår at kroppsøvingslærere bør ha kunnskap på området både fra et personlig og et faglig perspektiv (O'Dea & Abraham, 2001). En intervensjonsstudie blant kroppsøvingslærerstudenter (Yager & O'Dea, 2010) indikerte at det *er* mulig å fremme et positivt kroppsbilde, redusere misnøye med egen kropp, og redusere overdreven trening, gjennom å ha et pensum som fokuserer på tematikken. Selv om intervensjonen fikk positive virkninger, reiser forskerne spørsmål om hvorvidt dette vil kunne ha en positiv effekt på deres kommende elever (Yager & O'Dea, 2010).

3.2.2 Jevnaldrende

Jevnaldrenes betydning synes å være viktig for den enkelte ungdommen sin utvikling av kroppsbilde (Harter et al., 1998; Markey, 2010; Sawka, McCormack, Nettel-Aguirre, Hawe, & Doyle-Baker, 2013; Sawka, McCormack, Nettel-Aguirre, & Swanson, 2015; Webb & Zimmer-Gembeck, 2014). Undersøkelser viser at tenåringsjenter og unge kvinner som snakker mer om utseende med jevnaldrende, og som imiterer andre, er mindre fornøyd med eget utseende (Dohnt & Tiggemann, 2006; Sawka et al., 2013). Eksplisitte negative bemerkninger om kropp viser seg å ha en langtidseffekt på den enkelte, ikke bare på kroppsbildet, men også på selvbildet og på mellommenneskelige relasjoner (Markey, 2010).

Den samme gjennomgangsstudien viser at ungdom opplever å få anerkjennelse når de lever nært opp til de rådene idealene (Markey, 2010). Webb og Zimmer-Gembeck (2014) fant at det er større sannsynlighet for å utvikle et negativt kroppsbilde og kroppsmisnøye i *prestasjonsorienterte miljøer* mellom venner og jevnaldrende (Webb & Zimmer-Gembeck, 2014).

Den samme studien viser at holdninger til kropp og utseende kan forbedres ved at elevene lærer seg strategier. Å undervise ungdom i strategier for å bryte sin egen aksept for, og holdning til, at utseende og attraktivitet spiller en stor rolle for å bli sosialt anerkjent og godkjent, blir løftet fram (Webb & Zimmer-Gembeck, 2014). Ungdom bør bli oppmuntret til, og undervist i, hvordan de kan skape kulturer som ikke er opptatt av utseende blant venner og jevnaldrende. I stedet for å rette fokuset mot utseende, bør de heller ha fokus på sine funksjonelle sider. Slike sider kan være kreativitet, samarbeidsevner og aktive fritidsaktiviteter som gir mening utover å ha med utseende å gjøre (Webb & Zimmer-Gembeck, 2014).

3.2.3 Foreldre

Hutchinson og Calland (2011) hevder at til tross for mediene sin kraftfulle påvirkning på menneskers kroppsbilde, vil foreldre og foresatte være de aller viktigste rollemodellene for barna sine (Bell & Dittmar, 2011; Brook & Tepper, 1997; Haines, Neumark-Sztainer, Hannan, & Robinson-O'Brien, 2008; O'Dea & Abraham, 2001; Voelker et al., 2015). Det ser ut til at mange foreldre ikke er bevisst sin egen påvirkningskraft på de unges kroppsbilde (Haines et al., 2008), og at de i liten grad er i stand til å vurdere den unges vekstsituasjon (Sand, Lask, Hysing, & Stormark, 2014). Det pekes på et behov for å opplyse og lære foreldre om hvordan deres atferd kan påvirke barnas utvikling (Haines et al., 2008; Sand et al., 2014).

3.3 Skolen sin betydning

Malachowski og Myers (2013) løfter fram viktigheten av at skolen kan være en motvekt til dagens rådende kroppsideal, ved å aktivisere elevene til å aktivt ta stilling til idealer og sitt eget kroppsbilde. På denne måten kan de selv kan være med å skape et nyansert bilde av kropp for seg selv og andre (Malachowski & Myers, 2013). Det å bli bevisst på

kjerneverdiene sine, bli klar over og lære seg tankemønstre, og gjøre ulike øvelser, utgjør den største delen av stegene mot et bedre kroppsbilde i følge Wilhelm (2006).

En litteraturstudie av ulike programmer knyttet til å styrke ungdoms kroppsbilde konkluderer med at en økologisk tilnærming til ungdoms utvikling er avgjørende (Evans, Roy, Geiger, Werner & Burnett, 2008). En økologisk tilnærming til helserelaterte spørsmål, innebærer å nærme seg tematikken fra flere systemnivå (Bronfenbrenner, 1994). Foreldre, lærere og venner spiller en viktig rolle som rollemodeller og støttende strukturer rundt den unge i hans eller hennes utvikling av kroppsbilde (Evans et al., 2008). Forskerne myndiggjør skolen som en viktig instans for å kunne påvirke barn og unges kroppsbilde på en positiv måte. At skolen skal fremme et miljø der et positivt kroppsbilde kan blomstre blant voksende elever i utvikling. De understreker viktigheten av å samarbeide på tvers av ulike instanser, og bruke eksisterende tjenester og personell for å skape et miljø der elevene opplever seg trygge (Evans et al., 2008). Skolehelsetjenesten, rådgivere og ernæringspersonell, miljø-team, ledere, kroppsovlingslærere, helsepersonell og skolens lærere og personell for øvrig. De løfter fram at de alle er et viktig bidrag inn i dette arbeidet. De mener at disse sammen kan utvikle gode retningslinjer for å beskytte barn mot mobbing, og samarbeide om å utvikle gode intervensjoner og prosjekter for å bidra i de unges utvikling av sunne kropper og sunne sinn. De framhever at det er viktig at hele personellet på en skole er svært klar over hvordan deres holdninger, kommentarer og atferd kan bidra til det totale miljøet (Evans et al., 2008). Klomsten (2014) foreslår å innføre psykisk helse som et eget skolefag. Hun skriver at *”kunnskap om en selv og andre erverves gjennom praktiske øvelser, refleksjon omkring egen og andres atferd, kognitive tankemønstre, rollespill, diskusjoner samt mindfulness”* (s. 13). Martinsen (2014) viser også at kombinerte praktiske og teoretiske oppgaver i arbeid med kroppstematikk og selvbilde gir positive resultater. Det har vist seg at forskjellige program for å fremme psykisk helse har positiv effekt, men at disse avtar over tid (Andersson, Bungum, Kaspersen, Bjørngaard, & Buland, 2010). Klomsten (2014) vil derfor innføre *psykisk helse* som en *permanent* del av læreplanen.

Det er mye forskning som bygger opp om jevnaldrende og voksenpersoner sin betydning for barn og unges utvikling av et positivt kroppsbilde og selvoppfatning (Markey, 2010; Smolak, 2004; Voelker et al., 2015). Det er imidlertid ikke funnet noen studier på hva lærerne gjør, og hvordan de reflekterer rundt sitt ansvar med tanke på ungdoms utvikling av et positivt

kroppsbilde i kroppsøvningsfaget, innenfor de rammefaktorene som eksisterer i deres lærerhverdager.

4. Metode

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

For å få tak i kroppsøvningslærernes komplekse erfaringer og forståelse av ungdom og kropp i kroppsøvningsfaget, knyttes undersøkelsen til fenomenologien og hermeneutikken, som begge er fortolkende teorier. Målet med studien er å få dypere innsikt i kroppsøvningslærernes livsverden slik den oppfattes av dem selv. *Fenomenologien* tar utgangspunkt i individets subjektive opplevelser for å finne den dypereliggende meningen i dens erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010; Thagaard, 2013). Forskeren forsøker med vitenskapelige metoder å finne ny kunnskap, gjennom konsentrerte studier av egne og andres erfaringer, og ved hjelp av et ”reflekterende selv” (Postholm, 2010). *Hermeneutikken* bygger på et prinsipp om at mening oppstår i en fram- og tilbakeprosess mellom delene og helheten (Steinsholt, 2010; Thagaard, 2013). Vekslingen mellom å se på delene og helheten i datamaterialet, har i denne studien vært vesentlig for å kunne oppnå en gyldig og god forståelse av informantenes utsagn.

Et kvalitativt forskningsdesign er benyttet for å svare på problemstillingene. Med en fenomenologisk tilnærming i et kvalitativt forskningsdesign forsøker forskeren å ta på seg ”forståelsesbrillene” til informanten i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes ingen ”rene” opplevelser, de vil alltid være tolket. Forskeren må i høy grad være oppmerksom på sine egne fortolkningsrammer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er gjort rede for forskerens forforståelse i *kapittel 4.7.1*.

4.2 Kvalitativ metode

For å besvare problemstillingen på best mulig måte, ble det valgt å bruke kvalitative individuelle intervjuer. Et kvalitativt intervju er godt egnet når en vil studere sosiale fenomener. Det gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser, og få et godt innblikk i personers livsverden; deres erfaringer og oppfatninger (Christoffersen & Johannessen, 2012). *Livsverden* er verden slik den enkelte møter den i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det var kroppsøvlingslærernes erfaringer, forståelse og refleksjon av ungdom og kropp i kroppsøvlingsfaget som var av interesse i undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og det er en av de mest brukte kvalitative metodene innen fenomenologien (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010). I intervjuet oppstår det et asymmetrisk maktforhold mellom den som intervjuer og den som intervjues. Dette er ikke noe negativt i seg selv, men kan bli det dersom forskeren opptrer med skjult agenda. Forskeren har monopol på å fortolke og rapporterte hva informanten virkelig mente (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.2.1 Intervjuguide

For å belyse problemstillingen på best mulig måte, ble det valgt en *semistrukturert* intervjuguide. En slik intervjuguide består av en del fastlagte temaer, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden er utgangspunktet for intervjuet, men en beveger seg fram og tilbake, og spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012). *Fleksibiliteten* er styrken ved en slik struktur. Fleksibilitet til å tilpasse spørsmål og oppfølgingsspørsmål til den enkelte informant, og for å få en naturlig samtale med god flyt og gode overganger (Postholm, 2010; Thagaard, 2013). Å ha en struktur på forhånd, sikrer at ingen av temaene blir glemt, i tillegg til at en unngår å hente inn mye overflødig data (Ryen, 2002). Intervjuguiden ble utarbeidet med intensjon om å svare på problemstillingen (*Vedlegg 2*). Den ble redigert og spisset inn etter pilotintervjuet. Etter introduksjonsspørsmålene, bestod intervjuguiden av fem hovedemner: (1) *informantens mening om det overordnede formålet med kroppsøvlingsfaget*, (2) *informantens tanker rundt den aktuelle delen av formålet*, (3) *informantens mening om tematikken ungdom og kropp* (4) *informantens tanker om hva kroppsøvlingsfaget kan bety for utvikling av et positivt kroppsbylde* og (5) *vurdering i kroppsøvlingsfaget*. Vurdering var i utgangspunktet ikke et eget punkt i intervjuguiden (*Vedlegg 2*), men da de to første informantene stadig kom i snakk om vurdering, ble det valgt å inkludere dette emnet i de andre intervjuene også. Det fordelaktige med en semistrukturert form på intervjuguiden, er nettopp fleksibiliteten; den tillater at forandringer kan forekomme (Postholm, 2010).

Vesentlig for intervjusituasjonen er at informantene ble presentert for *den aktuelle delen av formålet*, ved at de fikk se og lese det svart på hvitt. Det var viktig for forskeren at dette ble presentert på en måte som ikke fikk informantene til å føle seg angrepet eller tråkket på, men

respektert. Forskerens inntrykk er at denne hensikten ble oppnådd. Informantene ble bedt om å gi sin første reaksjon på det de leste, før samtalen gikk dypere inn på formålets innhold.

4.3 Utvalg

I den foreliggende studien ble det planlagt og gjennomført intervju med åtte informanter. Det er ingen regel for hva som regnes som *nok* informanter. I mindre forskningsprosjekt, som den foreliggende masteroppgaven, er det av tids- og andre ressursmessige årsaker naturlig å begrense utvalget til færre enn 10 intervjuer (Johannessen et al., 2010).

4.3.1 Utvalgsriterier

Det at en kvalitativ undersøkelse har som mål å innhente mest mulig kunnskap og fyldige beskrivelser om undersøkelsens objekt, gjør at *et strategisk utvalg av informanter* er en hensiktsmessig strategi (Johannessen et al., 2010). Inklusjonskriteriene for denne studien var at de aktuelle informantene skulle undervise i kroppsøving på ungdomstrinnet inneværende skoleår (2015/2016), og at de skulle ha kroppsøvingsrelevant utdanning som tilsvarte minst 60 studiepoeng. Grunnen til at utdanning ble satt som et kriterium er forskerens vurdering av at det er rimelig å forvente at lærere med utdanning i faget, har kjennskap til fagets formål, og en reflektert faglig begrunnelse for sin yrkesutøvelse. Det var av interesse at informantene skulle representere et bredt utvalg i form av alder og erfaring i skoleverket. Ifølge Malterud (2012) vil et strategisk utvalg med vekt på mangfold og variasjon, gi mulighet til å beskrive flere nyanser av ett og samme fenomen. De fire første intervjuene var med lærere som hadde jobbet i skoleverket i flere år (mellom 15 og 40 år). Intervjuene med de erfarne lærerne førte til at interessen for å også inkludere nyutdannede lærere ble vekket. *Nyutdannet* er i denne studien regnet som ferdigutdannet i løpet av 2013 eller senere. Fordi det var to kvinner og to menn blant de fire første informantene, ble et siste inklusjonskriterium at det skulle være to kvinner og to menn blant de nyutdannede også. Denne formen for utvalg kan minne om utvalgsstrategier fra *grounded theory*-tradisjonen, der den neste informanten som intervjues velges på bakgrunn av tidligere intervjuer (Dalen, 2011). Strategien kan også beskrives som *snøballmetoden*, der det rekrutteres fortløpende i prosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskeren vurderer utvalgsstrategien for denne studien til å være valid, med bakgrunn i prinsippet om *hensiktsmessighet* (Johannessen et al., 2010).

4.3.2 Rekruttering

Rekrutteringen av informantene har foregått på forskjellige måter. Invitasjoner og et informasjonsskriv ble sendt på e-post til rektor på tilfeldig utvalgte ungdomsskoler i Bergen kommune. Noen rektorer videresendte e-posten til kroppsøvingslærere på skolene sine. Tre kroppsøvingslærere tok på bakgrunn av invitasjonen kontakt med forsker og meldte sin interesse. To av disse jobbet på samme skole. En fjerde lærer meldte sin interesse da forskeren var på rekrutteringsbesøk på en skole. Disse fire lærerne, to kvinner og to menn, hadde alle jobbet som kroppsøvingslærere i 15 år eller mer. De to mannlige nyutdannede lærerne ble rekruttert på e-post via en rektor i forskerens hjemkommune, Gjøvik. De to lærerne jobbet på samme skole. De to kvinnelige nyutdannede lærerne ble kontaktet og rekruttert via forskerens personlige nettverk. En av disse har tidligere studert et semester med forskeren og ble rekruttert via klassens Facebookgruppe. Denne informanten har ingen nær personlig forbindelse med forskeren, og ble i samråd med veilederne vurdert som egnet. Siste informant ble rekruttert gjennom en felles venn i Sandnes kommune. Forskeren og vedkommende hadde ikke møtt hverandre tidligere, og informanten ble vurdert som egnet.

I den følgende tabellen er en oversikt over de åtte informantene. Fordi det er av interesse for diskusjonen, er det valgt å bruke betegnelsene *erfaren/nyutdannet* og *mann/kvinne* for å beskrive informantene, og ikke fiktive navn. Informantene er nummerert fra 1-8, og de seks forskjellige skolene fra 1-6.

Tabell I: Oversikt over informantene

	Kroppsøvingslærer	Alder	Antall år i skolen	Utdanning i kroppsøving	De ulike skolene
1	Erfaren mann	45	17	60 sp kroppsøving	1
2	Erfaren mann	64	38	60 sp kroppsøving	2
3	Erfaren kvinne	40	15	60 sp kroppsøving	3
4	Erfaren kvinne	40	16	60 sp kroppsøving	2
5	Nyutdannet mann	25	1/2	60 sp kroppsøving	4
6	Nyutdannet mann	27	2,5	60 sp idrett	4
7	Nyutdannet kvinne	26	1/2	180 sp kroppsøving	5
8	Nyutdannet kvinne	25	1,5	60 sp kroppsøving	6

4.4 Gjennomføring og transkribering

4.4.1 Pilotintervju

Det ble gjennomført et pilotintervju i forkant av intervjuene for studien. Dette er en god måte til å få øvet seg på intervjusituasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Informanten var en kroppsøvlingslærer på en ungdomsskole i Gjøvik kommune. Det var en mann med 15 års erfaring som kroppsøvlingslærer. Erfaringer fra pilotintervjuet var nyttige på flere måter. For forskeren var det viktig å reflektere over hvordan spørsmålene fungerte. Informanten ga konstruktive tilbakemeldinger på intervjusituasjonen og på spørsmålene. Erfaringene førte til justeringer i intervjuguiden. Det var også nyttig å lytte til og transkribere opptaket, for å få innsikt i egen ordbruk og lytteevne, og tidsbruk. Dette kan ha bidratt til å bedre studiens reliabilitet (se overskrift 4.7.2 om reliabilitet).

4.4.2 Intervjusituasjonen

Av de åtte intervjuene ble alle med unntak av ett gjort ansikt til ansikt. Det siste ble gjort via Skype. Denne formen for intervju har blitt mer og mer vanlig, og fordelene er nettopp at en har mulighet til å snakke med mennesker tross geografiske barrierer (Kvale & Brinkmann, 2015). I Skype-intervjuet satt både informant og intervjuer uforstyrret i sine hjem. Som Christoffersen og Johannessen (2012) foreslår, fikk informantene selv velge hvor intervjuene skulle finne sted, for å oppnå at informantene var på en arena der de kunne være avslappet. Seks av de sju resterende intervjuene foregikk på lærernes skoler; fire på grupperom og to på lærerrom. Intervjuene på lærerrommene foregikk utenom lærernes pausetid, så det var få forstyrrelser. Det var allikevel et par kolleger av informantene som forstyrret i løpet av intervjuene, og dette kan ha hatt påvirkning på intervjuet. Det sjuende intervjuet fant sted hjemme hos informanten fordi vedkommende var sykmeldt.

Sju av intervjuene varte rundt 40 minutter (fra 37 til 52 min) og ett varte i over en time (1t og 17 min). Intervjuene ble gjennomført i tidsperioden fra 17.november 2015 til 08.januar 2016. Samtlige intervju ble tatt opp på lydopptaker, noe som ble godkjent av informantene (mer om samtykke under overskrift 4.6). Intervjuene fulgte intervjuguiden med småprat og introduksjonsspørsmål i begynnelsen, før de ulike emnene ble presentert. Som en avslutning ble informantene bedt om å fortelle litt om sine styrker som kroppsøvlingslærere. Et helhetlig

inntrykk er at lærerne viste stor interesse for sitt fag og for tematikken, og at de gladelig delte av sine tanker og erfaringer.

4.4.3 Transkribering

Transkriberingen ble gjort av forskeren selv. Dette blir sett på som en styrke, fordi arbeidet med å transkribere er en god begynnelse på analyseprosessen. På denne måten blir forskeren bedre kjent med datamaterialet (Dalen, 2011; Malterud, 2012). Fargekoder ble brukt for å synliggjøre hva som var forskerens utsagn og hva som var informantens. For å få med meningsbærende elementer utover ordene, ble pauser, latter, stamming, nøling, gestikulering, tonefall, atferd og trykk på ord, markert. Dette er anbefalt for å få en god overføring fra tale til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtlige intervjuer ble transkribert ordrett. De ulike muntlige dialektene ble transkribert til bokmål for å sørge for anonymisering. Forskeren lyttet til intervjuene flere ganger, både under transkribering og under det senere analysearbeidet. Umiddelbare refleksjoner som dukket opp i transkriberingsprosessen ble notert i en notatbok.

4.5 Analyse

4.5.1 Temasentrert analyse

Med inspirasjon av Giorgi (1997), deler Malterud (2012) analyseprosessen inn i fire steg: (1) *Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold*, (2) *Koder, kategorier og begreper*, (3) *Kondensering* og (4) *Sammenfatning*. Analyseprosessen i dette forskningsarbeidet er fulgt med dette mønsteret som utgangspunkt.

I den første delen av analysearbeidet, *helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold* (1), valgte forskeren å ta for seg ett intervju av gangen, og begynte med å få et helhetlig inntrykk. Som Malterud (2012) skriver, betyr dette i praksis å lese gjennom hele intervjuet. Deretter ble en ny gjennomlesning foretatt, og her utpekte det seg noen interessante emner. Disse emnene ble omtalt på ulike steder i intervjuene, og forskeren markerte de ulike emnene med fargekoder. Tanker og ideer som dukket opp på dette stadiet ble markert i marginen.

I den andre fasen, *koder, kategorier og begreper* (2), begynte fortettingen av datamaterialet. De meningsbærende elementene og det som var relevant for problemstillingen ble systematisert (Malterud, 2012). Denne kodingen foregikk ved at hvert intervju ble skrevet inn i en selvkomponert tabell, med kolonnenavnene: *spørsmål, svar, oppsummering av svar*,

empirikode og *teorikode*. Analysearbeidet i kolonnene *empiri-* og *teorikode*, innebar den tredje fasen, *kondensering* (3). Poenget i denne fasen er å utvikle kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene (Malterud, 2012). I kolonnen *empirikode* ble kategorier nært knyttet til informantenes utsagn formulert. Disse ligger nær opp til det Christoffersen og Johannessen (2012) omtaler som *induktive* eller *beskrivende koder*. I kolonnen *teorikode* ble dette empirinære begrepet forbundet med et teorinært begrep. Disse utgjorde relevante kategorier for å tilnærme seg problemstillingen. De kalles også *deduktive* eller *tolkende koder* (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jo mer forskeren går i retning av de tolkende kodene, jo mer reflektert og mindre automatisk er kodeprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Selv om kodingen i utgangspunktet er en kategorisering, kan den ikke skilles fra tolkningsprosessen. Hvilke kategorier som utvikles, er avhengig av forskerens forforståelse, og av den forståelsen hun utvikler underveis i forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Til slutt ble den helhetlige beskrivelsen sammenlignet med det inntrykket som kom fram i det opprinnelige datamaterialet. Det var nødvendig å bevege seg fram og tilbake mellom transkriberingene, tabellene og resultatkapitlet, og justere. Dette utgjør teoretisk sett den fjerde og siste fasen i analysearbeidet, som Malterud (2012) kaller *sammenfatning* (4). Å se delene og helheten i lys av hverandre, er med på å øke troverdigheten i analysearbeidet.

4.6 Etiske overveielser

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt noen retningslinjer for forskningsetikk (2006). Informantene har blant annet rett til selvbestemmelse og autonomi (NESH, 2006). Å delta i et forskningsintervju er frivillig, og det skal være mulig å trekke seg fra intervjuet og prosjektet når som helst, uten at det trengs noen begrunnelse for det (Christoffersen & Johannessen, 2012). Informantene ble informert om disse rettighetene gjennom et informasjonsskriv (*Vedlegg 1*). De hadde fått dette tilsendt på e-post i forkant av intervjuet, i tillegg til at det ble gjennomgått i papirform i begynnelsen av intervjuene. I det digitale intervjuet ble skrevet gjennomgått digitalt. Samtlige informanter ga sitt *mundlige* samtykke til informasjonsskrivet. Fordi informantene ikke ble regnet som en *sårbar gruppe* og at det ble vurdert at tilstrekkelig informasjon var gitt, vurderte forsker og veiledere det slik at skriftlig samtykke ikke var nødvendig. NESH (2006) påpeker at en signert samtykkeerklæring *bør* foreligge i forskningsprosjekt som dette. Av den grunn kan det

ses på som en svakhet ved metoden i dette prosjektet at det *ikke* ble innhentet skriftlig samtykke.

Informantene fikk i informasjonsskrivet vite at tematikken var "*ungdom og kropp i kroppsøvingsfaget*". Utover det fikk de ingen informasjon om hva prosjektet gikk ut på. Dette var intendert fordi forskeren ikke ønsket at informantene skulle stille forberedt.

Intervjuguiden ble sendt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og godkjent (*Vedlegg 3*).

Informantene skal kunne være sikre på at forskeren holder dem og det de sier, anonymt, slik at de ikke kan identifiseres (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kravet til anonymisering er holdt i denne studien ved at informantene og skolene deres ikke er navngitt. De har vært anonymisert helt fra avtaler for intervjuene ble lagt, gjennom transkripsjonene og analysearbeid og til ferdig rapportering. Lydfiler og transkripsjoner fra intervjuene vil bli slettet ved studiens slutt, senest ved utgangen av 2016.

4.7 Verifisering

I vurderingen av kvalitet i kvalitative studier brukes ulike begreper. I denne studien brukes *validitet*, *reliabilitet* og *overførbarhet*. Validering bør prege alle fasene av intervjuundersøkelsen, fra første tematisering til endelig rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sørge for gjennomsiktighet i denne studien, vil det også bli redegjort for forskerens forforståelse.

4.7.1 Forskerens forforståelse

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, noe som betyr at dette "instrumentet" må beskrives (Postholm, 2010). Siden alle møter et fenomen med forutinntatte holdninger og meninger, er det viktig at forskeren søker å forstå sitt eget tolkningsmønster. *Hva er det ved meg som gjør at jeg ser fenomenet på en spesiell måte?* For å forstå andre mennesker er det en forutsetning at man forstår sitt eget tolkningsmønster (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Postholm (2010) oppfordrer forskeren til å "*presentere sin subjektive, individuelle teori, som omfatter hans eller hennes erfaringer og opplevelser*" (s. 127), i tillegg til sine yrkeserfaringer og interesseområder.

For denne oppgaven har det vært av betydning at forskeren er svært interessert i tematikken ungdom og selvbylde. Forskeren jobbet skoleåret 15/16 i en 24% stilling som

kroppøvlingslærer for to klasser på ungdomstrinnet. Egne erfaringer som lærerstudent, som kroppøvlingslærer, erfaringer i møte med ungdom i og utenfor skolesammenheng, og egne erfaringer knyttet til selvbildetematikk, er alle ulike faktorer som har betydning for forskerens forforståelse. Kropp og kroppsidealer er noe alle har et forhold til. Forskerens personlige ønske og mål er at alle, og spesielt ungdom, skal innse at de er verdifulle, og at de skal tilegne seg et positivt kroppsbilde og et godt selvbilde. I begrepene ”positivt” og ”godt” er det også mye fortolkningspotensiale. Forskeren har forsøkt å innse sin egen subjektivitet gjennom hele arbeidet, og har vært opptatt av å redegjøre for valg og framgangsmåter. Uansett har forskerens bakgrunn vært med på å farge tolkningsprosessen i arbeidet, både i formulering av problemstilling, gjennom intervjuarbeidet, så vel som i analyse- og rapporteringsprosessen. Det at forskeren har god kjennskap på et område, kan være en styrke i forskningsarbeidet (Dalen, 2011; Sollid, 2013). Sollid (2013) understreker subjektiviteten som berikende og nødvendig, og at den er med på å belyse et tema fra ulike ståsteder. Fra en hermeneutisk synsvinkel kan en bare gjøre gode tolkninger og funn på grunnlag av sine egne fordommer og erfaringer, for det er de som gjør en i stand til å forstå noe (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7.2 Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten knytter seg til nøyaktigheten av data som inngår i undersøkelsen; hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Dette har med undersøkelsens troverdighet å gjøre (Christoffersen & Johannessen, 2012). I metodekapitlet er det forsøkt å gi en nøyaktig forklaring og begrunnelse for valg og overveielser som er tatt. Dette skal være med å sikre høy reliabilitet. Ved å gi en detaljert presentasjon av framgangsmåter, gis leseren en mulighet til å vurdere studiens troverdighet (Thagaard, 2013)

I intervjusituasjonen, har reliabiliteten spesielt med spørsmålsstillingen å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre høy reliabilitet i den forbindelse, ble det blant annet gjennomført et pilotintervju i forkant av intervjuene. Det var for at forskeren skulle stille bedre rustet til intervjuene som inngikk i studien. Samtlige intervju ble tatt opp på lydfil, notater ble gjort i etterkant av intervjuene og den enkelte lydfilen ble transkribert til skrift kort tid etter at intervjuet ble gjennomført. Det at transkripsjonene ble gjort med fullstendig utskrevne setninger, og gjennomgått flere ganger, kan bidra til å styrke reliabiliteten. I kategoriseringsarbeidet i analysen, ble noen av resultatene sett på sammen med veileder og en medstudent. Hensikten var å bestrebe en best mulig kvalitet på arbeidet. For å sikre en høyere reliabilitet, kunne det blant annet blitt gjennomført flere pilotintervju, flere kunne transkribert

det samme materialet, og resultatene kunne blitt drøftet av flere. Tidsrammen tillot imidlertid ikke at dette kunne gjennomføres. Kvale og Brinkmann (2015) fremmer viktigheten av å forebygge en vilkårlig subjektivitet, men at et for sterkt fokus på reliabilitet i intervjusituasjonen spesielt, vil kunne motvirke kreativ tenkning og variasjon. Den semistrukturerte intervjuguiden, ga forskeren rom til å følge sin egen intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis. Dette er med på å fremme kreativiteten i arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet i samfunnsvitenskapene, dreier seg om hvorvidt den benyttede metoden egner seg til å undersøke det den faktisk skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Data er representasjoner av virkeligheten, den *er* ikke selve virkeligheten. Spørsmålet er hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Oppgavens validitet avhenger av at forskeren arbeider systematisk og redegjør for valgene hun har gjort underveis (Johannessen et al., 2010).

Selv om forskeren ikke ønsker å påvirke informantene i intervjusituasjonen, kan tilstedeværelsen og spørsmålene påvirke dem (Postholm, 2010). *Intervjueffekten* er kanskje den største ulempen ved kvalitative intervjuer. Den innebærer at intervjueren eller intervjuet i seg selv kan påvirke resultatet ved at informantene for eksempel svarer det de tror at forskeren vil høre, at de forsøker å skjule uvitenhet, eller svarer det de tror er allment akseptert (Larsen, 2007). For å motvirke intervjueffekten i intervjuene, ble lærerne gjort oppmerksomme på det var *deres* oppfatninger som var det interessante, og at forskeren ikke var ute etter noen fasitsvar. Forskeren, med sin forforståelse på feltet, var opptatt av å stille åpne spørsmål som ikke var verdiladete, og å møte den enkelte lærer sine betraktninger med åpenhet, anerkjennelse og interesse.

For å sikre systematikk i *analysearbeidet* har forskeren vært opptatt av å slutte seg til anerkjente analysemåter og dokumentere stegene i arbeidet. Det er redegjort for disse under *overskrift 4.5*, med mål om å gi leseren et godt innblikk i prosessen.

4.7.3 Overførbarhet

Overførbarheten av en studie spør om fortolkningen av funnene er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Denne studiens

problemstillinger er aktuelle for skoleledere, kroppsøvlingslærere, skolens personell for øvrig, elever og foreldre i grunnskolen og videregående skole. Funnene kan ikke generaliseres, men andre med kjennskap på området kan relatere funnene i denne studien til problemstillinger de selv kan møte på i sine møter med ungdom i skolen og i kroppsøvlingsfaget (Thagaard, 2013).

5.0 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av egen interesse, skolens styringsdokumenter, teoretisk forankring og tidligere forskning på området, er studiens problemstilling formulert:

Hvordan reflekterer og handler kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen for at faget skal bidra til utvikling av et positivt kroppsilde hos elevene?

Problemstillingen vil belyses gjennom tre forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan oppfatter læreren den formelle læreplanen?*
- 2) *Hvordan beskriver læreren sin egen undervisning, med tanke på fagets formål om å fremme et positivt kroppsilde?*
- 3) *Hvilken rolle mener læreren at kroppsøvlingslærere, og faget, har?*

6.0 Resultater

Kategoriene som ble utarbeidet i analysen vil bli omtalt i følgende rekkefølge:

(1) *Kroppsøvlingsfaget sin rolle*, (2) *Uttalelser om kropp* og (3) *Vurdering*. De tre kategoriene knyttes til tematikken ungdom og kroppsilde. De åtte informantene blir presentert som fire *erfarne* og fire *nyutdannede* lærere. De erfarne mennene er identifisert som Erfaren M 1 og M 2, og de erfarne kvinnene som Erfaren K 3 og K 4. De nyutdannede mennene blir omtalt som Nyutdannet M 5 og M 6, og kvinnene som Nyutdannet K 7 og K 8 (se *Tabell I* for nærmere forklaring).

6.1 Generell oppfatning av formålet med faget

Før intervjuguiden snevret seg inn på tematikken *ungdom og kropp*, ble lærerne stilt følgende spørsmål: "Hva mener *du* er formålet med kroppsøvlingsfaget?". Mange av lærerne har en

oppfatning av formålet som ligner på hverandres. Av de åtte lærerne bruker samtlige lærere en del felles begreper om hva *de* mener er formålet med faget. *Variasjon, lavterskel, mestring, bevegelsesglede, et bredt spekter av aktiviteter og å bli rustet for et aktivt liv for framtiden*, er utsagn som går igjen. For å skissere noen ulike forklaringer av formålet, følger to av lærernes uttalelser:

Jeg tenker at målet er at de skal finne gleden i å være i ulike aktiviteter sammen med andre (...). (D)et er et formål at man skal utvikle ferdigheter også. Så det er ikke bare det at man skal ha vært *borti* det, sånn at man kan tørre å prøve det igjen, og syns det var gøy å prøve det en gang på ungdomsskolen og tør å prøve det igjen, men. Men at man har en viss form for utvikling innenfor ferdigheter også. Det er *målet* (Nyutdannet K 8)

Jeg har jo nesten en sånn tese da. Om at all aktivitet er bra for deg. Mitt mantra er at samtlige skal få lov til å være med i kroppsøving. Formålet må være det at samtlige har den fysiske aktiviteten de har krav på da, eller *bør* gjennomføre i løpet av en uke på skolen. Fordi du ser jo veldig mange som sliter med stillesitting, og all den sykdom og skader de får ut fra det. Så den lille aktiviteten som skolen kan tilby da, det er som mål at flest mulig skal få være med på den (Nyutdannet M 6)

6.2 Kroppsøvingfaget sin rolle

I dette kapitlet presenteres lærernes syn på hva *kroppsøvingfaget* og hva de som kroppsøvingslærere kan gjøre for å bistå elevene i utviklingen av et positivt kroppsbilde. Her vil både lærernes meninger om hva faget *kan bety*, og hva de tror faget slik de selv praktiserer det, *betyr* i denne utviklingen.

Formålet for kroppsøvingfaget består formmessig av tre avsnitt. Lærerne fikk lese gjennom, og ble bedt om å ta stilling til det andre avsnittet. Når denne andre delen av formålet blir omtalt videre, vil den omtales som *den aktuelle delen av formålet*. Den aktuelle delen av formålet er presentert tidligere, men for ordens skyld presenteres det her igjen:

Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, mestring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle. Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla,

helse, ernæring, trening og livsstil. Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015)

6.2.1 Ulike reaksjoner

Reaksjonene på den aktuelle delen av formålet, var ulik fra lærer til lærer. Felles for de fleste var at de reagerte med en viss overraskelse over at formålet så konkret omtalte fagets betydning inn mot kroppsbilde og selvoppfatning. For noen lærere virket det helhetlige formålet ukjent, mens for andre virket det delvis eller godt kjent.

Skeptiske til formålet

Flere av lærerne uttrykte at de ser det som en uoverkommelig oppgave å skulle forsøke å nå den aktuelle delen av formålet. En av de rutinerne mannlige lærerne begynte å le da han leste gjennom det. En av de erfarne kvinnelige lærerne ser heller ikke dette som kroppsøvlingslæreren sitt mandat:

Dette (kroppsbilde og selvbylde) blir dannet av samfunnet, og hjemme. Det får da være grenser for hvor mye vi skal løfte elevene med de fine ordene som står der. Men det er klart. Det er fine ord. Men jeg synes det er *veldig* vanskelig å få inn (Erfaren K 4)

Den samme læreren trekker helsesøster, som fagperson, inn mot tematikken. Læreren foreslår flere ganger at spørsmålene heller burde vært stilt til helsesøster enn til kroppsøvlingslærere. Hun mener at helsesøster har kompetanse på området, som lærere ikke har. Når hun blir bedt om å fortelle hva hennes tanker om tematikken ”ungdom og kropp” er, svarer hun:

Jeg synes nesten du skal stille det spørsmålet til helsesøster. Hun hadde gitt deg et mye mer vettugt svar. For hun er inne i hodene deres på en *helt* annen måte, på akkurat den biten der (Erfaren K 4)

En av de nyutdannede mannlige lærerne ser på ungdoms kroppsbildefordringer som så store at det skal mye til å jobbe i mot det. Med humoristisk tilnærming sier han følgende:

Det er jo ganske stort ansvar for kroppsøvlingslærere da! Å skyve alt over på dem, at det er kroppsøvlingslærerne som skal jobbe for at det ikke skal være det (kroppspress) (Nyutdannet M 6)

Den samme læreren forteller dette om sitt forhold til formålet for faget:

Jeg tror ikke det er det som ligger fremst i permen, når du skal planlegge timer (...) Så lenge vi kan slå opp igjen i den (læreplanen) i slutten av året, også se at vi har jo faktisk gjennomført ting som står her. Eh. Også fylt på en måte krava da, så er jo det greit. Og hvis ikke, så må en kanskje begynne å tenke seg om litt (Nyutdannet M 6)

Læreren som har jobbet i skolen i 40 år forteller om at han opplever et økende press på alle rollene han skal forsøke å fylle i arbeidet sitt. Han synes det er utfordrende å jobbe opp mot den aktuelle delen av formålet:

*Ja, og det (bidra i elevenes kroppsildeutvikling) skal de (kroppsøvlingslærerne) gjøre sammen med alle reklamene, og sånn, som dunderer inn. Og de sier noe *helt* annet, ofte (Erfaren M 2)*

De tre lærerne som er sitert ovenfor, sier at tematikken *ungdom og kropp* er et utfordrende område å nærme seg, og de opplever at de som kroppsøvlingslærere ikke har en spesiell rolle inn mot tematikken. På samme tid enes de i at utfordringer med kroppsilde er noe de opplever som relevant for mange av elevene sine.

Positive til formålet

Noen lærere kjenner seg igjen i hva som blir fortalt i den aktuelle delen av formålet. To av lærerne kommuniserer at de forstår hvorfor akkurat *kroppsøvlingslæreren* har et ansvar inn mot tematikken. Den ene nyutdannede mannlige læreren mener at nettopp læreren kan ha en stor innvirkning på elevene:

Jeg tenker at til syvende og sist, så er det jo læreren som er den avgjørende her. All forskning viser jo det at det er det som er faktoren som gjør forskjellen da (Nyutdannet M 5)

Da en av de andre lærerne som også responderte positivt, hadde lest gjennom den utvalgte delen av formålet, var reaksjonen hennes denne:

Jeg tenker; ”jada, dette er jeg enig i!” Fordi jeg prøver å vektlegge selv at det skal være *trygt* for elevene, og de skal kunne tørre å prestere, og tørre å ta nye utfordringer Og det med å ”heie hverandre fram”, og ”spille hverandre gode”, det snakker jeg veldig mye om. At det er viktig det der å, å skryte av hverandre og heie på hverandre. Og det er lov å sende feile pasninger i fotball, og rive når en hopper høyde. Det synes jeg elevene har blitt veldig gode på, og slår litt ring om hverandre. ”Neste gang får du det til!”, hører jeg. Og de gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Så jeg er veldig glad for at det her med innsats, også, har kommet inn igjen i vurderingen i gymen (Erfaren K 4)

Uansett hvordan den enkelte læreren ser det mer eller mindre som *sitt* ansvarsområde å jobbe for at ungdommen utvikler positive kroppsbilder og gode selvbilder, er det bred enighet om at tematikken ungdom og kropp er svært relevant, og at lærerne både vet og ser at ungdom opplever mye press i sine hverdager, også på kropp. I det følgende kommer en presentasjon av hva lærerne *gjør* og tenker de *kan* gjøre for å jobbe mot den delen av formålet som går på ungdom og kropp.

6.2.2 Å tilnærme seg tematikken kropp

Det er en gjennomgående trend at lærerne uttrykker at *kroppsbilde* er noe det er viktig å snakke om. På den andre siden uttrykker flere at kroppøving er, og skal være, et ”gjørefag” med mye aktivitet, sammenlignet med et ”teorifag” eller et ”snakkefag”. Det vil si at utsagnene deres står i kontrast til hverandre. Allikevel er lærerne ivrige etter å fortelle hva de snakker *om* til elevene, at de snakker *med* elevene, eller at de bevisst eller ubevisst unngår å snakke så mye med elevene om kropp.

Å snakke om

Lærerne vektla det å *snakke om* kropp med elevene for å jobbe fram mot formålet, som et bidrag for å arbeide med tematikken. Måten og omfanget av å *snakke om* varierer i stor grad fra lærer til lærer. Tre av lærerne sier at de snakker om temaer relatert til kroppsbilde fra tid til annen, og flere av lærerne sier at de *burde*, eller *burde vel* ha snakket mer om det.

En av lærerne nevnte gjennomgående at ”det er viktig å snakke om det, men det er vanskelig å vite hva man skal si” (Nyutdannet K 7). Når hun får spørsmål om hva hun tror kroppøvingsfaget og kroppøvingslæreren kan bety inn mot å styrke elevenes kroppsbilder, svarer hun:

Nei. En må jo. I all fall hele tiden være *bevisst* på det (tematikken ungdom og kropp). Og ha fokus på det, og snakke mye om det. Men det er liksom... ikke så lett (Nyutdannet K 7)

En av lærerne forteller konkret om et tilfelle der de har snakket om kropp i timen.

Vi må jo vedkjenne oss at det blir mer aktivitet enn direkte samtale og fokus. Det blir tatt opp i små temaer. Eller av og til samla i klasse. Nå har vi hatt om doping i 10.klasse. Og da kommer vi innpå dette med ”hvorfors doping”, sant. Og da kommer vi inn på dette med bikinikropp. Og de er jo bevisst om det. Rask vei til store muskler, og det å lykkes i idrett (Erfaren M 1)

Den ene nyutdannede mannlige læreren sier at han ikke tror det hjelper at han *forteller* elevene om kroppsidealene og lignende, men at det er noe de er nødt til å forstå selv. Han som lærer kan være med å ”peke fram mot” sunne og gode holdninger og oppfatninger:

Det å snakke sant om hva som er *sunt*. Hva er et kroppsideal da, liksom? Og hjelpe elevene med å kunne finne ut disse tingene selv også, det tror jeg er veldig viktig. Fordi det hjelper ikke at jeg står og sier noe, tror jeg. Det må gå opp for en elev selv. Men det å kunne være med å peke *mot* ting. Det er noe som jeg tenker at vi har veldig god mulighet til i kroppsøvingfaget da (Nyutdannet M 5)

Å snakke med

En av lærerne utmerker seg i måten hun tilnærmer seg tematikken og elevene på. Hun er gjennomgående opptatt av å ha dialog med elevene, og da spesielt de elevene som hun ser trenger å bli møtt på en spesiell måte. Hun anser tematikken ”ungdom og kroppsbylde” som svært relevant, og ser tydelige eksempler på denne aktualiteten i sin lærerhverdag, spesielt i kroppsøvingstimene. Hun er svært opptatt av å skape *trygghet* for elevene. Det å skape et trygt miljø med trygge rammer, er fokusområdet hennes. Der elevene er trygge på hverandre, trygge på henne, og kan bli trygge på seg selv. I sin praksis er hun opptatt av å snakke med enkeltelever og snakke med hele klassen. Hun opplever at det er mange jenter, spesielt, som er utrygge i kroppsøving. Dette gjelder spesielt i øvelser der kroppen blir eksponert på en spesiell måte. Øvelser der de skal kjenne på hverandres kroppsform og vekt, er noe flere av jentene ikke liker. Læreren nevner enkelte stafetter og ”trillebårsisten” som eksempler. Når hun merker at noe er på gang, tar hun ut de hun ser det gjelder, og snakker med de:

Jeg har snakket veldig mye om det (at alle skal føle seg trygge). Jeg har sagt at jeg ikke skal velge det de har ramset opp som ubehagelige aktiviteter, og som de gruer seg til. Jeg forbereder de på hva som kommer. Det står alltid på ukeplanen, så de eventuelt kan spørre meg, og forberede seg. Mange er veldig åpne og tør å komme til meg (Erfaren K 3)

Å ikke snakke

Det å ikke snakke så mye om kropp og kroppstematikk er også en tilnærming flere av lærerne nevner. Det er forskjell på om lærerne *bevisst* ikke snakker om tematikken, eller om det å snakke blir nedprioritert i forhold til andre innholdselementer i undervisningen. En av de nyutdannede mannlige lærerne er opptatt av at i kroppsøvingstimene, da skal det være mye aktivitet og lite stopping og prating:

Jeg er veldig opptatt av at det skal være mye aktivitet. At det skal skje mye i gymtimene. Det skal ikke være mye sånn pauser og brudd og sånne ting. Jeg tenker at jo flere elever som er svette etter en time, jo bedre er det. Og det setter elevene pris på også tror jeg. At det ikke er så mye stopping og prating og tjo og hei. Men at vi bare ”gønner på”, at det skal være mye aktivitet. (...) *Flesteparten* er med. Og det tror jeg har litt med, som sagt, at det *skjer* veldig mye (Nyutdannet M 6)

En av de nyutdannede kvinnelige lærerne forteller at hun liker å ta tak i utfordringene som har med ikke-deltakelse i kroppsøvingen etter hvert som de oppstår, og ikke skape større problemer enn det faktisk er:

Du må ikke alltid ta alle under en kam. For noen, de har aldri tenkt at det eksisterer (kroppsildeproblematikk). Og jo lenger de ikke vet at det eksisterer, jo mindre problem *blir* det (Nyutdannet K 8)

Den samme læreren fortsetter med å si at hun ikke vet hva som er riktig å gjøre i ulike situasjoner, og at hun selv har ”teite” løsninger på problemstillinger som oppstår. Hun forteller om en av de såkalte ”teite” løsningene. Historien er om en gutt i klassen hennes som sjelden deltok i kroppsøvingundervisningen, forklart med at han hadde glemt skift hjemme. Da læreren kontaktet foreldrene, kom det fram at denne gutten ikke følte seg komfortabel i gymtøy og nektet å ha det på seg. Læreren løste utfordringen på denne måten:

Og da hadde vi *utkleddning* i gymmen. Så alle skulle gå med helt annerledes klær. For da var det ingen som skilte seg ut. Og da var det fast ”dresscode” to ganger. Den ene gangen skulle vi ha line dance, og alle skulle ha på seg cowboy-klær. Og andre gangen skulle vi ha sirkus, så da ville jeg at alle skulle se mest mulig klovnete ut. Eh. Og da var han med i begge gymtimene (Nyutdannet K 8)

6.2.3 Relasjoner

Flere lærere trekker fram at det å skape et godt klassemiljø kan være et viktig bidrag inn mot elevenes utvikling av positive kroppsbilder. En av de nyutdannede kvinnelige lærerne reflekterer over hva hun kan gjøre i sin undervisning:

(Jeg kan) gjøre elevene trygge på hverandre. For jeg tror i hvert fall, at hvis elevene er veldig trygge på hverandre, så *tenker* de ikke så mye *på* det. Ehm. For da, hvis de har et veldig godt miljø, for eksempel i en klasse da. Så tror jeg ikke de tenker så mye på det, at ”han, han er litt større enn meg, eller hu er litt sånn”, sant. Og at de, de har forskjellige kropper. Så jeg tror det å, ja, skape godt miljø, og snakke litt om det og sånn (Nyutdannet K 7)

En av de erfarne kvinnelige lærerne kommer stadig tilbake til dette med viktigheten av at elevene skal få kjenne at de er i et trygt miljø. Hun trekker fram sine egne relasjoner med elevene, og det at de kjenner hverandre og henne bedre og bedre, er med og skaper tryggere rammer for elevene. Hun har fulgt sin klasse i halvannet år, fra de begynte i 8. klasse.

De har fått en veldig sånn trygghet på hverandre. Og nå er det 9.klasse jeg har også da, så da merker jeg at de er trygge på meg og at de er trygge på hverandre (Erfaren K 3)

Flere av lærerne trekker fram at det er en fordel å ha sin egen klasse i kroppsøving. To av lærerne uttrykker det på denne måten:

Det er spesielt kjekt å ha sin *egen* klasse. For da vet du hvor du skal trykke, og... hvor du ikke skal trykke. På en helt annen måte (Erfaren K 4)

Jeg selv har vært veldig heldig som har hatt min egen klasse i kroppsøving. Noen kroppsøvingslærere har klasser de ikke kjenner så godt, og har kanskje flere. Og da kan det nok være vanskeligere å skape et trygt miljø (Nyutdannet K 7)

Den ene erfarne mannlige læreren er lærer for sju kroppsøvingsskinner (Erfaren M 1). Han peker tidlig i intervjuet på de relasjonelle utfordringene med dette. Han sier det er spesielt fort gjort å ikke legge merke til de ”snille stille”. Allikevel trekker han fram at de blir kjent i aktivitet, og at dette er positivt i forhold til om de skulle blitt kjent på en annen arena, som i klasserommet.

Det å ha dialog med elevene, møte dem på deres premisser, og ha kroppsøvingstimen *sammen*, er noe den ene læreren er opptatt av:

Jeg prøver å spørre: ”hvem er gode i dette?” og ”dere er sikkert bedre enn meg i det”. Også kan vi ha timen *sammen*. (...) Jeg tror det er viktig å vise at vi er ikke supermennesker vi heller og vi kan ikke *alt* (Erfaren K 3)

Her viser læreren hvordan hun tør å vise svakhet ved å innrømme at hun ikke kan alt. Hun trekker fram dette som viktig. Det er flere lærere som snakker om at de er rollemodeller og forbilder for de unge, og at dette kan ha stor betydning for elevenes utvikling av kroppsbilde og selvbilde. De kommer med ulike beskrivelser av hvordan de tror de kan fungere som rollemodeller for elevene sine. Tre av fire av de nyutdannede lærerne trekker fram sine unge aldre (fra 25-28 år) som en faktor som de tror gjør dem til større forbilder enn sine eldre kollegaer. De to nyutdannede mannlige lærerne trekker fram det at de begge er i god form og fortsatt er engasjerte i idrett, som et godt utgangspunkt for å møte elevene, og være forbilder for dem. En av dem (Nyutdannet M 5) trener på et treningssenter der han møter mange av elevene sine. En av de nyutdannede kvinnelige lærerne sier seg enig med guttene:

Som lærere så er vi jo først og fremst forbilder. Og jeg ser jo på meg selv som kanskje mer forbilde enn noen av mine andre kolleger, i og med at jeg er forholdsvis ung (Nyutdannet K 7)

De nyutdannede lærerne gir også eksempler på hvordan de tror deres atferd kan være forbilledlig overfor elevene. Den samme læreren som er sitert ovenfor forteller at hun er bevisst på hvordan hun kler seg. Hun kler seg i såkalt nøytralt tøy, slik at ikke fokuset skal ligge på klærne, og at hun dermed unngår elever som sier ”se, hun har den kule tightsen!”. Hun forteller også hvordan hun tenker at hennes egen atferd kan spille positivt inn på elevene:

Det er viktig å skape et trygt og godt læringsmiljø, der det er *lov* å dumme seg ut. Læreren må gjerne dumme seg ut selv også. Det å tørre å ”drite seg litt ut”. Vi har jo dans. Jeg er ikke en ”danseperson”. Men når jeg har blitt trygg på klassen, så følte jeg at jeg kunne tulle litt og sånn da vi begynte med dans (Nyutdannet K 7)

Den andre unge kvinnelige læreren kommer også med noen lignende meninger om hvordan hun kan være et forbilde:

Gymlæreren kan gå foran som et, ikke sånn, prakteksemplar av et ideal. At du kan bli gymlærer, og du kan ha veldig masse kunnskap innenfor gymfaget, selv om du ikke ser ut som ehh, en Marit Bjørgen. Ja! *Det* kan være positivt, absolutt. Og at jeg også tør å dumme meg ut. Spille basket og bomme på kurven, eller få basketballen i hodet og svime av og sånne ting, det kan være bra (Nyutdannet K 8)

6.2.4 Tverrfaglighet

Tverrfaglighet er noe som de fleste lærerne trekker fram når de snakker om både delt ansvarsområde, og metode for å bistå elevene i utviklingen av positive kroppsbilder og gode selvbilder. Faget mat og helse blir nevnt flest ganger. Også naturfag og KRLE blir nevnt som egnete fag.

Mat & helse er jo et fag da, som sikkert kan ta opp det temaet her i større grad (enn kroppsøving). Og det regner jeg med at blir gjort og. Naturfag og. Har jo mye med kroppsøving å gjøre, eller hva jeg skal si (Nyutdannet M 6)

En av lærerne er spesielt opptatt av at kroppsøvfingsfaget er et *holdningsfag*, og han ser derfor på KRLE-faget som et nærliggende samarbeidsfag:

KRLE er et ypperlig fag for å ta opp det psykiske, og det her med ”hvem er jeg?”, og det med å danne holdninger til identitet (Nyutdannet M 5)

Som en del av sitt og skolens arbeid med tematikken, fortalte en av de nyutdannede kvinnelige informantene om en temauke de har hatt på skolen som går direkte på ungdom og selvbilde (Nyutdannet K 8). Dette var et tverrfaglig prosjekt der elevene blant annet jobbet med casearbeid som gikk på kroppsidealer.

6.3 Uttalelser om kropp

Noen av lærernes uttalelser inneholder verdiladete utsagn om hva *kropp* er. I dette kapitlet vil disse indirekte uttrykte holdningene lærerne har til kropp bli presentert. En av de nyutdannede mannlige lærerne snakker om en oppfatning av kroppen som prestasjon. Han ønsker at kroppsøvingsfaget skal være en motvekt til denne oppfatningen om at kropp trenger å være forbundet med prestasjon:

Jeg tror det at selvbilde og kroppsbylde i kroppsøvingssammenheng, men også i alle ting, ofte handler om å være flink i noe, eller å prestere noe, ikke sant. Og det her med å se flott ut og så videre, handler også om å *prestere* noe, vil jeg påstå. Å følge et ideal som er satt (...) Jeg tenker at det å bruke kroppsøving som et holdningsdannende fag, hvor man legger vekt på at det å være i aktivitet, er noe som er for alle. Og det er noe som er sunt for alle. På tross av om en er liten eller stor, eller høy eller lav, ikke sant. At det skal være en glede for folk da (Nyutdannet M 5)

En av de nyutdannede kvinnelige lærerne forteller hvordan hun opplever at ungdom ser på kropp, og kobler kroppsbylde og selvbilde sammen. Hun kommuniserer her at en må leve oppunder idealet for å oppnå et godt kroppsbylde og dermed et godt selvbilde:

Jeg opplever at det henger nøye sammen; at hvis en er fornøyd med kroppen sin, så har en et godt selvbilde. Og motsatt. Og at en skal helst ha idealvekt for å være fornøyd med kroppen sin. Og være tynn. Og guttene skal ha six-pack. Jeg føler at det er litt sånn altså (Nyutdannet K 7)

Den andre nyutdannede kvinnelige læreren har dette synet på kropp:

Kroppen kan brukes som så mye. Hvis man ikke er redd for å "faile", og ta salto selv om man er livredd, så lærer man seg fort at.. At alle typer kropper kan utarte seg ulikt. Men allikevel på hver sine positive måter (Nyutdannet K 8)

Den samme læreren kommer også på hva hun tenker at faget kan bety inn mot ungdommens utvikling av selvbilde og kroppsbylde:

Det at de skal utvikle selvbilde. Det *må* jo på en måte være at man tilrettelegger for at alle skal føle mestring, men også utfordringer. (...) Men "positiv oppfatning av kroppen", hvordan skal

gymfaget føre til at de får det? Nå ble jeg sånn.. litt sånn paff. Men, JO; kroppen kan brukes til så mangt! Det! Det kan de få lov til å få vite (Nyutdannet K 8)

Noen interessante funn går på hvordan lærerne omtaler elever som faller utenfor, eller som ved noen anledninger blir kalt ”svake”. En av de erfarne lærerne leser høyt fra den utvalgte delen av formålet at ”faget skal bidra til glede og mestring”. Responsen hennes på dette er:

Ja! For *noen*. Men spesielt da, hvis man er litt stor. Og har en litt annen *kropp* enn de andre kanskje. Avvikende. Både høyde, eller om man er kort eller lang, eller brei eller smal, eller. Hvis man er litt annerledes. Så, så, da er det klart at man.. kan bli satt litt ut av spill. Nekter gym, gymtøy (Erfaren K 4)

Med tanke på hva faget kan bety inn mot tematikken ungdom og kropp, forteller en av de erfarne mannlige lærerne at hans inntrykk er at dersom noen skiller seg ut utseendemessig som ved en liten overvekt, eller som ikke er så teknisk sterke, er det mulig å kompensere med sosiale ferdigheter. Han poengterer at det imidlertid skal mye trygghet til for at disse elevene skal få positive opplevelser og positive resultater i kroppsøvingen:

Jeg har sett eksempler på elever som har et vektproblem, et teknisk problem, ved at de teknisk ikke er i nærheten av å være dyktige. Men de har en sosial holdning; de er populære blant de andre. Og da er de også populære i gymtimene. Men det skal til veldig mye trygghet for at disse elevene skal klare å prestere og ha positive resultater og positiv opplevelse av gymen, selv om de scorer lavt på kvalitet av det de gjør, og for eksempel har en liten overvekt. Det er noen som klarer det. (...) Skal du klare å prestere ved å ligge på et lavere plan, så må du være ganske trygg på deg selv (Erfaren M 2)

Flere av lærerne synes å koble kroppspress og ikke-deltakelse i faget opp mot overvekt. En av de nyutdannede mannlige lærerne responderer på denne måten når han leser at faget skal bidra til at elevene utvikler positiv oppfatning av kroppen:

”Positiv oppfatning av kroppen”. Den er ikke alltid like enkel, da. Jeg har jo elever som ikke er så veldig glad i gym, fordi det er kroppspress. Eller dem er store da. Det er vanskelig som lærer også, når eleven ikke vil. Fordi dem har problemer med sin egen kropps fiksering da. Og det gjelder oftest de som ser på seg selv som store, og som *er* store (Nyutdannet M 6)

6.4 Vurdering

Vurderingspraksisen til de åtte lærerne synes å være svært ulik. De har ulik formening om hva som skal vektlegges, og vurderingsmetodene varierer. I dette kapitlet er vurdering omtalt i tre kategorier: (1) *Lærere som i stor grad bruker tester som normativt grunnlag for vurdering*, (2) *lærere som i noen grad gjør det samme*, og (3) *lærere som vurderer uten tester*. Begrepet *grad* er definert ut fra forskerens helhetlige inntrykk av den enkelte informant sine utsagn om egen vurderingspraksis i lys av det helhetlige intervjuet.

6.4.1 Testresultater som en stor del av vurderingsgrunnlaget

To av lærerne, som også jobber på samme skole, bruker testresultater som et viktig grunnlag for karakterene. Innsats spiller også en rolle i vurderingsarbeidet deres. Begge har opplevd klager på standpunkt karakter, og som følge av dette er det fra skolens side sagt at karakterene skal være veldokumenterte. Når den erfarne mannlige læreren får spørsmål om hvem anbefalingene om å bruke testresultater som vurderingsgrunnlag kommer fra, svarer han følgende:

Fra departementet. Det er krav om at vi skal dokumentere de karakterene som vi gir. Og da står det at da skal elevene ha fått vite hvilke *krav* vi stiller til de for å oppnå de forskjellige karakterene. Og det skal faktisk foreldrene ha fått også (Erfaren M 2)

Hans kvinnelige kollega begrunner sin testpraksis på denne måten:

Men jeg *må* ha de (testene). Føler jeg. For å kunne ha noe sånn ...tall og ting. For det er mange som *klager* på gymkarakteren, og da er det *veldig* greit å forholde seg til sånne *tester*, rett og slett. For da har du tallmateriale som du kan vise til foreldrene. Derfor. Og det er de vant med fra andre fag, så det kan de forholde seg til det. "Innsats i timene", det er ikke så lett å forholde seg til. Altså, joda; du tar jo litt notater og sånn underveis. Men de der testene. De er litt mer håndfaste greier (Erfaren K 4)

Den mannlige læreren (Erfaren M 2) forteller videre at elevene er svært opphengt i resultater, og opptatt av hva de må prestere for å nå toppkarakterene. Han uttrykker at han aldri har likt all testingen, og skulle helst sett at han slapp å vurdere elevene i det hele tatt i faget. Ut fra hva han tidligere sier om formålet med faget, kan det virke som at han synes at den praktiske utøvelsen av faget ikke står i stil med hans oppfattede formål for faget. Det kan virke som

hans kvinnelige kollega i mindre grad problematiserer vurderingspraksisen når hun med veloverveide ord sier at fagets formål er:

Fysisk aktivitet. Å holde det gående gjennom mange år (...) Ehm. Å få de. Å få de interessert. Å ta jevnlige Beep-tester på de (Erfaren K 4)

6.4.2 Testresultater som en liten del av vurderingsgrunnlaget

Begge de nyutdannede mannlige lærerne, som er kolleger på en annen skole, har et par fysiske tester i løpet av skoleåret. De sier begge at disse ikke har noen større innvirkning på karaktersettingen enn andre vurderingsformer.

Vi kjører Cooper-test, to ganger i året, på høsten og våren. Og det er de testene vi kjører. Og det er akkurat passe. På ungdomsskolen så tror jeg det er skummelt å begynne å skulle ha et testregime også i kroppsøving. Når du har det prestasjonspresset som er i andre fag og. Jeg mener at kroppsøving skal bli litt sånn *frisone*. Der skal du få drive med aktivitet, og ikke tenke så *veldig* mye på at nå skal jeg prestere. Men ha det gøy da. Så det at det er Cooper-test et par ganger i året, det er *helt* greit. Og det synes jo elevene er morsomt. Men hvis du kjører det flere ganger, eller flere typer tester, så blir det litt skummelt. Tror jeg (Nyutdannet M 6)

Den andre mannlige læreren har ikke satt karakterer i kroppsøving før, og er usikker på hva han kommer til å vektlegge når han skal sette halvårskarakterer. Når han beskriver sin innfallsvinkel til testing, forklarer han den ut fra at testing er et *innhold* i undervisningen. Målet er at elevene skal *lære*, like mye som det er en *vurderingsform*. Han forteller at innsatsen har mest å si i testsituasjonene. Resultatene er ikke så viktige, selv om de også teller:

Ja, det er noen tester... Men for min del. Sånn ut ifra hva læreplanen sier, så. Så kan ikke det telle noe mer enn noe annet, sant. Men det er et mål på noen ting, og jeg er nok opptatt av vurdering for læring, ikke sant (...) At de gjør en innsats. Det er jeg *veldig, veldig* opptatt av. At de viser at de prøver. Det er jeg mye mer opptatt av enn at ”du løp 3000 meter på Cooper-testen og får en 6’er, eller at du løp 1000 meter”. Og se litt hva som ligger bak. Men, ja. Det er vel generelt Cooper-test for det meste her. Og noe hurtighetsmål og noe spenstmål. Men ikke noe voldsomt mye utover det (Nyutdannet M 5)

6.4.3 Vurderingsgrunnlag uten testresultater

Fire av de åtte lærerne, to nyutdannede og to erfarne, har bevisst tatt avstand fra testing som vurderingsgrunnlag for karakteren. Felles for tre av dem er at de forteller at de har utviklet synet på faget og på vurderingspraksisen i løpet av utdanningen eller gjennom erfaring fra yrkeslivet. Innsats, holdninger, samarbeidsevne og fair play er også felles kriterier de verdsetter i sin vurdering av elevene. Den ene erfarne kvinnelige læreren forteller at hun har jobbet mye med å få elevene til å forstå at det er forskjell på å være god i idrett og god i kroppsøvingsfaget (Erfaren K 3). Det er viktig for henne å la elevene få vite det, og at de får en forståelse av hva som kreves for å få høy måloppnåelse i faget.

To av de kvinnelige lærerne knytter arbeidet med å bidra positivt i elevenes utvikling, *direkte* opp mot vurdering (Erfaren K 3 og Nyutdannet K 8). De sier at det man sier og kommuniserer til elevene har noe å si for deres syn på seg selv.

(A)t man får briefe lite grann med det man er god på. Og *få* litt sånn oppmerksomhet eller klapp på skulderen, for at *dette* var du veldig god på. Ehm. Det handler jo mye om den vurderingen eller *underveis*vurderingen og tilbakemeldingene de får også, for å *klare* å skape noe rundt dette (positiv utvikling hos elevene) (Nyutdannet K 8)

Det den erfarne læreren forteller om klassen sin, kan vitne om at forståelsen for både formålet og vurderingskriteriene i faget begynner å bli internalisert hos elevene hennes:

Vi har snakket om hva som ligger i vurdering. Og vi minner hverandre på kriteriene, og vi tar de alltid fram. Og jeg samler elevene alltid hvis vi begynner timen i en ring. Og da snakker vi om at ”nå er det viktig med god innsats, og viktig å oppmuntre de andre, og *se* de andre, og spille hverandre gode”, og ja. De vet at disse begrepene bruker jeg mye. Så de *vet* hva de blir vurdert etter (Erfaren K 3)

To av de fire lærerne forteller at de har tester i kroppsøvingstimene fra tid til annen, men at disse *kun* har en funksjon som læringsinnhold i undervisningen, ikke som vurderingsform.

Dette her med *tester*. Man trenger ikke å ta det vekk, man skal bevare konkurranseinstinkt. Men *bruke* det til noe annet, at de kan få lov til konkurrere mer mot seg selv, enn nødvendigvis mot andre (Erfaren K 3)

Den ene av disse lærerne er en erfaren mann som har utviklet synet på vurdering og på faget generelt i løpet av sine 16 år som kroppsøvingslærer. Fra å ha et tydelig idrettsfokus, har han sluttet å ”forherlige” enkelte elever, som han selv sier. I stedet har han lært å kjenne disse som i utgangspunktet ikke er så glad i idrett og fysisk aktivitet. Han forklarer denne utviklingen som en følge av økt kompetanse gjennom kurs, samarbeid med kolleger og ved å være tilknyttet en utdanningsinstitusjon i forbindelse med at han er praksislærer i kroppsøving. I vurderingsarbeidet har han forandret praksis fra å bruke tester som normativt vurderingsgrunnlag, til en annen praksis:

Vi har kjørt noen tester om du vil. Men da har vi gjort det sånn at, ja, si vi har en 3000-meter da. Så har vi gjort det så enkelt at de skriver opp hva de selv forventer at de skal klare. Også gir de seg selv karakter på innsats, og ikke på tid (Erfaren M 1)

Utvikling i synet på formål og testing, er også noe en av de nyutdannede kvinnelige lærerne har erfart. Hun forteller at hun i løpet av sin bachelorgrad i kroppsøving fant ut at faget var mer enn idrett, og at vurdering var mer enn testing:

Vurdering ja, det er vanskelig syns jeg. Når jeg gikk på NIH også, så hadde vi veldig fokus på at vi ikke skulle bruke tester. At en skal vurdere ut i fra elevenes... ja, nå er jo innsats med i faget, og ut i fra elevenes egne forutsetninger da. Så, ja. Når jeg vurderer de så har jeg ikke hatt noe, ingen sånne tester, eller kall det prøver, eller noe sånt. Men prøver å skrive litt, en liten notat, fra hver time. Litt sånn hvordan ligger de an sånn ferdighetsmessig, men også hvordan, hvordan innsatsen er. (...) Jeg vil kalle det (testing) ”den lettvinde måten” da. Løper du *det* på 60 meteren, så får du en 5er, sant. Det er jo veldig lettvinde på mange måter. Men. Det blir ikke helt riktig ut ifra, *formålet* med faget, da (Nyutdannet K 7)

En av de nyutdannede lærerne, forteller at hun helt bevisst har valgt å ikke teste elevene. Det var det hun likte minst på skolen selv. Hun synes ikke at testene skal få lov til å farge elevene, eller få si noe om hva de kan få til i kroppsøvingsfaget. Om sine egne erfaringer forteller hun blant annet dette:

Selv om jeg var kjempedårlig i å løpe rundt den testløypen, så var jeg på kretslaget i fotball, sant. Så, det... må ikke ha noe å si. Nei! (Nyutdannet K 8)

Den samme læreren forteller videre at hun har hatt en egen innføringstime i bruk av tester, for at elevene skulle lære seg prosedyrene. Dette var i forbindelse med et egentreningsprosjekt der elevene kunne velge om de ville trene for å bedre utholdenheten eller styrken sin. Da fikk de velge selv, og prøve ut ulike utholdenhetstester og styrketester. Hun forteller også at de bruker tester som en del av innholdet i timene på en måte til:

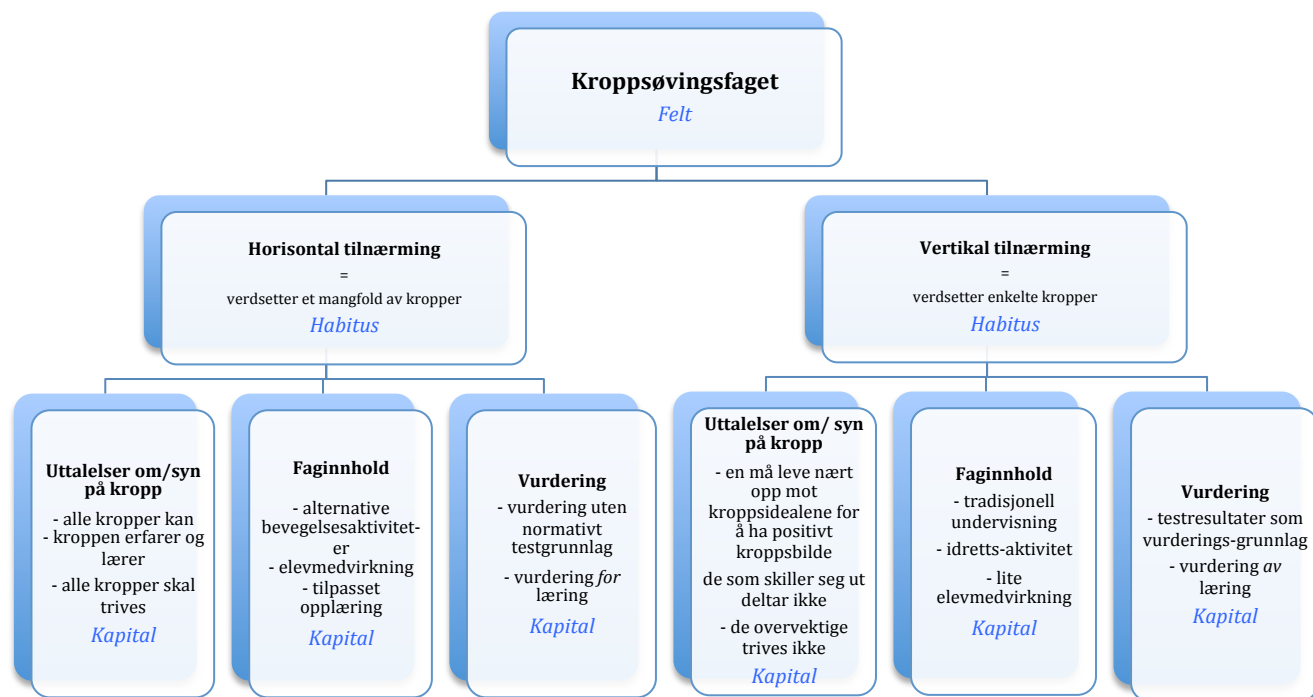
Vi har av og til at vi *tilbyr* det (tester). At vi har for eksempel friidrett på planen. Så er jo det en del av den sporten. Så da tar vi tiden på de, og sånne ting. Men det har ikke vært noe sånn at ”vi noterer tiden, og det blir karakteren din” (Nyutdannet K 8)

7.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil resultatene bli oppsummert og drøftet. Studien viser at de intervjuede kroppsøvingslærerne har en delvis reflektert praksis med tanke på å kunne bidra til ungdoms utvikling av positive kroppsbilder. De fleste av lærerne ble overrasket over hvor konkret formålet i læreplanen er med tanke på kroppsbildetematikk. Noen av lærerne virket overrumplet over det store ansvaret som faget er pålagt. Noen reagerte med å le eller himle med øynene da de leste den utvalgte delen av formålet. Andre nikkete bekræftende med, og sa at de ser et potensiale i kroppsøvingsfaget inn mot tematikken. *Samtlige* ser på tematikken *ungdom og kropp* som høyst aktuell i sin arbeidshverdag, men få lærere har en konkret strategi for å jobbe mot formålet som går på ungdoms utvikling av positive kroppsbilder. Gjennom verdiladete utsagn om kroppen, kommer det fram at flere av lærerne synes å ha internalisert de rådende kroppsidealene, og betrakter elevenes kropper og helsebegrepet ut fra disse. Ut fra hva de forteller tyder det på at det er *idrettsaktivitet* som utgjør store deler av undervisningen, men innfallsvinklene til idrettene synes å være ulik. Hvordan elevene vurderes i faget, varierer fra lærer til lærer. Fire lærere legger ingen form for testresultater til grunn for vurderingen, to av lærerne sier de i noen grad gjør det, mens to av lærerne i stor grad vurderer ut fra normative tester.

Lærernes utsagn er tolket i lys av Bourdieu (1977) sin forståelse av kropp som sosial kapital. Læreren blir sett på som en aktør med makt i møte med elevers utvikling av kroppsbilder. Med Goodlad (1979) sin teori om læreplaner tas det utgangspunkt i at læreres syn på faget har makt; gjennom deres *oppfattede* og *operasjonaliserte* læreplan. Her legges det vekt på den

didaktiske faktoren *vurdering*. Til grunn for tolkningen ligger det at den formelle *læreplanen* åpner for og representerer en fenomenologisk forståelse av kroppen, og at *faget* verdsetter kroppen som et erfarende subjekt. *Figur 4* er i dette kapitlet videreutviklet fra *Figur 3* for å forklare to ytterkanter i tilnærming til kropp i kroppsøvfingsfaget. Samdal (2015) har satt syn på *evne* i system på en lignende måte (s. 128), inspirert av Evans (2004), Fitzgerald (2005), med Bourdieu (1977) sin maktteori lagt til grunn. I modellen nedenfor er det syn på *kropp* som skal forstås. Modellen representerer to ulike tilnærminger til kropp, der det antas at den *horisontale* tilnærmingen er den foretrukne for å kunne bistå elevene i deres utvikling av positive kroppsbilder. Dette er en *bred* tilnærming, som vil verdsette et bredt spekter av kropper, og ikke rangere kropper i et hierarki. Denne tilnærmingen representerer en *fenomenologisk* tilnærming til kropp, der kroppen blir ansett som et erfarende subjekt, og ikke bare et objekt. En *vertikal* tilnærming til kropp vil på motsatt vis representere en *smal* tilnærming til kropp. Et slikt syn vil rangere kropper hierarkisk i forhold til rådende kroppsidealene og i forhold til hverandre. Denne tilnærmingen representerer et mer dualistisk syn på kropp, der kroppen betraktes som objekt.



Figur 4: Funn satt inn i "Figur 3"

7.1 Syn på kropp

7.1.1 Horisontalt eller vertikalt syn på kropp?

Noen lærere beskriver kroppsidealet som å ha idealvekt, og å være tynn for jenter og muskuløs for gutter. Dette samsvarer med det andre har beskrevet som ”dagens rådende kroppsidealer” (Fisette, 2011; Samdal et al., 2016; Wichstrøm & Kvalem, 2007). Når en av de kvinnelige lærerne kommuniserer at ”man må leve nært opp mot idealene for å ha et godt kroppsbilde og selvoppfatning”, kan dette vitne om en *vertikal* tilnærming til kropp (*Figur 4*). Hennes uttalelse om hvordan kroppens utseende, kroppsbilde og selvoppfatning henger sammen, kan minne om en objekt-tilnærmelse til hva kroppen er. Det er fordi det er kroppens ytre som blir beskrevet, og det er kroppens ytre som avgjør om kroppsbildet er positivt eller negativt (Dowling, 2010; Engelsrud, 2010).

Flere av lærernes utsagn kan minne om en vertikal forståelse av kropp i kroppsøvningsfaget. Dette kommer tydeligst fram når de omtaler de elevene som ”skiller seg ut”. Det er spesielt elever med overvekt lærerne beskriver når de snakker om elever som skiller seg ut. ”De som skiller seg ut kan bli satt litt ut av spill. Nekter gym og gymtøy”, ”De som har en annen kropp, eller ikke er dyktige, må kompensere med sosiale ferdigheter for å trives”, og ”Noen elever har ikke gym fordi de er store”, er noen av lærernes utsagn. Utsagnene kan vitne om en hierarkisk tankegang der kropper blir vurdert i forhold til en standard; ut fra lærernes *habitus*. Gjennom utsagnene kommuniserer lærerne noe av den kapitalen de verdsetter i faget. Å ha overvekt blir her likestilt med å ha tekniske problemer, å ikke like faget eller å ikke delta. Rugseth og Standal (2015a) hevder at i en inkluderende skole er det helt grunnleggende at læreren ser på eleven som noe mer enn for eksempel overvektig eller et antall kilo. Læreplanen sier at lærerens jobb er å legge til rette for mestring og livslang bevegelsesglede for *alle*, den sier ikke noe om at elevene skal slankes. Forfatterne poengterer at dette er en ny tanke for mange (Rugseth & Standal, 2015a). Årsakene til lite mestring, mistrivsel og ikke-deltakelse blir av lærerne over dedikert til elevenes kropper. I følge Rugseth og Standal (2015a) er det avgjørende for inkluderingen at lærerne legger dette ansvaret på seg selv og sitt syn på elevenes kropper. Med andre ord er lærerens (*aktørens*) oppfatning og tilnærming til kropp (lærerens *habitus*), og på hvilken måte denne kommer til uttrykk (gjennom verdsatt *kapital*) av betydning.

Både bevisste og ubevisste holdninger til kropp, utgjør aktørens habitus (Wilken, 2008). Det er ikke sikkert at lærerne uttrykker sine oppfatninger av, og holdninger til kropp, direkte overfor elevene. Allikevel er det rimelig å anta at oppfatningene og holdningene spiller en rolle for lærerens syn på elevenes kropper i faget kroppsøving. En årsak til det er at lærerens praksisteori *vil* ha noe å si for hans eller hennes operasjonaliserte læreplan (Imsen, 2016). En annen grunn, er at *habitus* blir omtalt som ”ryggmargskunnskap” (Bourdieu, 1974, i Wilken, 2008, s. 37). Den er en del av individet, oftest uten at individet selv er klar over det. Det er av den grunn viktig å påpeke at lærere kan ha en habitus som verdsetter *vertikal* kapital, uten at de er klar over det, og også uten at de ønsker å kommunisere en slik kapital.

Noen lærere uttrykker å ha en mer *horisontal* forståelse av kropp gjennom sine uttalelser (*Figur 4*). En av lærerne sier at kroppsøvingfaget som holdningsfag kan være en motsetning til de rådende kroppsidealene, fordi elevene i dette faget skal få oppleve at fysisk aktivitet er noe som er for *alle*, uansett kroppsform og størrelse (Nyutdannet M 5). En annen lærer sier at i kroppsøvingfaget skal elevene få erfare at ”alle kropper kan utarte seg ulikt, men hver på sine positive måter” og at ”de kan få lære at kroppen kan brukes til så mangt!” (Nyutdannet K 8). Det at elevene skal få erfare at kroppen er noe mer enn en prestasjon og et objekt, er noe disse lærerne synes å være bevisste på i sin yrkesutøvelse.

Mead (1934) løfter fram signifikante andre som avgjørende for den unges selvakseptering. Dersom læreren verdsetter standarder som det er mulig å leve opp til, og handler deretter, vil det øke muligheten for høy selvakseptering hos den unge (Manger & Wormnes, 2015). Når lærere selv verdsetter kropper som ligger tett oppunder idealene, bekrefter de den eksisterende habitusen som verdsetter kroppen som objekt. Muligheten for å kommunisere overfor elevene at det er mulig å trives med kroppen sin med en reell oppfatning av den, framfor en ideell, blir da mindre (Harter, 1999). De lærerne som verdsetter kroppen som subjekt framfor objekt, har mulighet til å forandre en eksisterende *habitus* til en mer positiv; mot en horisontal forståelse av kropp (*Figur 4*). Lærerne har i denne studien *satt ord* på hva de mener om ungdom og kropp i kroppsøvingfaget. Dette kan være et eksempel på hvordan *språket* som en usynlig maktfaktor er med og bekrefter og styrker en eksisterende habitus (Broady & Palme, 1989; Wilken, 2008). Siden habitus er et produkt av sosialisering, og den får oss til å ”reprodusere” de sosiale forholdene vi selv har skapt (Wilken, 2008), skal det mye til for å endre en habitus. Habitus er en *kroppstilstand*, og representerer en såkalt ”ryggmargskunnskap”. Normene er

forankret i kroppen, og er dermed utenfor vår bevissthet. Det kan bety at det ikke hjelper å bare snakke for å forandre en habitus. Erfaringer er nødt til å bli gjort.

Forskning på kroppsøvingslærerutdanningen har vist at et prosjekt for å fremme kroppsbildene til studentene førte til positive forandringer i deres kroppsbilder, og økt kunnskap på området (Yager & O'Dea, 2010). Annen forskning har også vist at teoretisk og praktisk trening kan endre oppfatningene en har av seg selv (Andersson et al., 2010; Martinsen et al., 2014). Dette er tiltak som kan være med å bidra til erfaringer som støtter opp om en *habitus* som har en *horisontal* tilnærming til kropp.

7.1.2 Tro på seg selv som aktør, eller ikke?

Flere av lærerne forteller at de tar gjennomtenkte valg og har en bevisst atferd i undervisningen, med motivasjon for og tro på at de kan være rollemodeller for elevene. Dette kan tyde på at lærerne oppfatter seg selv som *aktører* på *feltet*. Når den ene læreren forteller at hun er bevisst på hvordan hun kler seg, og flere lærere trekker fram at de selv skal kunne vise svakheter ved å "*få en ball i hodet og besvime*" (Nyutdannet K 8) eller "*dumme seg ut når en danser*" (Nyutdannet K 7), kan det vitne om at de anser disse handlingene som verdifulle for elevenes utvikling. Kroppsøvingslærerne viser gjennom disse handlingene hvilken *kapital* de verdsetter innenfor *feltet* kropp. Flere forskningsrapporter har vist at foreldre trodde de hadde mindre innflytelse på barnas oppfatning av seg selv, i motsetning til hva barna selv oppga (Haines et al., 2008; Sand et al., 2014). Det er rimelig å anta at også lærere som signifikante andre kan spille en større rolle for elevenes oppfatning av seg selv enn hva de selv er klar over. Lærere som ikke er bevisst på hvordan de handler opp mot problemstillinger som kan ha noe å si for elevenes oppfatning av kropp, kan risikere å spille en negativ rolle i elevenes utvikling.

Et flertall av lærerne trekker fram makten til de rådende kroppsidealene som blir kommunisert til ungdommene gjennom media og sosiale medier. Når de sier at "*vi kan ikke styre hva de unge får inn av inntrykk fra media*" (Erfaren M 2), eller at "*kroppsbildet er samfunnsstyrt og styrt av hjemmene; vi kan ikke ha noe med det å gjøre også*" (Erfaren K 4), kan dette vitne om en resignasjon overfor ytre omstendigheter. Selv om media er betraktet som en stor maktfaktor med tanke på kroppsbildegutvikling (Dohnt & Tiggemann, 2006), framheves det blant flere at voksenpersoner i den unges liv, som læreren, har vel så mye makt (Fisette, 2011;

Hutchinson & Calland, 2011). Bourdieu (1977) hevdet at selv om habitus er en stabil og vedvarende størrelse, og det går tregt, så er den ”foranderlig” (Wilken, 2008).

Det er rimelig å anta at lærere som anser seg selv som aktører på feltet, har en mer reell mulighet til å kunne påvirke de unge til utvikling av et positivt kroppsbilde, enn de som ikke har tro på at de kan bety en forskjell.

7.1.3 Tverrfaglig samarbeid eller tverrfaglig ansvarsfrasingelse?

Det kan se ut til at flere av lærerne har et økologisk syn på tematikken ungdom og kroppsbilde. I så måte ser de at det er flere faktorer enn kroppsøvningsfaget og læreren som har noe å si for utviklingen av kroppsbilder (Evans et al., 2008). Flere av lærerne trekker fram helsesøstre og hjemmene som andre aktører på feltet. Voksne signifikante andre blir av flere forskere løftet fram som en svært relevant faktor for den unges utvikling av kroppsbilde (Haines et al., 2008; Hutchinson & Calland, 2011; Sand et al., 2014; Voelker et al., 2015). Innen helsefremmende arbeid er en økologisk tilnærming til helsefremming sett på som heldig og bærekraftig (Bronfenbrenner, 1994). Et spørsmål som reiser seg, er om den tverrfagligheten som trekkes fram blant flere lærere er en *tverrfaglig ansvarsfrasingelse* eller et *tverrfaglig samarbeid*. Når den ene læreren (Erfaren K 4) flere ganger i løpet av intervjuet anbefaler forskeren å rette spørsmålene mot skolehelsetjenesten og ikke mot kroppsøvningslærere, kan dette tyde på at læreren ikke føler seg ansvarlig for tematikken. Ut fra Bourdieu (1977) sine begreper, kan det se ut som at læreren ikke anser seg selv som aktør på feltet *ungdom og kroppsbilde*.

En annen utfordring ved tverrfagligheten, er en potensiell ansvarsfrasingelse som kan ligge i utsagn som ”*det er vel mat og helse som har mest om det (kropp og kroppsbilde)*”, eller ”*det er for mye å be kroppsøvningslærerne om (å ha ansvar for kroppsbildetematikken)*”. Når lærerne ikke er klar over hva deres eget mandat i kroppsøvningsfaget er, kan det være lett å kaste ballen over på andre. Dette kan minne om en passiv rolle som aktør. Gjennom en tverrfaglig misforståelse kan læreren, uten intensjon om det, komme til å utøve symbolsk vold overfor elevene, fordi hun er en aktør på feltet om hun ønsker det eller ikke. Læreren vil alltid være den sterke i (makt)relasjonen i møte med elevene sine (Lillejord et al., 2013). I like stor grad som en lærer som *anser seg selv* som aktør på området, vil hun i følge Bourdieu (1977) kunne utøve symbolsk vold overfor elevene sine. Holen og Waagene (2014) fant at lærere har

ulik oppfatning av hva som er skolens anliggende, og hva som ikke er det, når det kommer til arbeid med psykisk helse i skolen. En av tre lærere i studien syntes ikke at arbeid med psykisk helse *er* skolens oppgave (Holen & Waagene, 2014). *Kroppsbilde* og *selvoppfatning* er begreper som ligger nært opp mot psykisk helse. Lærerne oppgir at de vil bruke tid på læring, og ikke på ”den slags” arbeid (Holen & Waagene, 2014). Forskjellen på generelt arbeid med psykisk helse i skolen, og tematikken for denne studien, er at det er eksplisitt uttalt i læreplanen at ”(kroppsøvings)faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjenne” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2) (med forskerens understreking). Dette betyr at læreren er forpliktet til dette målet, selv om de har meninger om at temaet ikke er skolens anliggende.

Motsatt fra en *tverrfaglig ansvarsfrasingelse*, er den *tverrfaglige samarbeidsholdningen*. En tverrfaglig samarbeidsholdning kan være en vesentlig, og kanskje avgjørende del, av en god tilnærming til arbeid med kroppsbilde i kroppsøvingen. I følge en økologisk tilnærming til helsefremming vil blant annet det å tenke på tvers av fagmiljøer være bærekraftig (Bronfenbrenner, 1994). Samtlige lærere peker på tverrfaglig samarbeid som både naturlig, nødvendig og positivt. To av lærere trekker fram sine egne fag som gode fag i møte med ungdoms identitetsutvikling, selvoppfatning- og kroppsbildeutvikling. Den ene læreren anser sine fag, kroppsøving og KRLE, som to viktige holdningsskapende og dannende fag (Nyutdannet M 5). Den andre læreren uttrykker også en bevissthet omkring sin rolle i både i mat og helse-faget, og i kroppsøvingsfaget. Hun er svært bevisst med tanke på hva hun kommuniserer av budskap som har med kropp å gjøre, både i og utenfor sine fag. Disse lærerne kommuniserer en bevissthet rundt sin rolle som aktør i elevenes livsverden, med potensiell betydning for deres utvikling. De kommuniserer et reflektert forhold til sin egen habitus, og gjennom det de forteller, forsøker de aktivt å formidle denne til elevene sine gjennom å verdsette visse kapitaler. Forskning på psykisk helse viser at lærerens *holdninger* er den viktigste faktoren når det kommer til hvordan den enkelte lærer tilnærmer seg utfordringer knyttet til psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). Dette kan også synes å være mønsteret i denne studien.

7.2 Faginnhold

7.2.1 Favorisering av idrettsaktivitet = favorisering av kropper?

I resultatene kommer det fram at det synes å være et fokus på tradisjonell idrettsaktivitet i lærernes timer. Dette stemmer godt overens med tidligere funn (Fitzgerald, 2005; Moen, 2011; Mordal-Moen & Green, 2014). Hva som gjør at lærerne har et idrettsperspektiv på faget, kan i følge Mordal-Moen og Green (2014) ha med lærerutdanningene å gjøre, der undervisningen ofte er nært knyttet til idrettene. Det er også en faktor at mange velger kroppsøvingsfaglig utdanning ut fra idrettslig engasjement, og ikke nødvendigvis et pedagogisk (Mordal-Moen & Green, 2014).

Formålet for faget setter i prinsippet alternativ bevegelsesaktivitet på lik linje med de tradisjonelle idrettene (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2015). Det er lærerens oppfattede læreplan, egen *praksisteori* (Imsen, 2016) og *habitus* (Bourdieu, 1977), som i stor grad styrer innholdet i timene. I rapporten fra Vest-Agder var typisk idrettstradisjonell undervisning en av hovedårsakene elevene oppga til at de droppet ut av kroppsøvingsfaget, og av videregående opplæring (Vest-Agder fylkeskommune, 2016). Evans (2004) frykter at det dannende perspektivet i faget står i fare dersom idrett utgjør en for stor del av innholdet. Det kan på bakgrunn av argumentene ovenfor, være grunn til bekymring når lærerne trekker fram at tradisjonell idrettsaktivitet utgjør mesteparten av undervisningen. Her kobles *kroppsbilde*, *idrettsaktivitet* og *frafall* direkte opp mot hverandre (Vest-Agder fylkeskommune, 2016). Dette kan være med å understreke en viss fare med å ha et ensrettet fokus på idrettsaktivitet. Det at lærerne i denne studien prioriterer de tradisjonelle idrettene framfor de alternative bevegelsesaktivitetene, *kan* indikere at tilnærmingen til mangfoldet av elever blir snevret inn. Dersom dette stemmer, peker en slik praksis mot en *vertikal* tilnærming til kropp (*Figur 4*).

To av de nyutdannede kvinnelige lærerne skilte seg ut med å ha fokus på alternative bevegelsesaktiviteter, og ved at de ikke prioriterer flere tradisjonelle idretter. Gjennom en slik praksis, *kan* de være med å møte et større mangfold av elevene, og treffe flere av elevenes interesseområder og dermed mestringspotensiale. Det å verdsette variasjon og et bredt spekter av innhold i timene kan minne om en mer horisontal tilnærming til kropp (*Figur 4*). I et læringsmiljø der elevene får erfare at *faginnhold* og *læringsaktiviteter* er tilpasset ulike interesser, ulike evner og ulike kropper, kommuniseres det at kapital av forskjellighet og mangfold verdsettes. Læreren er den med makten i det asymmetriske forholdet mellom lærer

og elev (Lillejord et al., 2013). Han eller hun har ansvaret for hvilken kapital som blir kommunisert som den verdsatte kapitalen i faget kroppsøving. Den habitusen som læreren er en formidler av, og som elevene er en del av, *kan* påvirkes (Bourdieu, 1977).

Selv om lærerne har mye idrettsrettet innhold i timene sine, er fler av dem opptatt av at kroppsøving *ikke* er det samme som idrett, og at det er viktig å skille mellom disse forståelsene i praktiseringen av faget. Flere av lærerne trekker fram *lavterskel*, *bevegelsesglede* og *mestring* som bærende begrep i kroppsøvingen; begreper som også framgår i det formelle formålet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette kan vitne om at i alle fall deler av formålet for faget er med og legger premissene for innholdet i undervisningen i lærernes timer. Dette er i tråd med hva Utdanningsdirektoratet anbefaler (2013). Dersom den idrettsrettede undervisningen er lagt opp for *alle*, med *mestring* og *bevegelsesglede* i sentrum, kan dette være med å styrke elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

7.2.2 Helsefag eller læringsfag?

Flere lærere er opptatt av at kroppsøvingsfaget er et viktig skolefag. De kjemper for at faget skal ha sin ”velfortjente” plass i skolen, og de opplever i ulik grad støtte fra ledelsen. Hva lærerne legitimerer faget ut fra, varierer imidlertid. Det synes å være en tendens til at et helsefokusert syn råder blant flere av lærerne. Disse oppfatningene kommer til uttrykk gjennom utsagn som: ”jo flere som svetter, jo bedre” og ”all aktivitet er bra for deg”. En av lærerne sa dette om det overordnede formålet med faget: *Formålet er fysisk aktivitet. Å holde det gående gjennom mange år (...) Å få de interessert. Å ta jevnlige Beep-tester på de* (Erfaren K 4). Det hevdes at det er en direkte kobling mellom en helsediskurs på faget, og en forståelse av kroppen som objekt (Dowling, 2010; Engelsrud, 2010). På bakgrunn av denne slutningen, er det skremmende når flere lærere signaliserer et så tydelig helseperspektiv på faget. Den ene nyutdannede læreren sin oppfatning er at *kroppsøving skal være litt frisone*. Den samme læreren sa også at:

Formålet må være det at samtlige har den fysiske aktiviteten de har krav på da. Eller bør gjennomføre, i løpet av ei uke på skolen. Eh, fordi. Du ser jo veldig mange som sliter med stillesitting, og all den sjukdom og skader de får ut fra det (Nyutdannet M 6).

Uttalelsene ovenfor samsvarer med hva som blir beskrevet som en tydelig helselegitimering av faget (Ommundsen, 2013; Rugseth & Standal, 2015a). Læreren med en tydeligst helsetilnærming til faget, er den eneste med 60 studiepoeng *idretts*utdanning, de andre har *kroppsøving*sutdanning. Dette er et interessant funn, men vil ikke bli diskutert videre i denne oppgaven.

Lærere som vektlegger at det skal være morsomt i timene, kan i følge det overordnede formålet for faget om at elevene skal oppleve *glede* i faget, være på rett spor (Utdanningsdirektoratet, 2015). På den andre siden, kan lærere ved å anse faget som et ”frisonefag” i følge flere (Evans, 2004; Hawkins, 2008; Ommundsen, 2013; Tinning & Glasby, 2002) komme til å marginalisere faget til noe mindre enn hva det er ment å være. Forskning har vist at helserettet fysisk aktivitet i skolen verken hadde en positiv effekt på elevenes fysiske helse, *eller* på for eksempel de overvektige elevenes motivasjon (Grydeland et al., 2013). En legitimering av faget som et ”helsefag” kan antydes å være en ”verken, eller”-type. *Verken* bærekraftig for helsefremming, *eller* en god tilnærming for å fremme en *horisontal* forståelse av kropp.

På samme måte som en helselegitimering av faget blir koblet opp mot et syn på kroppen som objekt, blir en lærings- og danningslegitimering koblet opp mot en forståelse av kroppen som subjekt (Dowling, 2010; Engelsrud, 2010). Det er flere lærere som ser ut til å helle mer mot et lærings- og danningssyn på faget, enn andre veien.

En av lærerne forteller at hun legger til rette for at elevene skal stille mest mulig likt ferdighetsmessig når de er til kroppsøvingstimene. Hun legger til rette for alternative idretter og aktivitet, og velger bevisst å ikke ha fotball og håndball, som et flertall av elevene holder på med til daglig. Hun vil at elevene skal lære seg nye ferdigheter fra et likest mulig utgangspunkt (Nyutdannet K 7). Dette kan ligne på en praksis med horisontal tilnærming til kropp, i likhet med hva Fitzgerald (2005) fant i sin studie. Elever som opplevde at læreren verdsatte utradisjonell idrett, følte seg anerkjent, i motsetning til de elevene som opplevde at læreren verdsatte klassiske idretter og et maskulint ideal (Fitzgerald, 2005). En annen lærer, som også er opptatt av at elevene skal få prøve ut nye områder, er også opptatt av at faget ikke bare skal være en ”introduksjon” til de ulike emnene. Hun påpeker at faget er et fag der elevene skal lære seg ferdigheter (Nyutdannet K 8). Disse uttalelsene vitner begge om at

læring er en viktig del av disse lærernes operasjonaliserte læreplan. Uttalelsene ligger tett opp mot et syn som legitimerer faget ut fra fysisk-motorisk ferdighetslæring, slik Ommundsen (2013) mener må være kjernen, for å kunne oppnå danningspotensialet til faget. En tredje lærer (Erfaren K 3) forteller om de positive erfaringene hun har av at elever får lede hverandre i *sin* idrett. Hun forteller at ”fotballguttene” har fått mer respekt for ”ballettjentene” etter å ha blitt utfordret på *deres* felt. Her får elevene lære hverandre, og bli utfordret på nye områder, og innholdet er knyttet til *læring*. Dette kan være med på å skape større forståelse og aksept for hverandres forskjellighet (Fitzgerald, 2005; Rugseth & Standal, 2015a). Dewey (1996) sier at erfaringer er veien til læring og utvikling. Kroppsøvningsfaget inviterer til erfaringslæring i samhandling og fellesskap med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læring i fellesskap og i samarbeidssituasjoner i kroppsøvningsfaget, har i følge Ryan og Deci (2000) og Covington (2000) en positiv innvirkning på elevens selvverd.

Læreren som sa at *elevene kan få vite at kroppen kan brukes til så mangt*, representerer her et perspektiv på faget som heller mot et lærings- og danningsperspektiv. Dersom fysisk-motorisk læring utgjør *faginnholdet* i timene (Kirk, 2010; Ommundsen, 2013), er den kroppslige erfaringen av at ”*jeg kan!*”, med på å bygge oppunder et syn på kroppen som et lærende subjekt (Duesund & Skårderud, 2003; Engelsrud, 2010; Merleau-Ponty, 1994). Da flyttes fokuset vekk fra et syn på kroppen som et objekt som skal beskues, til det erfarende og lærende subjektet (Engelsrud, 2010).

En kan tenke seg at læring *om* bevegelse utgjør helsekomponenten i faget. Brown (2013) poengterer at selv om læring *i* bevegelse utgjør kjernen i kroppsøvningsfaget, er ikke dimensjonene læring *i*, *gjennom* og *om* bevegelse gjensidig utelukkende. De overlapper hverandre og hører sammen med hverandre (Brown, 2013). Selv om noen lærere har et tydelig helsefokus og andre ikke, vil ikke et helsefokus utelukke at læreren verdsetter læring i faget, og motsatt. Dewey (1974) poengterte noen kreative elementer ved læringsprosessen. Det ene er at alle opplever verden forskjellig, og det andre er at læring kan skje uintendert. Læringserfaringer som vitner om at ”kroppen min duger”, er noe som kan skje om læreren legger opp til det eller ikke. Om læreren har et helseperspektiv eller et lærings- og danningsperspektiv på faget, *kan* være av betydning for elevenes erfaringer, men det er ikke nødvendigvis en forutsetning for at gode kroppslige erfaringer kan gjøres.

7.2.3 Snakkefag eller gjørefag?

Et generelt inntrykk fra resultatene er at lærerne kommuniserer budskap som: ”Det er viktig å snakke om kropp! ...Men hva skal vi snakke om?”. De uttrykker også at ”vi burde snakket mer om det”. Noen lærere nevner at de snakker om tematikk som går på kropp av og til, men for de fleste lærerne synes ikke dette å være en naturlig del av undervisningen. Det at lærerne ser på å prate *om* tematikken som viktig, kan anses som en positiv begynnelse. En av de nyutdannede lærerne sa at lærerne gjennom kroppsøvfaget har en veldig god mulighet til å ”snakke sant om det som er *sunt*”, og å ”hjelp elevene med å finne ut av disse tingene (kroppsidealer) selv” (Nyutdannet M 5). Han fortsetter med å si at han ikke tror det hjelper at læreren står og sier noe; læreren kan være med å peke *mot* ting, men disse tingene må gå opp for eleven selv (Nyutdannet M 5). En hjelp til å skape nye tankemønstre og tankestrategier blir i flere studier (Cash, 1997; Cash & Smolak, 2011) trukket fram som avgjørende for en positiv kroppsbildeutvikling.

Å ha fokus på tematikken ved å prate *om* kroppsbildetematikk, og *med* elevene, vil kunne være med å fremme den viktige dimensjonen av å la tanken komme situasjonen til nytte. I følge Deweys teori om erfaringslæring (1974) kan tenkningen få sin plass dersom individet *velger* å stoppe opp og tenke. For å stoppe opp og tenke i kroppsøvingstimen, forutsettes det at elevene gis rom for å tenke. Som Dewey sier, er det opp til oppdrageren å legge til rette for de fruktbare erfaringene (Dewey, 1974). *Vekst* er et av kriteriene på en god erfaring (Dewey, 1974). Vekst er ikke nok; oppdrageren må også angi retningen på veksten og være viss på hvilket mål den går mot (Dewey, 1974). Hva som utgjør *målet* i didaktisk praksis avhenger av lærerens oppfattede læreplan (Bjørndal & Lieberg, 1978). I forbindelse med kroppsbildetematikk, har lærerens og den rådende *habitusen* også mye å si for hva som blir kommunisert. Dette aktualiserer igjen viktigheten av at lærere er klar over sin egen *habitus* i møte med elevene. Når en *habitus* skal forandres, må nye erfaringer og tankemønstre erstatte de gamle (Wilken, 2008).

En av lærerne skiller seg ut ved å snakke *med* elevene om problemstillinger knyttet til kropp. Hun angriper situasjoner som oppstår ved å trekke elevene til side og snakke *med* dem (Erfaren K 3). Denne lærerens fokus er å skape et trygt miljø for elevene, og tilrettelegge for

at alle kan trives i undervisningen. Hun er opptatt av forutsigbarhet; elevene skal vite at de ikke vil bli ”utsatt” for noe de ikke er komfortable med.

De samme lærerne som ser på faget som et aktivitetsfag mer enn et lærings- og dannelsesfag, er de samme som uttrykker at faget skal være et *gjørefag* og ikke et *snakkefag*. Dette er et spørsmål som kan dreie seg om det faglige synet kroppsøvlingslæreren har på faget (Ommundsen, 2013). Videre kan det være et spørsmål om hvilket læringssyn læreren har. Ommundsen (2013) løfter fram det dannende aspektet ved faget, der ”*Kroppslig danning, uttrykt som kroppslig bevissthet, selvrefleksjon og evne til å beherske fysisk-motoriske aktiviteter i vid forstand, har egenverdi som del av elevenes allmenndanning*” (s. 163). Dersom selvrefleksjon skal skje, og dannelsespotensialet i faget skal bli forløst, blir elevene på et tidspunkt *nødt* til å stoppe opp og tenke seg om, kjenne etter, og reflektere. Dowling (2010) peker på nødvendigheten av en pedagogikk som understreker viktigheten av refleksjon, der elevene lærer å tenke og vurdere sammenhengen mellom fysisk aktivitet og god helse, ”*og bli kritiske forbrukere av de utallige budskapene de bombarderes med i hverdagen*” (Dowling, 2010, s. 215). Hun mener at elevene trenger hjelp til å innse farene ved å konstant overvåke sin egen kropp, og til å rasjonalisere alle de såkalte risikoene de utsettes for (Dowling, 2010). Moen og Frenning (2015) fant at *refleksjon* utgjør en liten del av studieinnholdet i kroppsøvlingslærerutdanningen, i forhold til praktisk tradisjonell idrettsaktivitet. Hvis lærere ikke er vant til å reflektere i faget fra utdanningen, er det kanskje ikke så rart at de i denne studien uttrykker at de ikke vet hva de skal snakke om. Lærerne uttrykker både direkte og indirekte at de etterspør kompetanse på området. Det samme gjaldt for lærerne i Utdanningsdirektoratet sin undersøkelse om *psykisk helse i skolen* (Holen & Waagene, 2014). Der oppga lærerne at de manglet kompetanse i møte med lignende problemstillinger. Dette kan være årsaken til at lærerne i denne studien ikke snakker *om* tematikken, og at de henviser til skolehelsetjenesten og til andre fag i stedet for å ta saken i egne hender.

Men er faget *nødt* til å inneholde avsatt tid til refleksjon? En av lærerne formidler et tilsynelatende avslappet forhold til egen kropp, og til tematikken kropp generelt. Kanskje kan det å *ikke* snakke om kropp være en like god innfallsvinkel til å styrke et kroppsbilde, som det å snakke om det? Engelsrud og Nordtug (2015) hevder i et avisinnlegg med tittelen ”*La oss glemme kroppen!*”, at alt snakket om kropp heller olje på et bål som egentlig trengs å slukkes. De mener at bålet kan avta ved å *ikke* snakke om kropp. En fenomenologisk tilnærming til kropp, sier at kroppen *er* og *erfarer*, den er først og fremst subjekt, i tillegg til å være et objekt

(Duesund & Skårderud, 2003; Merleau-Ponty, 1994). Kanskje er den stadige pratingen om kropp med og bidrar til en styrket objekt-forståelse av kroppen? Læreren som var så avslappet til sin egen kropp, og til kropp generelt, løste utfordringer knyttet til en elev som ikke ville ha på seg gymtøy på en alternativ måte. I stedet for å *snakke* med eleven og klassen, fikk hun klassen til å kle seg ut i de påfølgende undervisningstimene. Da ble eleven med. Her løste læreren utfordringen uten å snakke direkte om problematikken, men ved å sørge for trygge rammer rundt eleven. Dette har overføringsverdi til kroppsbildetematikk fordi det i begge tilfeller handler om vurdering av seg selv og sitt utseende. De trygge rammene rundt eleven blir ansett som avgjørende, for å styrke elevenes opplevelse av seg selv, i kroppsøvingfaget (Fisette, 2011; Whitehead, 2014). Ved å gjøre justeringer i den didaktiske faktoren *materielle forutsetninger*, i den didaktiske relasjonsmodellen (*Figur 2*), la læreren til rette for trygge rammer rundt eleven. Bourdieu (1974, i Wilken, 2008, s. 37) beskriver habitus som *ryggmargskunnskap*. Det vil si at habitus ikke alltid er *bevisst* kunnskap, eller at en er bevisst på hvordan en har ervervet seg kunnskapen (Wilken, 2008). Det betyr også at habitus må *erfares* med kroppen, og ikke bare bli snakket om. Dette kan videre bety at kroppsøvingfaget kan ha en særegen stilling med tanke på å legge til rette for at elevene gjør seg kroppslige erfaringer som kan danne nye habituser. ”Habitus” ligger tett opp til det engelske ordet ”habits”, *vane* på norsk (Wilken, 2008). Dersom det blir en vane at elevene erfarer at sin kropp er bra nok og god nok til å gjøre seg gyldige erfaringer i kroppsøvingstimene, er dette erfaringer som kan være med på å styrke deres individuelle, kollektive og samfunnsmessige habitus (Bourdieu, 1977). Dette kan igjen være med å styrke deres tilfredshet i egen kropp, og også aksept for andres.

Et syn på faget er at det er fysisk-motoriske ferdigheter, altså læring med og i kroppen, som utgjør både særpreget og kjernen ved faget (Ommundsen, 2013). Med utgangspunkt i det, er kanskje kroppsøving det best egnede faget for å legge til rette for gode kroppslige erfaringer, og dermed styrke den enkelte elev sitt kroppsbilde. Dewey sa at erfaringen i mange tilfeller kommer før tenkningen (Dewey, 1974). Kanskje har de lærerne som sier at kroppsøving først og fremst er et aktivitetsfag, uintendert funnet en god tilnærming til tematikken ungdom og kropp? Dewey (1974) mente at ikke alle erfaringer er gode erfaringer. Dersom de erfaringene elevene gjør seg i kroppsøvingen skal bidra til å bygge oppunder den habitusen som læreren ønsker å formidle, er det flere forutsetninger som må være til stede. For det første er læreren nødt til å være klar over sin egen posisjon som symbolsk voldsutøver, og sin egen habitus. Læreren må også vite hvilken kapital hun eller han verdsetter på feltet. Videre er kvaliteten på

de erfaringene læreren tilrettelegger for, avgjørende. I følge Dewey (1974) er erfaringskvaliteten avgjørende for retningen mot målet. Dersom målet er å styrke elevenes opplevelse av at ”*kroppen min kan*”, må disse erfaringene være av god kvalitet. Hva god kvalitet i erfaringer er i kroppsøvingssammenheng, framgår både av læreplanen og av teorier om læring og motivasjon. *Mestring* er et stikkord, og forekommer som en bærebjelke i både formålet for kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015), i teorier om læringsmiljø (Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006) og i motivasjonsteorier (Bandura, 1977; Ryan & Deci, 2000).

Innenfor teorier om psykologisk læringsklima, sies det at et *oppgave- og mestringsorientert* læringsmiljø være med å styrke elevenes motivasjon og læring (Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006). Ginis, Bassett og Conlin (2012) fant at en forbedret selvoppfatning også kunne føre til positiv forandring i kroppsbildet. Elevens opplevelse av kroppen sin som et erfarende subjekt kan bli styrket på denne måten (Duesund & Skårderud, 2003). Når en elev opplever mestring på et område i kroppsøvingen, vil dette kunne styrke den *spesifikke* selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan forstås som en god erfaring (Dewey, 1974). Når eleven tar med seg de gode erfaringene til neste situasjon, og opplever å mestre også i neste situasjon, vil dette kunne føre til en bedre *generell* selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Ommundsen (2006) er den unges fysiske-motoriske mestring verdifull fordi den har en positiv virkning på barn og unges psykososiale utvikling, i form av bedre selvoppfatning og inkludering blant jevnaldrende.

Forutsetningene for dette er at de aktuelle faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (*faginnhold, læringsaktiviteter og vurdering*) er gjennomsyret av *målet* om å gi elevene erfaringer som forsterker deres opplevelse av kroppen som ”fenomenal”. Altså må formålet for faget utgjøre rammen og reisverket i den helhetlige didaktiske relasjonsmodellen (*Figur 2*). Fra en fenomenologisk synsvinkel må erfaringene først og fremst bygge opp om mennesket og kroppen som et erfarende subjekt. At kroppen er subjekt og objekt på samme tid (Merleau-Ponty, 1994), betyr at individet ikke kommer bort fra at kroppen blir betraktet utenfra, av både seg selv og av andre. I ungdomstiden blir mennesket i stand til å reflektere over seg selv på nye måter (Harter et al., 1998). Den unge kommer ikke bort fra det selvrefleksive aspektet som er en del av kroppens fenomenologi (Merleau-Ponty, 1994). Ommundsen (2013) løfter fram egenverdien ved elevenes *kroppsbevissthet* og *selvrefleksjon* som en vesentlig del av allmenndanningen.

7.2.4 Prestasjons- eller mestringsorientert miljø?

Flere av lærerne peker direkte på *klassemiljøet* som en viktig faktor for å bidra positivt inn mot elevenes utvikling av kroppsbilde. Dette støttes fra tidligere forskning på jevnaldrenes betydning for utvikling av kroppsbilde (Markey, 2010; Sawka et al., 2013; Sawka et al., 2015; Webb & Zimmer-Gembeck, 2014). Fordi signifikante andre i form av jevnaldrende er så viktige for elevenes utvikling, oppfatning og trivsel (Ajzen & Fishbein, 1977; Bandura, 1969), er det viktig å jobbe inn mot miljøet. Dette kan i kroppsvingssammenheng handle om å skape et godt læringsklima, også omtalt som læringsmiljø, i klassen (Ommundsen, 2006). Elevene er allerede en del av en habitus der det råder en forestilling om hva kropp er, og hvilken *sosial kapital* som blir verdsatt. Markey (2010) fant at ungdom opplever å få anerkjennelse når de lever nært opp til de rådende idealene. Dette utgjør et problem, fordi elevene er en del av habitus uten å være bevisst på det, der de verdsetter en viss form for kapital (Wilken, 2008). *Habitus* blir skapt, forsterket og opprettholdt av de som inngår innenfor den bestemte habitusen på feltet (Bourdieu, 1977). Dersom endring i habitus skal skje, må den skje *i* klassemiljøet, ikke *fra* læreren og *til* klassemiljøet. Det er fordi habitus er et produkt av sosialisering (Wilken, 2008).

Det er altså elevene som utgjør miljøet. Flere av lærerne uttrykker at elevene *selv* må finne ut av dette med kroppsidealer og kroppsbilde. Den ene læreren fortalte at lærerne kan ”hjelp elevene med å kunne finne ut disse tingene selv også (...). Fordi det hjelper ikke at jeg står og sier noe, tror jeg. Det må gå opp for en elev selv” (Nyutdannet M 5). En annen lærer sa at det er vesentlig å ha ”en fin sosial holdning” blant elevene (Erfaren M 2), og to andre at ”et godt klassemiljø er viktig”. De uttrykte at hvis miljøet er godt, vil ikke kroppens utseende ha så mye å si lenger (Erfaren K 3 og Nyutdannet K 7). Lærerne virker altså opptatt av å bidra til å skape gode relasjoner mellom elevene. Selv om lærerne kommuniserer at de er opptatt av dette, er det bare den ene erfarne læreren (Erfaren K 3) som eksplisitt forteller *hvordan* hun jobber inn mot klassemiljøet. Fisette og Walton (2015) poengterer viktigheten av at lærere får lære hvordan de kan skape trygge rom i klassene sine. Rom der elevene kan oppdage seg selv og sin egen kroppsliggjøring (Fisette & Walton, 2015).

Flere lærere poengterte at kroppsvingssfaget er et godt egnet fag for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene. Et flertall av lærere understreket fordelene med å ha sin egen klasse i kroppsvingssfaget, fordi de da visste ”hvilke knapper de skulle trykke på”, og at det var lettere å tilrettelegge for den enkelte elev når de kjente dem godt. Når Whitehead

(2014) snakker om hva som er viktig i undervisningen for å styrke elevenes selvtillit og egenverd, trekker hun fram det at eleven skal kjenne seg *trygg* i situasjonene som det viktigste. Trygg i relasjonen med læreren, og i undervisningen. Nettopp dette forutsetter at læreren kjenner elevene sine godt (Whitehead, 2014). Kroppsøvlingslæreren som underviser sju ulike klasser i kroppsøving, nevnte tidlig i intervjuet at dette opplevdes utfordrende med tanke på relasjonsskapingen med elevene (Erfaren M 1). Det er grunn til å argumentere for at det er en fordel for relasjonene, de trygge rammene, og læringsmiljøet generelt at læreren følger sin kroppsøvlingsklasse tett, ved for eksempel å være kontaktlærer, eller lærer for samme klasse i flere fag.

Forutsetningene for at relasjoner mellom elever kan etableres og styrkes i kroppsøvlingsfaget er ekstra gunstige, fordi det er mange samspillsituasjoner i dette faget. Når klassen er sammen om et prosjekt, kan dette gi eleven en følelse av samspill. Dewey (1974) mente at situasjoner og samspill ikke kan løses fra hverandre. De ulike situasjonene avløser hverandre, men prinsippet om kontinuitet gjør at noe fra tidligere erfaringer overføres til de nye. Dersom elevene gjør seg gode erfaringer av at det er i orden å skille seg ut, og at forskjellighet blir verdsatt, vil de kunne bruke disse erfaringene i framtidige situasjoner (Løvlie, 1989). Dersom elevene gjør seg mange slike erfaringer, kan i teorien habitusen til den enkelte og klassen forandres.

Læreren er tilretteleggeren for gode relasjoner mellom elevene, og for et godt miljø. Det er fordi læreren er forbildet, og maktinnehaveren i den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev (Lillejord et al., 2013). Manger og Wormnes (2015) hevder at individets tanker om seg selv er et resultat av andres tilbakemeldinger. Den ene erfarne kvinnelige læreren forteller hvordan hun forsøker å skape en kultur i klassen, med både *språk* og *væremåte* (Erfaren K 3). Hun forteller at blant annet *bevegelsesglede* og *å spille hverandre gode* er uttrykk som klassen har begynt å bruke selv. Det kan indikere at hennes habitus, der det *formelle* formålet for faget ligner mye på hennes egne *oppfattede* formål, begynner å slå rot i elevmassen. Læreren understreker gjennom sine beretninger hvordan *språket* har forandret seg i klassen. I følge Bourdieu (i Wilken, 2008) er språket en skjult maktfaktor som uttrykker hvilken kapital som verdsettes innenfor en habitus. Når språket dreies mot *oppgavene, læringen og erfaringen* med kroppen, kan dette bidra til å skifte et fokus fra kroppen som objekt, til kroppen som subjekt (Duesund & Skårderud, 2003; Engelsrud & Nordtug, 2015). Et miljø som er preget at disse kjerneverdiene, er å betrakte som et *oppgave- eller mestringsorientert miljø*

(Ommundsen, 2006). Når fokuset rettes mot kroppen som subjekt, og bort fra kroppens utseende, kan dette ha betydning for de unges utvikling av kroppsbilde (Dohnt & Tiggemann, 2006; Sawka et al., 2013).

Den samme læreren er opptatt av å skape *trygge rammer* for elevene, og hun bruker gjennomgående ordet *trygt* når hun snakker om sitt fokus inn mot læringsmiljøet (Erfaren K 3). Ett av grepene hun gjør, er å la elevene ha medbestemmelse i timene. Hun forteller om et eksempel der hun har latt elevene skrive opp hvilke øvelser de absolutt ikke vil ha på grunn av blant annet kroppskomplekser. Et eksempel hun nevner er ”*trillebårsisten*” der elevene kjenner på hverandres vekt og form. I følge Thorp (2013) er det en direkte sammenheng mellom deltakelse i kroppsoving og kroppsbilde, der kroppsbildet kan være en begrensende eller støttende faktor. Denne læreren synes å handle i tråd med det Thorp (2013) trekker fram som en viktig faktor for å legge til rette for deltakelse, nemlig at elevene skal føle seg verdifulle og verdsatt av læreren. Det andre poenget Thorp (2013) trekker fram, er at et positivt læringsmiljø er en forutsetning for deltakelse. Det kan med andre ord virke som at denne læreren godt på vei legger til rette for at elevene skal få utvikle et positivt kroppsbilde i undervisningen sin.

Språkbruken i klassen til en av lærerne, har utviklet seg. Læreren eksemplifiserer med å si at klassen har begynt å bygge hverandre opp med ”å heie hverandre fram”, ”slå ring om hverandre” og ”spille hverandre gode” (Erfaren K 3). Den språkbruken lærerne har om kropp, kan i følge Bourdieu (1993) ha en vesentlig betydning i den symbolske volden, og maktspeillet mellom individer. Han omtalte språket som en maktfaktor i samfunnet vårt. Gjennom sine beretninger forteller den erfarne læreren om et klassemiljø som har fått en ”ja-kultur”; et fellesskap der elevene oppmuntrer hverandre med faglige og personlige tilbakemeldinger. Dette kan være med å bidra til en habitus som tar høyde for, og aksepterer, det sårbare og svake ved mennesket (Lévinas, 1996); en habitus som i et mestringsfremmende læringsmiljøperspektiv bygger opp under verdien av å *øve* og *prøve* med rom for å feile. Dohnt og Tiggemann (2006) og Sawka et al. (2013) fant at spesielt jenter som snakket om utseende med jevnaldrende, og som imiterte hverandre, var mer misfornøyde med eget utseende enn andre. Eksplisitte negative bemerkninger om kropp har vist seg å ha en langtidsvirkende negativ effekt på de unges kroppsbilde, selvoppfatning og mellommenneskelige relasjoner (Markey, 2010). Samtaler om kropp og utseende blant jevnaldrende, styrker faren for utvikling av et negativt kroppsbilde (Webb & Zimmer-

Gembeck, 2014). Dersom samtalene i det skolefaget der kroppen er mest synlig og sårbar, nemlig kroppsøving, dreier seg om *oppgavene* og *faglige* tilbakemeldinger til hverandre, kan det ha positive følger for elevenes oppfatning av egen kropp, og utvikling av eget kroppsbilde. Årsaken er at sannsynligheten for at samtalene da dreier seg om kropp som objekt, blir mindre.

I følge Webb og Zimmer-Gembeck (2014) er det større sannsynlighet for å utvikle negative kroppsbilder og kroppsmisnøye i *prestasjonsorienterte miljøer* mellom venner og jevnaldrende. Det vil si at lærere som ønsker å legge til rette for at elevene skal være i et miljø der de kan utvikle en positiv oppfatning av kroppen, må unngå å skape et prestasjonsorientert miljø i klassen sin. Flere av lærerne synes å legge til rette for mestringserfaringer gjennom de *målene, til dels faginnhold* og i *læringsaktiviteter* de legger opp til. En faktor som blir trukket fram når det skal skilles mellom *mestringsorienterte* og *prestasjonsorienterte* miljø, er vurderingspraksisen. De ulike vurderingspraksisene kan være med å gi et rikere innblikk i hvordan den *formelle* og *oppfattede* læreplanen, i form av formålet for faget, blir *operasjonalisert*. Ved å se nærmere på vurdering, kan et mer helhetlig bilde av lærerens tilrettelegging for kroppsbildeutvikling komme til syne.

7.3 Vurdering

Det kom tidligere fram at flesteparten av lærernes timer hovedsakelig bestod av idrettsaktivitet. Dersom vurderingspraksisen til lærerne gjenspeiler innholdet i undervisningen, kan det være rimelig å anta at det også er ferdigheter innenfor tradisjonell idrett elevene blir vurdert etter. Hvis dette er tilfelle, vil disse klassiske idrettslige ferdighetene utgjøre *kapitalen* innenfor *feltet*. Studier har vist at en slik praksis kan bety at visse evner og visse kropper blir favorisert (Evans & Penney, 2008; Fitzgerald, 2005; Standal, 2015). En slik verdsetting vil peke mot en *vertikal* tilnærming til kropp (*Figur 4*).

De ulike måtene lærerne vurderer på, og begrunner sin vurderingspraksis ut fra, kan si noe om hvilken kapital de verdsetter innenfor *feltet* kroppsøving. Vurdering er en tydelig og synlig verdiformidler overfor elevene, spesielt den summative vurderingen der elevene blir gitt karakterer. En hierarkisk vurdering, som tallkarakterer fra 1-6 representerer, vitner om en vertikal tilnærming til *målet* som skal vurderes. I skolefagene utgjør *målet* de kompetanse- og

læringsmålene som det skal vurderes opp mot. Arnesen et al. (2013) henviser til Broadfoot (1996) når de sier at *vurdering* er den sterkeste kommunikatoren hvis en sammenligner de tre ”systemene” *læreplan (1)*, *undervisning (2)* og *vurdering (3)* (s. 14). Tidligere i diskusjonen er det argumentert for hvordan lærernes oppfattede syn på læreplanens *formål (1)* og noen deler av *undervisningen deres (2)*, er med på å bygge opp under en horisontal eller vertikal tilnærming til kropp. Fordi *vurdering (3)* utgjør den viktigste kommunikatoren overfor elevene, er det interessant å se hvordan lærernes ulike vurderingspraksiser kan komme til å spille en rolle for elevenes utvikling av kroppsbilde i faget. Det at vurdering er viktig for elevene, og noe de er opptatt av, underbygges av den ene læreren når han forteller om sin opplevelse av at elevene er svært opptatt av karakterer og av hva de må prestere for å nå toppkarakterene (Erfaren M 2).

Med utgangspunkt i *Figur 4*, vil vurdering i form av å hierarkisere elever i forhold til en gitt standard, representere en *vertikal* tilnærming. Dette gjelder om det er snakk om *evne* (Evans, 2004; Fitzgerald, 2005; Hay & Macdonald, 2010), eller i dette tilfellet, snakk om *kropp*. To av lærerne med en tydelig testbasert vurderingspraksis, vil derfor gå under denne kategorien. Når den ene læreren begrunner sin praksis med at de er ”pålagt det fra departementet og fra ledelsen” (Erfaren M 2), viser dette at han ikke er oppdatert på de gjeldende retningslinjene, som fraråder å bruke testresultater som vurderingsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Den samme læreren føler at dette er noe som har blitt pålagt ham, uten at det er hans vilje. Den andre læreren derimot, later ikke til å ha problemer med testkulturen, i det hun kobler fagets overordnede formål direkte opp mot Beep-testing (Erfaren K 4). De to nyutdannede mennene bruker også testresultater fra Cooper-testen som vurderingsgrunnlag, men de begrenser stort sett testingen til denne ene testen, to ganger i året. Rundskriv 08:2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012) og veiledningen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013), advarer mot en slik bruk av tester. En av årsakene til det, er at tester ofte måler elevenes kroppslige forutsetninger, mer enn de måler elevene opp mot kompetansemålene. Når kroppslige forutsetninger blir målt, er det i praksis *kroppen* som blir vurderingens objekt. På denne måten blir kropper satt i hierarki i forhold til hverandre, og gitt ulik *symbolsk kapital* i form av gode karakterer. Det kan være grunn til å påstå at lærere som vurderer elevene ut fra resultater på tester, bygger oppunder et *vertikalt* syn på kropp, og en *habitus* som tillegger kroppen verdi som objekt. Dersom noen av de didaktiske faktorene (*Modell 2*) bygger oppunder kroppen som objekt, kan dette føre til å forsterke medias framstilling av kroppen som et ”prosjekt”. Et prosjekt som kan skapes og endres for å oppnå symbolsk verdi

(Dowling, 2010). Med en slik diskurs, vil kroppen som et subjekt marginaliseres. Dersom kroppens subjektivitet forsvinner, kan erfaringer i kroppsøvingsfaget utilsiktet være med på å tildele ulik status til ulike kropper (Evans, 2004; Fitzgerald, 2005; Kirk 2006).

En *vertikal* vurderingspraksis kan sies å stride i mot fagets formål om å skulle bidra til *positiv oppfatning av kroppen*. Elevene som droppet ut av videregående skole i Vest-Agder (Vest-Agder fylkeskommune, 2016) oppga i tillegg til *selvbilde* og *tradisjonell undervisning* som årsak til frafallet; *dårlige opplevelser fra ungdomsskolen med tester og konkurranse* som en tredje forklaring (Torkelsen, 2016). Dette er med og underbygger tanken om at vurderingspraksis og kroppsbildetematikk hører sammen, og at elevenes erfaringer i kroppsøvingsfaget på disse områdene, er en relevant tematikk.

Fire av studiens lærere bruker *ikke* testresultater som normativt vurderingsgrunnlag. Felles for de fire er at når tester benyttes, er det med en pedagogisk hensikt. Da utgjør testen *læringsinnholdet* i undervisning. Dette er en praksis som er i tråd med det som blir anbefalt (Utdanningsdirektoratet, 2012, 2013). Disse lærerne trakk fram *innsats*, *holdninger*, *fair play* og *samarbeid* som viktige vurderingskriterier i faget, i tillegg til *ferdigheter*. I et læringsmiljø der disse vurderingskriteriene utgjør den symbolske kapitalen, åpnes det for en teori og praksis som underbygger et *horisontalt* syn på kropp. Det er egenskaper *i* eleven, og ikke utenpå, som blir verdsatt. Kroppen som handlende og lærende *subjekt* løftes fram, og kroppen som objekt kan dermed komme i skyggen. Featherstone (2010) begrunner at den bevegende kroppen, "the body without image", kan overskygge kroppen som objekt, når kroppen som subjekt blir *fokuset*, slik den blir gjennom horisontale vurderingsformer (*Figur 4*).

I tillegg til *innsats*, *holdninger*, *fair play* og *samarbeid*, er lærerne opptatt av at elevenes *ferdigheter* skal telle. Dette kan vitne om at de ser fysisk-motorisk ferdighetslæring som viktig i faget, i tråd med hva Ommundsen (2013) gjør. I et trygt læringsmiljø der vurderingskriteriene og kjennetegn på måloppnåelse er kjent for elevene, vil det kunne være trygt å "være det de er mens de beveger seg", som Engelsrud (2010, s. 48) sier. Når rammeverket rundt eleven er trygt, og språk og praksis kommuniserer en horisontal verdsetting av kropp, kan klassen og læreren i fellesskap skape et fornyet miljø. Et miljø som kanskje med tiden kan forandre en eksisterende *habitus* til en ny.

7.4 Koblinger

Hva som gjør at læreren ser på seg selv som *aktør* på *feltet* eller ikke, kan ikke sies med sikkerhet. Det reiser seg likevel noen mulige indikasjoner på dette. To av lærerne ler når de får se den aktuelle delen formålet, og ser på innholdet som ”*fine ord*” (Erfaren M 2 og Erfaren K 4). Det er de samme lærerne som oppgir at de i stor grad vurderer elevene ut fra normative testresultater. Idrettsaktivitet synes å være hovedinnholdet i begges undervisning. I sine uttalelser om kropp, vitner spesielt den erfarne mannlige læreren om å ha en *vertikal* tilnærming til forskjellighet i kropp. Det kan virke som at disse lærerne, som også jobber på samme skole, heller mot høyre side av *Figur 4*. De viser lite refleksjon og ansvarsbevissthet overfor det formelle formålet, de antyder en smal tilnærming i måten de omtaler *kropp* på, og de vurderer i følge modellen (*Figur 4*) på vertikalt vis. Hvis en legger til grunn at en horisontal tilnærming til kropp i kroppsøvningsfaget er gunstig for å bistå elevene i deres utvikling av kroppsilde, kan det se ut som at disse lærerne i mindre grad har en praksis som er med og bygger oppunder en positiv utvikling av elevenes kroppsilde. På den andre siden er begge lærerne opptatt av at ”alle skal med”, og at ”det skal være kjekt å ha kroppsøving”. Hvilke erfaringer elevene gjør seg, og hvilken mestring de opplever i undervisningen, er det ikke grunnlag for å si noe om i denne studien. Det kan godt være at elevene gjør seg erfaringer i undervisningen som er med og støtter oppunder en habitus som verdsetter kroppen som et mestrings- og læringserfarende subjekt (Merleau-Ponty, 1994).

Det kan se ut som at de lærerne som har et personlig engasjement for tematikken *ungdom og kropp*, også er de som har et ekstra fokus på dette i sin undervisning. Disse lærerne har en mer positiv innstilling i møte med den utvalgte delen av formålet. Deres *oppfattede* formål ligger nokså nært opp mot det *formelle* formålet. Den erfarne kvinnelige læreren i studien skiller seg ut ved å ha en reflektert praksis inn mot tematikken, i form av organisering, valg av innhold, vurderingspraksis, og i ordvalg og egen væremåte overfor elevene. De to nyutdannede kvinnene ser også et potensiale i hva de som *kroppsøvningslærere*, og hva *kroppsøvningsfaget*, kan ha å si for å påvirke elevenes kroppsilde i positiv retning.

Selv om noen skiller seg ut i ”horisontal retning” og andre heller mot en ”vertikal retning” (*Figur 4*), er et av hovedinntrykkene i studien at *kroppsildetematikk* innenfor kroppsøvningsfaget, er noe få av lærerne har et svært reflektert forhold til. Det var bare en av informantene (Erfaren K 3) som viste et spesielt stort engasjement, og kunne vise til en

praksis der dette både utgjør et *rammeverk* for, og en *innholdskomponent* i, undervisningen. Selv om denne læreren virket å være den eneste med en slik reflektert praksis inn mot tematikken, er *samtlig*e lærere enige om at utfordringer knyttet til kropp og kroppsbilde utgjør en viktig komponent i de unges hverdag. Flesteparten av lærerne ble overrasket over at formålet for kroppsøvingsfaget var så spesifikt rettet inn mot utvikling av kroppsbilde, og flere uttrykte mismot i møte de ”enorme, samfunnsskapt kroppsidealene” som råder og blir kommunisert i større skala enn noen gang tidligere, spesielt via media og gjennom sosiale medier. Når samtlige lærere uttrykker bekymring overfor ungdoms kropps fiksering, men få har en plan eller konkrete forslag til hvordan de kan tilnærme seg tematikken, kan dette tyde på at *kompetanse* på området er etterlengtet.

8.0 Konklusjon

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i ungdomsskolen reflekterer og handler for at kroppsøvingsfaget skal bidra til utvikling av et positivt kroppsbilde hos elevene. Åtte kroppsøvingslærere har stått for empirien til studien, og det essensielle har vært å dykke ned i lærernes egen livsverden. Innsikt i disse kroppsøvingslærernes livsverdener, kan være med å belyse noe av praksisen på kroppsøvingfeltet, og gi en større forståelse for hva som ligger bak lærernes ulike praksiser. Forståelsen kan være med å gi en pekepinn på hvordan lærernes *oppfattede* og *operasjonaliserte* læreplaner kommer til uttrykk, i forhold til den *formelle* læreplanen. Denne studien har tatt utgangspunkt i den formelle læreplanen i form av *formålet* for faget kroppsøving. Det er en utvalgt del av formålet som har vært spesielt aktuell for problemstillingen, nemlig det avsnittet som eksplisitt omtaler det som har med *kroppsbilde* å gjøre. Her står det eksplisitt at: ”Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjennele” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Noen av lærerne ser viktigheten av faget for elevers kroppsbildeutvikling, og tror også at faget kan påvirke denne positivt. De synes å bygge sine syn og praksis på et personlig engasjement for tematikken, mye basert på tidligere personlige og yrkesfaglige erfaringer. Disse lærerne legger opp til undervisning de mener møter et bredt spekter av elever og kropper, ved å variere i læringsinnholdet og metodene. De vurderer elevene ut fra kriterier

som elevene selv er kjent med, og kriterier som ikke favoriserer noen kropper. De bruker ikke testing som del av den didaktiske faktoren vurdering i det hele tatt.

De lærerne som ikke anser tematikken som et anliggende for kroppsøvningsfaget spesielt, viser liten grad av reflektert praktisk tilnærming til kroppsbildetematikken. De synes å vise resignasjon i møte med mediens maktposisjon og de rådende kroppsidealene. Disse lærernes uttalelser om kropp i kroppsøvningsfaget, synes å helle mot en vertikal tilnærming til kropp, som omtaler kroppen som objekt, og favoriserer enkelte kropper. Testresultater inngår som en del av vurderingsgrunnlaget hos disse lærerne.

Et funn er at det varierer i hvilken grad læreren anser seg selv som en aktør med makt i møte elevenes kropper i kroppsøvningsfaget. Tanken er at lærere er aktører på et sosialt felt, der visse kropper er mer verdifulle enn andre kropper. Det kan se ut som at lærerne trenger å være bevisst sin egen habitus, og se seg selv som en viktig og ledende aktør på feltet, for å kunne bidra til positiv utvikling av de unges kroppsbilde. Lærerens verdsetting av kapital på feltet, må tydelig komme til syne i alle ledd av den faglige og utenom-faglige praksisen for å kunne tilrettelegge for ”verdifulle” erfaringer som kan bygge oppunder en ønsket habitus.

Læreren kan hjelpe elevene indirekte ved å legge til rette for mestringsøyeblikk og opplevelser der elevene glemmer sin egen kropp. Lærere kan også hjelpe elevene direkte, ved å koble mestringserfaringene direkte opp mot elevenes selvoppfatning. Verdsetting av mestring og læring med kroppen i kroppsøvningsfaget, kommuniserer at den verdsatte kapitalen i kroppsøvningsfaget avhenger av hva den enkelte kroppen kan erfare og lære i bevegelse, ut fra egne forutsetninger; og ikke hvordan den ser ut eller hva den kan få til målt opp mot noen standarder.

Når lærerne forteller hva de tror at faget kan bidra med inn mot tematikken, er det noe som går igjen. Flere lærere peker på *klasse miljøet* og *lærings miljøet* som viktige bærebjelker for både trivsel og positiv utvikling hos elevene. Et *mestringsorientert* miljø der elevene er opptatt av å bygge hverandre opp, der oppgaven står i sentrum og der det er rom for å prøve og feile blant et mangfold av elever og kropper, skaper trygge rammer rundt erfarings- og læringssituasjoner i fellesskap med andre.

I diskusjonen reises det spørsmål om *faginnholdet* i kroppsøvingstimene har noe å si i arbeidet for fagets bidrag til positiv utvikling av elevenes kroppsbilde. Kroppsøvingstimer som er fylt med mye aktivitet, blir trukket fram som et potensielt positivt bidrag, fordi det foreslås at eleven ikke har tid til å granske seg selv som objekt dersom det er et høyt aktivitetsnivå i timene. Diskusjonen reiser imidlertid spørsmålstegn ved om det er nok med tilfeldig fysisk aktivitet, eller om det trengs tid og rom for refleksjon rundt egne kroppslige erfaringer for at erfaringene skal kunne bli verdifulle, og ha noe å si i elevenes vurdering av seg selv og oppfatning av sin egen kropp. Studien antyder at refleksjon rundt kroppsbildetilnærming i kroppsøvingssammenheng, er noe lærerne trenger mer av. Dette bør inngå som en del av kroppsøvingslærerutdanningen dersom det forventes at lærerne selv skal ha en reflektert praksis, at de skal legge til rette for elevenes refleksjon i undervisningen.

Det formelle formålet for faget kan sies å fremme en habitus som verdsetter kroppen som erfaringssubjekt i verden. Kroppsøvingssammenheng kan derfor potensielt være en motvekt til en habitus som verdsetter kroppen som et objekt, slik mediene og de rådende kroppsidealene kommuniserer. De fleste av lærernes oppfattede formål, synes stort sett å være i tråd med det formelle formålet når de *reflekterer* rundt formålet for faget. Når de beskriver deler av *praksisene* sine, derimot, står deler av de operasjonaliserte læreplanene deres i motsetning til et subjekt-syn på kroppen.

Det teoretiske rammeverket for oppgaven, antyder at kroppsøvingslærere som *aktører* på kroppsøvingssammenheng, *kan* legge til rette for at elever utvikler et positivt kroppsbilde. For at kroppsøvingslærerne skal kunne spille en positiv rolle for elevenes utvikling av et positivt kroppsbilde, er lærerne selv nødt til å kjenne til sin egen *habitus*, og være klar over hvilken *kapital* de *verdsetter* med tanke på kropp i kroppsøvingen.

8.1 Veien videre

Den foreliggende studien gir innsikt i hvordan et utvalg *lærere* reflekterer rundt og oppfatter både formål og sin egen praksis. Fordi kroppsbildetematikk reiser en del problemstillinger i mange unges liv i dag, kan det anses som nyttig kunnskap når en får innblikk i livsverdenen til noen av de som omgås ungdommene i hverdagen, nemlig lærerne. Lignende studier som denne, fra et *elevperspektiv*, vil kunne gi større innsikt i hva ungdommene selv erfarer og mener. Mener de at kroppsøvingssammenheng og kroppsøvingslæreren i det hele tatt *kan* bidra, eller *bidrar* i deres utvikling av eget kroppsbilde? Den foreliggende studien sier heller ikke noe om

lærernes *faktiske* påvirkningskraft på elevene. Observasjonsstudier vil kunne bidra med økt kunnskap på dette området. Videre er intervensjonsstudier der det jobbes med å utvikle nye og positive tankemønstre, relevante. Longitudinelle intervensjonsstudier på området vil kunne være å foretrekke. Så langt har flere kortere intervensjonsstudier som går på utvikling av kognitive mønstre og kroppsbilde, kun oppnådd kortvarig effekt hos deltakerne (Andersson et al., 2010; Martinsen, 2014). Hva kan gjøres med tanke på at formålet sier at: ”Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle”? (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Forskningsfeltet står på mange områder fortsatt uutforsket.

Kilder

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888.
- Andersen, P. L., & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015*.
- Andersson, H. W., Bungum, B., Kaspersen, S., Bjørngaard, J., & Buland, T. (2010). *Psykisk helse i skolen - Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica?, STEP - ungdom møter ungdom og Venn1.no*. Hentet fra https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_samfunn/rapport-a14919-psykisk-helse-i-skolen---sluttrapport.pdf
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 (4), 302-314.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH—problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), 11-18.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bell, B. T., & Dittmar, H. (2011). Does media type matter? The role of identification in adolescent girls' media consumption and the impact of different thin-ideal media on body image. *Sex Roles*, 65(7-8), 478-490.
- Bernstein, B. B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*: Rowman & Littlefield.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Boepple, L., Ata, R. N., Rum, R., & Thompson, J. K. (2016). Strong is the new skinny: A content analysis of fitspiration websites. *Body Image*, 17, 132-135.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (B. v.16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (B. K. Nicolaysen, Overs.). Oslo: Samlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Broadly, D., & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus utdannings sosiologi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.
- Brook, U., & Tepper, I. (1997). High school students' attitudes and knowledge of food consumption and body image: implications for school based education. *Patient education and counseling*, 30(3), 283-288.
- Brown, T. D. (2013). A vision lost?(Re) articulating an Arnoldian conception of education 'in' movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21-37.

- Bucchianeri, M. M., Arikian, A. J., Hannan, P. J., Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2013). Body dissatisfaction from adolescence to young adulthood: Findings from a 10-year longitudinal study. *Body image, 10*(1), 1-7.
- Burgess, G., Grogan, S., & Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls. *Body image, 3*(1), 57-66.
- Cash, T. F. (1997). *The body image workbook: An 8-step program for learning to like your looks*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (2011). *Body image : a handbook of science, practice, and prevention* (2nd ed. utg.). New York: Guilford.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology, 171*.
- Crossley, N. (2001). *The social body : habit, identity and desire*. London: Sage.
- Curran, T., Hill, A. P., Hall, H. K., & Jowett, G. E. (2015). Relationships between the coach-created motivational climate and athlete engagement in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 37*(2), 193-198.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse* (H. Fink, Overs.). Oslo: Dreyer Christian Ejlers' Forlag.
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dohnt, H., & Tiggemann, M. (2006). The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: A prospective study. *Developmental Psychology, 42*(5), 929-936.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*(3), 247-263.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget : problematisk, ikke automatisk *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Duesund, L., & Skårderud, F. (2003). Use the body and forget the body: Treating anorexia nervosa with adapted physical activity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 8*(1), 53-72.
- Duncan, M. J., Al-Nakeeb, Y., & Nevill, A. M. (2009). Effects of a 6-week circuit training intervention on body esteem and body mass index in British primary school children. *Body Image, 6*(3), 216-220.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. P. Gurholt & K. Steinsholt (Red.), *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 35-50). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engelsrud, G. (2015, 02.12.). Norges Idrettshøgskole svarer Ella (16): Testing i kroppsøving er en gammeldags og urettferdig praksis | Gunn Engelsrud,

- Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Testing-i-kroppsoving-er-en-gammeldags-og-urettferdig-praksis--Gunn-Engelsrud-8267654.html>
- Engelsrud, G., & Nordtug, B. (2015). La oss glemme kroppen!, *Klassekampen*. Hentet fra <http://www.klassekampen.no/article/20150704/PLUSS/150709868>
- Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and "Ability" in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Evans, J., & Penney, D. (2008). Levels on the Playing Field: The Social Construction of Physical "Ability" in the Physical Education Curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31-47.
- Evans, R. R., Roy, J., Geiger, B. F., Werner, K. A., & Burnett, D. (2008). Ecological strategies to promote healthy body image among children. *Journal of school health*, 78(7), 359-367.
- Featherstone, M. (2010). Body, Image and Affect in Consumer Culture. *Body & Society*, 16(1), 193-221.
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Fisette, J. L., & Walton, T. A. (2015). "Beautiful You": Creating Contexts for Students to Become Agents of Social Change. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 62-76.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport. *Physical education & sport pedagogy*, 10(1), 41-59.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4 - KAPITTEL_4
- Ginis, K. A. M., & Bassett, R. L. (2011). Exercise and Changes in Body Image. *Body image: A handbook of science, practice, and prevention*, 2, 378-386.
- Ginis, K. A. M., Bassett, R. L., & Conlin, C. (2012). Body Image and Exercise. I E. O. Acevedo (Red.), *The Oxford Handbook of Exercise Psychology* (s. 55-75). New York: Oxford University Press.
- Ginis, M., Eng, J. J., Arbour, K. P., Hartman, J. W., & Phillips, S. M. (2005). Mind over muscle?: Sex differences in the relationship between body image change and subjective and objective physical changes following a 12-week strength-training program. *Body Image*, 2(4), 363-372.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of phenomenological psychology*, 28(2), 235-260.
- Goodlad, J. I. (1979). Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice.
- Grogan, S. (2008). *Body image : understanding body dissatisfaction in men, women, and children* (2. utg.). London: Routledge.
- Grydeland, M., Bergh, I. H., Bjelland, M., Lien, N., Andersen, L. F., Ommundsen, Y., . . . Anderssen, S. A. (2013). Intervention effects on physical activity: the HEIA study- a cluster randomized controlled trial. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 10(17), 1-13.
- Hagen, P. M., Aune, O., & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Forskning og utvikling i praksis*, 1(1).

- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P., & Robinson-O'Brien, R. (2008). Child versus parent report of parental influences on children's weight-related attitudes and behaviors. *Journal of Pediatric Psychology, 33*(7), 783-788.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational Self-Worth: Differences in Perceived Worth as a Person across Interpersonal Contexts among Adolescents. *Child Development, 69*(3), 756-766.
- Haugen, T., Säfvenbom, R., & Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity, 4*(2), 49-56.
- Hausenblas, H. A., & Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology and Health, 21*(1), 33-47.
- Hawkins, A. (2008). Pragmatism, Purpose, and Play: Struggle for the Soul of Physical Education. *Quest, 60*(3), 345-356.
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society, 15*(1), 1-18.
- Helgason, J. (2016). [Bilde]. fra <http://www.shutterstock.com>
- Helsedirektoratet. (2010). *Utviklingsstrategi for helsestasjons- og skolehelsetjenesten*.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen : Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*.
- Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2015). Large-scale implementation of Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22*(1), 1-2.
- Horn, T. S. (2008). *Advances in sport psychology*: Human Kinetics.
- Hutchinson, N., & Calland, C. (2011). *Body image in the primary school*: Taylor & Francis.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kirk, D. (1998). Educational Reform, Physical Culture and the Crisis of Legitimation in Physical Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 19*(1), 101-112.
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society, 11*(2), 121-133.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*: Routledge.
- Kirk, D., & Colquhoun, D. (1989). Healthism and physical education. *British journal of Sociology of Education, 10*(4), 417-434.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelselse. Bidrag til en dannelsessteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse - inn på timeplanen! *Bedre Skole, 1*, 10-14. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS_1_2014/BS-0114-WEB_Klomsten.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre_Skole/BS_1_2014/BS-0114-WEB_Klomsten.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 3. utg. B. 2). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvalem, I. L. (2007). Ungdom og kroppsbilde. I L. Wichstrøm & I. L. Kvalem (Red.), *Ung i Norge : psykososiale utfordringer* (s. 33-50). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighet : et essay om exterioriteten*. København: Hans Reitzel.
- Lillejord, S., Nordahl, T., & Manger, T. (2013). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg. B. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lyngstad, I. (2014). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M., & Aune, O. (2014). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-17.
- Løvlie, L. (1989). *Erfaring som handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malachowski, C., & Myers, S. (2013). Reconstructing the Ideal Body Image in Teen Fashion Magazines. *Communication Teacher*, 27(1), 33-37.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring : utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markey, C. N. (2010). Invited commentary: Why body image is important to adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1387-1391.
- Martinsen, M. (2014). Preventing Eating Disorders among Young Elite Athletes: A Randomized Controlled Trial. *Med. Sci. Sports Exerc*, 45(3).
- Martinsen, M., Bahr, R., Børresen, R., Holme, I., Pensgaard, A. M., & Sundgot-Borgen, J. (2014). Preventing eating disorders among young elite athletes: a randomized controlled trial. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(3), 435-447.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (B. 111). Chicago: University of Chicago Press.
- Meld. St. nr. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon–Mestring–Muligheter : Ungdomstrinnet*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Moe, O. E. H. (2015). *Skoleledere og kroppsøving: En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer og legger til rette for kroppsøving*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2368636/Heen-Moe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Moen, K., & Frenning, I. (2015). Mye idrett–noe refleksjon–svak kobling: En dokumentanalyse av 30 studiepoeng kroppsøving i grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 187-206.
- Moen, K. M. (2011). "Shaking or stirring?": a case-study of physical education teacher education in Norway. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vaktiskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvningsfaget i grunnskolen*. Hentet fra

http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.
- O'Dea, J. A., & Abraham, S. (2001). Knowledge, beliefs, attitudes, and behaviors related to weight control, eating disorders, and body image in Australian trainee home economics and physical education teachers. *Journal of nutrition education*, 33(6), 332-340.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02).
- Paxton, S. J., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. J., & Eisenberg, M. E. (2006). Body dissatisfaction prospectively predicts depressive mood and low self-esteem in adolescent girls and boys. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 35(4), 539-549.
- Peternel, L., & Sujoldžić, A. (2009). Adolescents eating behavior, body image and psychological well-being. *Collegium antropologicum*, 33(1), 205-212.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283.
- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Armour, K. (2014). Sport and exercise pedagogy and questions about learning. *Sport, Education and Society*, 19(7), 885-898.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, education and society*, 14(2), 245-260.
- Rugseth, G., & Standal, Ø. F. (2015a). Kroppsøving og overvekt. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 44-56). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rugseth, G., & Standal, Ø. F. (2015b). "My body can do magical things": the movement experiences of a man categorized as obese - a phenomenological study. *Phenomenology & Practice*, 9, 5-15.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å., Fismen, A.-S., Larsen, T., . . . Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land»*. Hentet fra <http://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEMIL-rapport2016.pdf>

- Sand, L., Lask, B., Hysing, M., & Stormark, K. M. (2014). In the parents' view: weight perception accuracy, disturbed eating patterns and mental health problems among young adolescents. *Journal of eating disorders*, 2, 9.
- Sand, L., Lask, B., Høie, K., & Stormark, K. M. (2011). Body size estimation in early adolescence: Factors associated with perceptual accuracy in a nonclinical sample. *Body image*, 8(3), 275-281.
- Sawka, K. J., McCormack, G. R., Nettel-Aguirre, A., Hawe, P., & Doyle-Baker, P. K. (2013). Friendship networks and physical activity and sedentary behavior among youth: a systematized. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 10, 130.
- Sawka, K. J., McCormack, G. R., Nettel-Aguirre, A., & Swanson, K. (2015). Associations between aspects of friendship networks and dietary behavior in youth: Findings from a systematized review. *Eating Behaviors*, 18, 7-15.
- Schoder, D. M. (2015). «Og så er det disse formelle kravene alt skal settes inn i og måles opp mot»: En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere i ungdomsskolens synspunkter på vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget etter revidering av læreplanen i 2012, med særlig fokus på innsats, fair play og bruk av testresultater. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300665/masteroppgave/Dina_M_Schoder.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Shapka, J. D., & Keating, D. P. (2005). Structure and Change in Self-Concept During Adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 83.
- Shilling, C. (2010). Exploring the society–body–school nexus: Theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics. *Sport, education and society*, 15(2), 151-167.
- Shilling, C. (2012). *The body and social theory* (3. utg.). London: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (2011). Den fenomenale kroppen. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(7).
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: where do we go from here? *Body image*, 1(1), 15-28.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). (2009). *Læreren : Rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Standal, Ø. F. (2015). Evner og føresetnader i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-134). 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.
- Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stavseth, E. L. (2008). Helsevaner blant skoleelever (HBSC): Jenter misfornøyde med egen kropp. *NSDnytt*(3/08). Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/nsd/nsdnytt/08-3/1.html>
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen : lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Stice, E., & Bearman, S. K. (2001). Body-image and eating disturbances prospectively predict increases in depressive symptoms in adolescent girls: a growth curve analysis. *Developmental psychology*, 37(5), 597.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, J. K., & Stice, E. (2001). Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology. *Current directions in psychological science*, 10(5), 181-183.
- Thorp, J. L. (2013). Engaging students in physical education: recommendations for secondary programs. *Strategies*, 26(1), 8-13.
- Tiggemann, M. (2011). Sociocultural perspectives on human appearance and body image. *Body image: A handbook of science, practice, and prevention*, 2, 12-501.
- Tiggemann, M., & Zaccardo, M. (2015). "Exercise to be fit, not skinny": The effect of fitpiration imagery on women's body image. *Body image*, 15, 61-67.
- Tinning, R., & Glasby, T. (2002). Pedagogical work and the 'cult of the body': Considering the role of HPE in the context of the 'new public health'. *Sport, Education and Society*, 7(2), 109-119.
- Torkelsen, J. H. (2016). Fylkeskommunen tilrettelegger for at flere skal bestå kroppsøving. *Vest-Agder Fylkeskommune - en drivkraft for utvikling*. Hentet fra <http://www.vaf.no/aktuelt/fylkeskommunen-tilrettelegger-for-at-flere-skal-bestaa-kroppsoeving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Prinsipp for opplæringa. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Udir-08-2012- Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverket-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoeving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Hentet 30.03. 2016, fra <http://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=63033&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 26.04. 2016
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 11.05. 2015, fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf?lang=nno>
- Vest-Agder fylkeskommune. (2016). *Vurdering av kroppsøvingfaget i de videregående skolene i Vest-Agder fylkeskommune*. Hentet fra <http://opengov.cloudapp.net/Meetings/VAF/AgendaItems/Details/210403>
- Voelker, D., Reel, J., & Greenleaf, C. (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 2015(default), 149-158.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150).
- Webb, H. J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). The role of friends and peers in adolescent body dissatisfaction: A review and critique of 15 years of research. *Journal of Research on Adolescence*, 24(4), 564-590.

- Whitehead, M. (2014). Physical literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wichstrøm, L., & Kvalem, I. L. (2007). *Ung i Norge : psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Wilhelm, S. (2006). *Feeling Good about the Way You Look : A Program for Overcoming Body Image Problems*. New York: Guilford Press.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- World Health Organization. (2016a). *Ending Childhood Obesity*. Geneva: World Health Organization. Hentet fra http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204176/1/9789241510066_eng.pdf?ua=1
- World Health Organization. (2016b). *WHO Constitution*. Hentet 30.03. 2016, fra <http://www.who.int/about/en/>
- Yager, Z., & O'Dea, J. (2010). A Controlled Intervention to Promote a Healthy Body Image, Reduce Eating Disorder Risk and Prevent Excessive Exercise among Trainee Health Education and Physical Education Teachers. *Health Education Research*, 25(5), 841-852.
- Young, S. (2011). A survey of student assessment practice in physical education: Recommendations for grading. *Strategies*, 24(6), 24-26.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Informasjonsskriv til potensielle deltakere i forskningsprosjektet

Ungdom og kropp i kroppsøvningsfaget



HØGSKOLEN
I BERGEN

Kjære viktige kroppsøvlingslærer.

Takk for denne første interessen du viser for mitt forskningsprosjekt. Ved å delta i prosjektet kan du bidra med empiri til mitt masterarbeid. Studien skal undersøke kroppsøvlingslæreres opplevelser og erfaringer rundt tematikken ungdom og kropp.

I denne anledningen ønsker jeg et *dybdeintervju* med deg. Du er en av åtte informanter i denne studien. Din deltakelse innebærer en samtale om ulike tema innenfor faget, og du trenger ikke stille forberedt. Jeg ser for meg at intervjuet vil vare mellom 45 og 60 minutter, og vil skje i løpet av november og desember måned.

Deltagelsen er ikke bindende, så du kan når som helst trekke deg fra deltakelsen uten å oppgi noen grunn for dette. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, og disse filene og skriftlige notater vil bli lagret på min data. Som forsker har jeg taushetsplikt og alle opplysninger vil derfor bli behandlet konfidensielt og slettet når prosjektet er ferdigstilt, senest ved utgangen av 2016.

Ta gjerne kontakt med meg for å avtale nærmere. Jeg er svært fleksibel med tanke på tid og sted. Telefon 45 45 31 80. E-post: annemarthelonstad@gmail.com.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Anne-Marthe Lønstad (masterstudent)

Nina Grieg Viig (veileder) og

Torbjørn Lundhaug (veileder)



Vedlegg 2 Intervjuguide

Hoved-tema	Tema - utgangspunkt for refleksjon	Evt konkretisering
	<p>Innledende oppvarmingsspørsmål</p> <p>Generelt om rollen</p> <p>Generelt om faget</p>	
<p>1</p> <p>2</p>	<p>Formålet for kroppsøvingsfaget</p> <p>*Generelt</p> <p>*Spesielt (den aktuelle delen av formålet)</p>	<p>Vise informanten den delen av formålet som går på selvoppfatning, kropp, identitet osv.</p>
<p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>	<p>Ungdom, kropp og selvoppfatning</p> <p>Selvoppfatning og kroppsbylde i en kroppsøvingskontekst</p> <p>Vurdering</p>	
	Metatekning	



Harald Hårfagres gate
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 1
Fax: +47-55 58 96 5
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 88

Nina Grieg Viig

Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen

Postboks 7030

5020 BERGEN

Vår dato: 16.11.2015

Vår ref: 45165 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>45165</i>	<i>Kroppsøvlingslæreren, ungdom og kropp</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Nina Grieg Viig</i>
<i>Student</i>	<i>Anne-Marthe Lønstad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Anne-Marthe Lønstad annemarthelonstad@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45165

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak