



Masteroppgave

Hvordan opplever jenter i 10.klasse, med utgangspunkt i Antonovskys teori «Opplevelse av Sammenheng», kroppsideal, selvfølelse og innhold i kroppsøvningsfaget?

Ellen Heggheim

Master i læring og undervisning

Lærerutdanning og idrett, Campus Sogndal

Jan Morten Loftesnes

15.mai 2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Barn og unge tilbringer mye av livet sitt på skolen. Skolemiljøet, læring og relasjoner mellom lærere og elever er avgjørende for ungdoms utviklingsprosess og deres psykiske helse (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Ungdom opplever skolen som prestasjonsorientert (Skaalvik, 2011), og det viser seg at både prestasjonspress og utseendepresset er økende fra ungdomsskolen til videregående skole, og at jenter lar seg påvirke i større grad enn gutter (Skaalvik & Federici, 2015). Med bakgrunn i forskningsresultater som viser til en forverring av ungdoms psykiske helse, har vi de senere årene sett en økende bekymring for helseplager blant barn og unge (Sletten & Bakken, 2016).

Kroppsøvfaget har lenge vært legitimert i den norske skolen ut fra dets potensiale å lære elevene om hvordan utvikle god helse, men elevenes opplevelse av helse er avhengig av lærernes forståelse av helsebegrepet. Det viser seg at helserelatert trening i kroppsøving domineres av en vekt på form og idrettsprestasjoner (Green, 2010; Harris, 2005), og treningen blir i så måte brukt som et middel til å øke formen, fremfor trening som et hjelpemiddel for å fremme god helse.

Denne oppgavens tema er helse i kroppsøving og i den sammenheng har jeg ønsket å finne ut hvorvidt en salutogen tilnærming til jenters opplevelser i faget, kan bidra til å øke forståelsen av deres opplevelse av kroppsideal, selvfølelse og innhold i kroppsøving.

For å innhente nok informasjon til å kunne belyse problemstillingen har det blitt benyttet kvalitativt metode og semistrukturert dybdeintervju som metoderedskap. Studien retter seg mot jenter i 10.klasse og Antovovskys teori Opplevelse av Sammenheng(OAS) er benyttet som analyseverktøy.

Det er funn som viser at en salutogen tilnærming og teorien Opplevelse av Sammenheng, kan bidra til en dypere forståelse av jentenes opplevelser knyttet til faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold i kroppsøvfaget. Denne forståelsen gir innsikt i jentenes opplevelser av uhåndterbare situasjoner og bidrar til å identifisere mestringressurser som jentene mener kan styrke deres håndtering av utfordrende situasjoner.

Ut ifra studiens funn, sett i lys av relevant teori og tidligere forskning, kan det se ut som at en salutogen tilnærming til jenters opplevelser knyttet til faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold i kroppsøving, i lys av OAS, kan bidra til en bredere forståelse av helse i kroppsøvfaget.

Abstract

Children and adolescents spend much of their life in school. The school environment, learning and relations between teachers and students are crucial elements in young people's development process and their mental health (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Adolescents experience school as performance oriented (Skaalvik, 2011), and it appears that pressure on both performance and appearance increase from Secondary school to Upper secondary school, and that girls are influenced by this to a greater extent than boys (Skaalvik & Federici, 2015). Based on research findings that refer to a deterioration of the mental health of adolescents, we have, in recent years, seen a growing concern for health problems among children and young people (Sletten & Bakken, 2016).

Physical education has long been legitimized in the Norwegian school system, based on its potential to teach students how to develop good health, but their experience of health depends on the teachers' understanding of the health concept. It turns out that health related training in physical education is dominated by an emphasis on sports achievements (Green, 2010; Harris, 2005), and training is thus used as a means to increase fitness, rather than training to promote good health in general.

The topic of this task is health in physical education and in that context, I have wanted to find out whether a salutogen approach to girls' experiences in the subject, can contribute to a deeper understanding of their meeting with body ideals, self-esteem and the content of the Physical education.

In order to obtain enough information to be able to elucidate the issue, I have used qualitative method and semi structured in-depth interviews as methodological tools. The study is targeted at girls in 10th grade, and Antovovsky's "Sense of coherence" theory (SOC) is used as an analysis tool.

There are findings that show that a salutogen approach and the "Sense of coherence" theory can contribute to a deeper understanding of how girls experience body ideal, self-esteem and the content of physical education. This understanding provides insight into how the girls experience unmanageable situations and it helps identify the coping resources that they believe can strengthen their ability to handle these challenging situations.

Based on the findings in these studies and seen in the light of relevant theories and previous research, it appears that a salutogen approach to girls' experiences related to body ideal, self-esteem and the content of Physical education, through the SOC, can contribute to a broader understanding of health in Physical Education.

Forord

Min motivasjon for å skrive en masteroppgave, er ønske om å bidra på ett felt som er av interesse. Jeg har flere års erfaring som kroppsøvingslærer i videregående skole og på tross av føringer i læreplanene om at faget skal bidra til å motivere elevene til fysisk aktivitet gjennom glede og mestring, opplever jeg ofte at flere jenter i møte med kroppsøving på vg1, sier at de gruer seg til å delta i kroppsøving. Det har ført til en interesse mot jenters opplevelser i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen og med det som bakgrunn, vil denne masteroppgaven omhandle kroppsøving som arena for å fremme et helhetlig helseperspektiv, fordi jeg mener at faget har potensiale til å kunne fremme glede og mestring gjennom læring, som kan ha en forebyggende effekt i et folkehelseperspektiv.

Det har vært spennende og svært lærerike år på masterstudiet Læring og undervisning, men også krevende. Nå er det slutt på flyreiser til Sogndal, sene kvelder og helger med skiving og dårlig samvittighet for elever som har hatt en lærer som til tider har vært borte fra undervisning.

Masterarbeidet mitt kan sammenlignes med en reise, hvor reisemålet er bestemt på forhånd. På turen oppdages flere spennende steder som må utforskes og dermed blir reisen veldig lang. Jeg bestemte tidlig at jeg ville skrive om jenters opplevelser i kroppsøvingsfaget, men har likevel til stadighet stoppet opp ved interessante artikler som har tatt meg i en helt annen retning. Men nå er jeg endelig framme og jeg har flere å takke for det.

Takk til min veileder Jan Morten Loftesnes som til stadighet har måttet minne meg om at jeg ikke kan forske på tusen ting. Takk for at du på tross av flere mils avstand, har vært tilgjengelig på telefon og mail, og ikke minst -takk for at du har hatt troen på meg.

Tusen takk til informantene som var villige til å bruke av sin tid til mitt forskningsprosjekt. Uten deres hjelp hadde det ikke blitt noe av prosjektet. Jeg må også takke min arbeidsgiver som har vært fleksibel og lagt tingene til rette, slik at studiet ble mulig for meg å gjennomføre. Takk til kolleger som har stilt opp som vikarer og som har oppmuntret meg i bølgedalene.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har heiet på meg. En uvurderlig støtte som jeg er evig takknemlig.

Innhold

Masteroppgave	1
1 Introduksjon	8
1.2 Bakgrunn	10
1.2.1 Helsebegrepet	10
1.2.2 Helse i læreplanen	12
1.2.3 Kroppsøvlingslæreres kompetanse og forståelse av helsebegrepet.....	13
1.3 Problemstilling	14
2 Teoretisk forankring	15
2.1 Aron Antonovskys helseteori	16
2.2 Opplevelse av Sammenheng: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet	17
2.3 Helsefaktorene	19
2.3.1 Kroppsideal.....	19
2.3.2 Selvfølelse.....	22
2.3.3 Innhold i faget.....	23
3 Metode	24
3.1 Kvalitativ tilnærming	25
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.3 Datainnsamlingen.....	27
3.3.1 Utvalgsprosessen av informantene	27
3.3.2 Informantene.....	28
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene	28
3.4 Analyseprosessen	30
3.4.1 Transkribering.....	30
3.4.2 Validitet og reliabilitet	30
3.4.5 Etske refleksjoner	31
4.4.3 Fortolkning og analyse.....	31
4 Resultat og diskusjon.....	34
4.1 Resultat: Opplevelse av kroppsideal i kroppsøvlingsfaget	34
4.2 Analyse Opplevelse av Sammenheng og kroppsideal	39
4.3 Resultat: Jentenes forståelse av selvfølelse og deres opplevelser av selvfølelse i kroppsøvlingsfaget	42
4.4 Analyse av Opplevelse av Sammenheng og Selvfølelse	48
4.5 Resultat: Jentenes opplevelse av innhold i faget	49
4.6 Analyse Opplevelse av Sammenheng og innhold.....	53

4.7 Delene og helheten	55
5 Konklusjon	59
5.1 Oppsummering og veien videre	60
6 Referanser	61

1 Introduksjon

Barn og unge tilbringer mye av livet sitt på skolen. Skolemiljøet, læring og relasjoner mellom lærere og elever er avgjørende for ungdoms utviklingsprosess og deres psykiske helse (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Pianta et al., 2003). I norsk skole har kroppsøvingfaget lenge vært legitimert ut fra dets potensiale å lære elevene om hvordan utvikle god helse. Hva som menes med god helse og hvordan fysisk aktivitet kan bidra til å oppnå det, virker gjerne selvsagt, men her er meningene mange og avhenger av hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for den enkelte definisjon (Dowling, 2010) Læreplanen legger vekt på at fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse, men hvordan vi skal forstå helse er opp til den enkelte lærer. Lærernes forståelse av helsebegrepet får derfor betydning for elevers opplevelse av helse i kroppsøvingfaget.

Green (2010) og Harris (2005) har funnet at kroppsøvingslærere har vært tilbøyelige til å legge vekt på krevende og intense fysiske aktiviteter i timer med helselatert trening, med den hensikt å oppnå god form. Det viser seg også at innholdet i faget i stor grad er rettet mot idrettsaktiviteter (Kårhus, 2004; H. Larsson & Redelius, 2008; Moen, 2011; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktskjold, 2015). Det nære forholdet mellom idrettskulturen og kroppsøvingfaget kan skape utfordringer i møte mellom kroppsøvingfagets læringsfokus og idrettens ferdighets –og prestasjonsfokus (Annerstedt, 1991; L. Larsson, 2009). I et læringsklima som fremmer sosial sammenligning i forhold til elevenes ferdighetsnivå er gode ferdigheter avgjørende. For elever med lavere vurdering av egen kompetanse, kan dermed et prestasjonsklima skape engstelse og mistriivsel (Skramstad, 1999). Vinje (2018) er av den oppfatning at idrettsaktiviteter kan gi grunnlag for utvikling av fysisk motorisk, etisk og sosial kompetanse, og at det er fullt mulig å gjennomføre aktivitetene uten å ha fokus på måling og rangering av elever. Han mener at det ikke er idrettsaktiviteten i seg selv som er utfordringen, men hvordan den tilrettelegges.

Dersom helselatert trening rettes mot fysisk form og prestasjon, blir treningen brukt som et middel til å øke formen, fremfor trening som et hjelpemiddel til å fremme god helse. Kritikere fremhever at det foregår en overforenklet, unøyaktig og potensielt farlig praksis i kroppsøvingstimer som er basert på «smal» fortolkning av helselatert trening (Green, 2010; Harris, 2005). Aspen og Dowling (2009) har sett på diskursene om helse i kroppsøvingfaget, og i deres artikkel konkluderes det med at elever når det snakkes om helse, tenker mer på kroppslig utseende enn psykisk og sosial helse. Denne tankegangen har de fått gjennom kroppskulturen i samfunnet som helhet, men også gjennom kroppsøvingfaget. En studie av Walseth, Aartun og Engelsrud (2017) viser at jenter ønsker å bruke kroppsøvingstimene til å bygge en pen kropp og de ønsker at kroppsøvingslæreren skal fungere mer som en personlig trener. Med tanke på sosiale mediers innflytelse på ungdommers syn på

idealkroppen, kan en slik dreining i faget være risikabel og bidra til kroppspress (Kvalem, von Soest, Traeen & Singaas, 2011; Rysst & Roos, 2014). I kroppsøving er kroppen i sentrum og kroppslige forskjeller blir mer synlige enn i andre fag, og det kan bidra til å skape et større skille mellom vinnere og tapere (Ommundsen, 2008). Av den grunn kan kroppspresset bli sterkere i kroppsøvingfaget, enn i andre skolefag.

Det viser seg at ungdom i takt med økende alder, opplever skolen som mer og mer prestasjonsorientert (Skaalvik, 2011). Skaalvik og Federici (2015) fant at elever i en prestasjonsorientert skole vurderer sin egenverdi med bakgrunn i prestasjon og kroppslig utseende, og konkluderer med at det er en klar sammenheng mellom opplevd prestasjonspress og mental helse. Det kan se ut som jenter er mer følsomme for stress og reagerer sterkere på fenomenet enn gutter (Moksnes, Eilertsen & Lazarewicz, 2016). Hele 29% av jenter i 10.klasse rapporterte om stressrelaterte helseplager. Tilsvarende andel for guttene var 12% (Samdal, Mathisen, Torsheim, Diseth, et al., 2016). Det viser seg også at både prestasjonspress og utseendepresset er økende fra ungdomsskolen til videregående skole og at jentene lar seg påvirke i større grad enn guttene (Skaalvik & Federici, 2015). Moderne teorier beskriver stress som en opplevelse av manglende samsvar mellom krav og forventning i en gitt situasjon, og manglende psykiske, psykologiske og sosiale ressurser som skal til for å innfri disse forventningene (Lillejord, 2018). Kunnskapssenteret for utdanning har utarbeidet en kunnskapsoversikt rettet mot stress i skolen. I oversikten avdekkes et mønster som viser at stress i skolen kan tilskrives opplevd ubalanse mellom krav og forventninger (Lillejord, Børte K. & Morgan, 2017). Det vises til forventninger eleven både har til seg selv og forventninger de føler kommer fra andre. I denne kunnskapsoversikten konkluderes det ikke med at skolen er den største eller eneste utfordringen for barn og unge som opplever stress, men at barn og unge selv peker på skolen som årsak til stress (Lillejord et al., 2017). På skolen opplever elevene å måtte prestere, bli vurdert og sammenlignet med andre og dette er situasjoner som kan fremkalle stress. I den sammenheng er det viktig å skille mellom positivt og negativt stress. Positivt stress kan sees i sammenheng med mestringserfaring og utvikling. Negativt stress knyttes til møte med utfordringer en ikke mestrer, men samtidig ikke kan unngå. Opplevelsen blir da en trussel en ikke kan beskytte seg mot (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017). På den måten blir negativt stress sett i sammenheng med psykiske plager.

Med bakgrunn i forskningsresultater som viser til en forverring av ungdoms psykiske helse, har vi de senere årene sett en økende bekymring for helseplager blant ungdom (Sletten & Bakken, 2016). Med bakgrunn i forekomsten av psykiske plager, er psykisk helse sentralt i arbeidet med nye læreplaner som pågår i disse dager. Fokus på psykisk helse i skolen har til hensikt å bidra til at elevene lærer å

håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kroppsøvfaget er et fag hvor det å fremme helse ligger eksplisitt i formålet. Hensikten med faget er å bidra til å utvikle både fysisk og psykisk helse. Med tanke på kroppsøvfagets nære forhold til idrettskulturens prestasjonsfokus og dagens oppmerksomhet rettet mot kroppslig utseende, kan en virkelig spørre seg om kroppsøvfaget bidrar til å fremme helse? I arbeidet med læreplan av 2012 var noe av hensikten å få bort fokuset på prestasjon og med det få frem bevegelsesglede i faget. I rapporten fra arbeidsgruppa understrekes det at faget bør fremme et positivt kroppslig selvbilde hos alle elever i skolen og at det må gis mulighet for alle elever å drive kroppslige øvinger og fysisk aktivitet ut fra sine vilkår, og at elevenes egne forutsetninger innenfor en bred bevegelseskulturell kontekst, skal imøtekommes (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2012). Quennerstedt (2006) har bidratt i debatten om helse i kroppsøvfaget og peker på at helseperspektivet i faget må rette oppmerksomheten mot samspillet elevene bidrar med i kroppsøvingstimene, deltakelse, engasjement og påvirkning i aktiviteten, de sosiale konstruksjonene elevene imellom, kritisk refleksjon av fagets formål, samt elevenes velvære i bevegelsesaktivitet. I en slik tankegang blir det pedagogiske målet at elevene skal være aktive, glade og engasjerte og kan sees i sammenheng med et godt psykososialt miljø. Med bakgrunn i dette vil denne studien rette seg mot helseperspektivet i kroppsøvfaget. Av den grunn vil det i neste underkapittel bli gjort rede for helsebegrepet, helse i læreplanen for kroppsøving og en kunnskapsoversikt rettet mot norske kroppsøvingslæreres forståelse av helsebegrepet.

1.2 Bakgrunn

I dette underkapittelet vil bakgrunn for valg av tema foreligge. Helse er sentralt i denne studien og av den grunn vil helsebegrepet bli gjort rede for. Deretter følger en oversikt over de delene av læreplanen i kroppsøving hvor helse er nevnt. Til slutt følger en oversikt over tidligere forskning på læreres forståelse av helsebegrepet.

1.2.1 Helsebegrepet

Det er en gammel oppfatning at kroppsbevegelse og trening har god innvirkning på kroppen. Vi kan gå helt tilbake til antikken og legekunstens far Hippokrates, som hevdet at kroppen måtte være i bevegelse for å fungere bra (Loland, 2013). Forestillingen om at det er en sammenheng mellom helse og fysisk aktivitet, er svært sterk i dag. Det gjenspeiler seg blant annet i reklamen, som ofte spiller på

det sunne aktive mennesket, og i offentlige bevilgninger av penger til den frivillige idretten (ibid). Det er en allmenn oppfatning at vi ser en sammenheng mellom fysisk aktivitet og helse, men er det så enkelt at dersom man er fysisk aktiv har man god helse og hva er egentlig helse?

Langt på vei har medisinen som hegemonisk kultur hatt monopol på å definere helsebegrepet. En slik definisjon på helse vil være at god helse er fravær av lidelse og sykdom (Loland, 2002, s. 195). Denne definisjonen viser til et mekanisk syn på kroppen og har blant annet blitt kritisert for å være for snever og for å ha for mye fokus på fysiske funksjoner. Den viser med andre ord til sykdom som en funksjonsfeil i ett eller flere organer, og helse som fravær av slike feil. I 1946 lanserte verdens helseorganisasjons (WHO) sin offisielle helsedefinisjon som sier at:

«Helse er en tilstand av fullkommen fysisk, psykisk og sosialt velbefinnende og ikke bare fravær av sykdom eller lyte» (Verdens helseorganisasjon, 2014)

Her legges det vekt på sammenhengen mellom de ulike dimensjonene. Dette representerer et brudd med datidens tradisjonelle medisinske sykdomsforståelse. Men WHO's definisjon ble det slått fast at man ikke kunne sikre god helse uten å ivareta alle aspektene samtidig. Disse ulike dimensjonene – fysisk, psykisk og sosialt inngår altså i et helhetlig og komplekst samspill der alle dimensjonene innvirker på folks opplevelser av egen helse (A. J. W. Andersen, 2016). I den senere tid har begrepet psykisk helse fått stor oppmerksomhet. Ordet psykisk er avledet av det greske ordet «psukhé» som betyr livsånde og handler om det som puster liv i oss, som holder oss levende og gir livet glede og mening. I kombinasjon med helse beskriver begrepet hvordan vi forstår, håndterer og gir mening til de utfordringer vi møter i hverdagen. Psykisk helse omhandler med andre ord hvordan man har det med tanker og følelser. Verdens Helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som:

«En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter samt bidra overfor andre og i samfunnet». (Helsedirektoratet, 2017).

Med denne definisjonen blir psykisk helse regnet som en integrert del av et helsebegrep som omhandler hele mennesket, livskvalitet, mestring og velvære. God psykisk helse i befolkningen blir også viktig for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn og næringsliv. Psykisk helse er et begrep som har i seg god psykisk helse og dårlig psykisk helse. God psykisk helse kan beskrives som en opplevelse av å ha det bra. Den enkelte har muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finner glede i arbeid og aktivitet samt til å delta og bidra i samfunnet (A. J. Andersen, 2016). Trivsel (well-being) er et begrep som i stor grad peker på den positive psykiske helsen. Trivsel er det å oppleve nytelse og fravær av negative følelser og opplevelser, men også å bruke egne evner og oppleve mening. Dårlig psykisk helse gir psykiske vansker som kan deles inn i to hovedgrupper: *internaliserende* (vendt innover) og *eksternaliserende* (vendt utover). I dagligtalen er

det som regel den første gruppen vansker vi tenker på når vi snakker om psykisk helse (Sletten & Bakken, 2016). Internaliserende vansker viser til emosjonelle vansker og kjernen av internaliserende vansker er angst og depresjon, der angst har en tydelig fysisk komponent. Mens depresjon i større grad betegnes av følelsesmessige symptomer som lavt stemningsleie, lav selvfølelse og vedvarende motløshet. Psykologisk forskning skiller mellom psykiske vansker og psykiske lidelser. Psykiske vansker referer til symptomer som i betydelig grad går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre, men uten at kriterier for en diagnose er stilt (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). En psykisk lidelse har en person først når symptomene stemmer overens med kriteriene i diagnosesystemer for psykiske lidelser, som utføres av helsepersonell. Felles for alle psykiske lidelser er at de påvirker tanker, følelser, adferd, væremåte og omgang med andre. Ofte medfører psykiske lidelser høyere belastning enn psykiske plager (Folkehelseinstituttet, 2015).

Forklaringer og definisjoner på helse starter ofte med en normalitet, hvor helse blir forstått som det «normale» (Quennerstedt, 2008). Slike perspektiver på helse vier sykdommen oppmerksomhet, fremfor mennesket som har et medisinsk problem og betegnes som patogenese (Antonovsky, 1979; Quennerstedt, 2006). I slike perspektiver er det sykdom som blir gjenstand for forskning og helsepraksisen, og mennesket som har et medisinsk problem kommer i skyggen (Antonovsky, 1991). Salutogenese ble utviklet som en motsats til patogenese og retter fokuset mot hva som fremmer god helse, framfor hva som er årsaken til sykdom (SNL, 2018). Det å fremme god helse, er også tema i læreplanen for kroppsøving og i det neste underkapittel vil deler av læreplanen hvor helse er sentralt, bli presentert.

1.2.2 Helse i læreplanen

Revidert læreplan for kroppsøving med gyldighet fra 1.8.2012, hadde blant annet til hensikt å knytte fagets formål nærmere undervisningspraksisen og la kompetansemålene legge til rette for mestringsorientert læringsklima, framfor prestasjonsjaget (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Læreplanene sier blant annet:

- Kroppsøvingfaget er eit allmenndannende fag og skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsle glede

- Bevegelse er grunnleggende hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse

- Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse og det skal ruste elevene til vurderinga av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil

-I faget skal elevene tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse samt å bli motivert til aktivitet og trening

(Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det fremgår tydelig i formålet med faget, at det å være i fysisk aktivitet er knyttet til helse. I tillegg til å vektlegge hvor viktig fysisk aktivitet er, viser formålet også til den psykiske delen av helsebegrepet. Faget skal legge til rette for utvikling av selvfølelse og positiv oppfatning av kroppen, samt å ruste eleven til å møte utfordringer i samfunnet knyttet til kroppsideal. Kroppsøvingfaget er således et skolefag som skal bidra til elevens allmenndannelse og livsmestring ved lyst og glede over å være i bevegelse. I så måte er dette faktorer som er svært viktige i et helseforebyggende arbeid. Ifølge Ommundsen (2006) er stimulering av både fysisk-motoriske ferdigheter og psykososial helse og kompetanse viktig med tanke på barn og unges personlighetsutvikling. Kroppsøving i skolen skal representere en positiv og betydningsfull læringsarena, som rommer muligheten til utvikling av en slik kompetanse. I hvilken grad kroppsøvingslæreren imøtekommer læreplanens intensjoner er blant annet avhengig av læreren sin forståelse av helsebegrepet og kompetanse i faget. Av den grunn vil tidligere forskning på norske læreres forståelse av helsebegrepet og deres kompetanse bli presentert i neste underkapittel.

1.2.3 Kroppsøvingslæreres kompetanse og forståelse av helsebegrepet

Kroppsøvingslæreres kompetanse gjenspeiles i tilretteleggingen av faget. Lyngstad (2013) har i sin avhandling forsket på den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving. Det viser seg at den er vanskelig å få tak i, og at det er vanskelig å feste et klart syn på denne kunnskapen. Årsaken til dette er at kunnskapen gestaltes og er praktisk og individuell, hverdagslig og levende, og vanskelig kan presses inn i en eksakt vitenskapelig formulering, formel eller synsmåte (Lyngstad, 2013). Ser vi på lærerutdanningen, viser det seg at kroppsøving studentenes utvikling av en profesjonell identitet som lærer i stor grad er tilfeldig og bygger på det praktisk-metodiske heller enn på pedagogisk teorier, forskning eller kritisk refleksjon (Annerstedt, 1991; Kårhus, 2004; Moen, 2011). Säfvenbom(2010) har funnet at kroppsøvingslærere mangler en felles forståelse av hva som er fagets viktigste oppgave i samfunnet og at det kan være årsaken til ulik praksis blant kroppsøvingslærerne. En slik mangel på en felles forståelse kan en gjerne også knyttes til funn hva gjelder kroppsøvingslæreres oppfattelse av helseformålet i faget.

Som tidligere nevnt, er begrepet helse sentralt i læreplanen for kroppsøving, men hvordan kroppsøvingslæreren imøtekommer læreplanens intensjoner, avhenger av lærers forståelse av

helsebegrepet. Av den grunn vil det neste avsnittet vise til tidligere forskning som er gjort med den hensikt å få innsikt i kroppsøvingslæreres forståelse av helse i kroppsøving.

Løvli (2014) har sett på hvordan kroppsøvingslærere oppfatter helsebegrepet. I denne studien uttrykker lærere at helse først og fremst handler om at individer tar valg om riktig kosthold og deltakelse i fysisk aktivitet, men det anerkjennes også at helse handler om fysisk, psykisk og sosialt velvære. I tillegg uttrykker lærerne bekymring for at fokus på kropp og prestasjon kan medføre et usunt forhold til mat og trening (Løvli, 2014). Myhre(2014) har undersøkt kroppsøvingslærere på ungdomsskolen og deres tanker om helse i faget. Undersøkelsen viser at lærere ser på helse relatert kroppsøving som fysisk helse og fysisk aktivitet. I denne studien fremkommer tre ulike syn på formålet med kroppsøvingsfaget. Mange lærere mener formålet med kroppsøvingsfaget er å få elevene opp fra sofaen og på den måten bedre elevenes helse. Andre lærere mener at elevene skal lære noe i faget, og at de samtidig skal oppleve glede og mestring gjennom fysisk aktivitet. Halvparten av lærerne i studien delte et tredje syn på helse i faget som viste til at elevene skal lære teoretisk kunnskap om blant annet kosthold, helseeffekt, hvorfor en skal ha f.eks. styrketrening og utholdenhetstrening, og hvorfor dette er godt for helsen (Myhrer, 2014). Syvertsen(2014) har i sin studie kommet til at lærerne benytter seg av elementene samhold og glede for å skape en interesse rundt kroppsøvingsfagets aktiviteter og for å få fram at det å være i bevegelse kan være gøy. Samhold og glede er elementer dannelsesdiskursen tradisjonelt sett har knyttet til en helhetlig danning av menneske, men som lærerne ved denne skolen benytter seg av for å fremme helsediskursen (Syvertsen, 2014). Resultatene i studien viser at lærerne har en tilnærmet felles forståelse av at helse i kroppsøving dreier seg om fysisk aktivitet og kunnskap om trening og sunt kosthold. I tillegg vises det til en bevissthet om at helse også innbefatter mentale forhold, uten at det blir utypet eller relatert til praksis i faget.

1.3 Problemstilling

Forskningsresultater viser til en forverring av psykiske helseplager blant barn og unge (Houg, 2015). Det stilles spørsmål om hvorvidt skolen er en bakenforliggende årsak til denne økningen (Sletten og Bakken, 2016). Av den grunn har fokus på psykisk helse i skolen økt, med den hensikt å legge til rette for utvikling av god helse. Kroppsøvingsfaget har lenge vært legitimert i den norske skolen med at det bidrar til å fremme helse, og læreplanen legger føringer for innhold og tilrettelegging som skal fremme både fysisk og psykisk helse gjennom læring. Men det er kroppsøvingslæreren som definerer undervisningen i lokale læreplaner og legger premissene for utforming av undervisningen (Hattie,

2013). Det betyr at læreres forståelse av helsebegrepet og deres tilrettelegging av faget, er av betydning for elevenes opplevelser av helse. Tidligere forskning på helse i kroppsøving retter seg i stor grad mot læreres og elevers forståelse av helsebegrepet, og resultater viser til et snevert helseperspektiv. Denne studien vil rette seg mot en bredere forståelse av helseperspektivet gjennom en salutogenetisk tilnærming til jenters opplevelser av enkeltfaktorer knyttet til kroppsøvingfaget. Det viser seg at ungdom opplever stress i situasjoner hvor det er manglende samsvar mellom krav og forventning, og de opplever manglende ressurser for å takle situasjonen (Lillejord, 2018). For å utvikle evnen til å håndtere utfordringer og stressfulle situasjoner hensiktsmessig, blir en salutogen innsats foreslått, og Antonovsky (1987) mente at dersom man innehar evnen til å takle slike utfordringer øker sjansen for et bedre liv, bedre funksjon og dermed bedre helse. Formålet med studien er å undersøke om en slik tilnærming kan bidra til å øke forståelsen av jenters opplevelser i møte med enkeltfaktorer i faget, og problemstillingen er:

Med utgangspunkt i Antonovskys teori «Opplevelse av Sammenheng, hvordan opplever jenter i 10.klasse kroppsideal, selvfølelse og innhold i kroppsøvingfaget?»

For å svare på problemstillingen blir det teoretiske fundamentet og begreper studien og problemstillingen baserer seg på, presentert i neste kapittel. Deretter vil metodekapittelet beskrive det metodiske rammeverket for de kvalitative analysene, der det gjøres rede for framgangsmåter og begrunnelse for valg som er tatt underveis. I kapittel fire vil de analyserte resultatene presenteres og deretter følger drøfting av resultatene. Avslutningsvis vil studien oppsummere de viktigste funnene i lys av problemstillingen og teori, samt tanker om veien videre.

2 Teoretisk forankring

Et godt forskningsteoretisk utgangspunkt i arbeidet med å forstå og analysere jenters opplevelse av helse gjennom helsefremmende holdninger i kroppsøvingfaget er viktig. Antonovskys teori er tidligere anvendt i forskning på helse og helsefremmende arbeid i Norge, samt internasjonalt (Berland & Natvig, 2006; Eriksson, 2007; Langeland, 2012; Lindström, Eriksson & Sjøbu, 2015; McCuaig & Hay, 2013; Quennerstedt, 2008; Thedin Jakobsson, 2014). Den retter fokus på friskhetsfaktorer og ressurser, i motsetning til sykdoms- og risikofaktorer. Innen helseforskning har teorien gradvis fått større betydning og salutogenese har også vunnet terreng innenfor flere andre fagfelt (Braun-Lewensohn, 2014; Langeland, 2012). De fleste studiene anvender «*The sense of Coherence Scale*», *SOC-scale*, som er et måleinstrument bestående av spørreskjema. Denne studien utviklet Antonovsky for å teste hypotesen om det er sammenheng mellom «*Sence of Coherence*» og

helsetilstand. De tre områdene; *meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet* ble operasjonalisert og et spørreskjema som kan måle «Sense of Coherence» på en skala fra svak til høy, ble utviklet. «Soc-scale» er anvendt i flere studier med tema helse og helseforebygging, men det finnes også studier som anvender disse tre komponentene i en kvalitativ forskning (Berland & Natvig, 2006; Thedin Jakobsson, 2014). En slik kvalitativ tilnærming vil også anvendes i denne oppgaven og begrepet 'Sense of Coherence' vil heretter omtales som Opplevelse av Sammenheng, og forkortelsen OAS.

2.1 Aron Antonovskys helseteori

Deler av Antonovskys teori brukes som utgangspunkt for oppgavens kvalitative tilnærming og teorien er tolket og tilpasset til oppgavens kontekst. Antonovsky var i sitt arbeid opptatt av dikotomien som oppstår mellom det patogene og salutogene spørsmålet om hva som gir god helse og hva som er dårlig helse? Det salutogene synet på livet innebærer beskrivelser som kan bidra til at personer kan oppnå god helse og blir brukt når helse og helsefremmende arbeid blir vurdert (Antonovsky, 2012). Det at Antonovsky rettet fokuset mot mennesket og faktorer som er viktige for helsefremming, gjør at teorien anses som et godt forskningsteoretisk utgangspunkt i denne oppgaven, da perspektivet helsefremming berører kroppsøvfingsfaget. Antonovsky (1979) tar utgangspunkt i det friske og helse som ressurs, der opplevelsen er dynamisk og hele tiden i bevegelse. En kan gjerne si at det er et kontinuum mellom god og dårlig helse. For å utvikle evnen til å håndtere utfordringer og stressfulle situasjoner hensiktsmessig, blir salutogen innsats foreslått. Innehar en evnen til å takle utfordringer øker sjansen for et bedre liv og dermed bedre helse (Antonovsky, 1987). For å illustrere det felles menneskelige i helsetekningen bruker Antonovsky «helse i livets elv» som metafor (Antonovsky, 2012). Alle mennesker er i elven og elvens ferd varierer fra rolig strøm til virvelstrømmer og fossestryk. Det avgjørende salutogene spørsmålet er: «Uansett hvor en er i livets elv, hva former ens evne til å svømme bra?». Antonovsky var altså opptatt av årsaken til at mennesker har det bra i livet, på tross av motstand og utfordringer og rettet fokus mot såkalte mestringsressurser. Han mente at samspillet mellom person og omgivelser alltid vil være i forandring og at det av den grunn ikke er mulig å gi en fullstendig liste over mulige mestringsressurser. Antonovsky (1979) formulerte derfor følgende definisjon som et kriterium for å identifisere mestringsressurser: «*Enhver karakteristikk av personen, gruppen eller omgivelsene som kan fremme effektiv mestring av spenning*» (Antonovsky, 1979, s. 99). De generelle mestringsressursene kan være mange ulike forhold avhengig av person, omgivelser og kultur, men har det til felles av de kan bidra til en opplevelse av sammenheng. Antonovsky identifiserte eksempler på hovedområder for generelle mestringsressurser, der sosial støtte og egoidentitet er de mest sentrale. Sosial støtte handler om relasjoner til andre mennesker

som kan bidra til å styrke individets egoidentitet. Egoidentitet er en ressurs på det emosjonelle plan og handler i denne sammenheng om opplevelser individet har om seg selv (SNL, 2018).

En salutogen tilnærming finner vi i følgende overordna mål i læreplanen: «*kroppsøvningsfaget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse og det skal ruste eleven til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse og trening*» (Utdanningsdirektoratet, 2012). I følge Opplæringsloven (§9A-2) skal skolen ivareta «*elevens individuelle rett til et godt psykososialt miljø, som skal bidra til å fremme helse trivsel og læring*», der helsefremming er sentralt i opplæringen av barn og unge. Med bakgrunn i dette ansees en salutogen tilnærming til helse i kroppsøvningsfaget som nærliggende, og i det neste underkapittelet gjøres det rede for de tre dimensjonene i Opplevelse av Sammenheng og koblingen til faktorer som i denne studien knyttes opp til OAS.

2.2 Opplevelse av Sammenheng: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet

Antonovsky legger til grunn tre sentrale dimensjoner for å forstå de salutogene faktorene og hva de har felles, og navngir disse dimensjonene med en felles betegnelse som Opplevelse av Sammenheng (OAS). OAS handler om en forståelse av situasjonen som det enkelte individ skal håndtere gjennom tre dimensjoner i et gjensidig samspill. Antonovsky (2012) viser til at Opplevelse av Sammenheng er en global forståelse som uttrykker hvordan man opplever en gjennomgående og dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre eller ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) at man har ressurser til rådighet som kan brukes i møte med kravene stimuliene stiller, og (3) at disse kravene er utfordringer som er verd å engasjere seg i.

Antonovsky mente at fellesnevneren for de helsefremmende faktorene er at de på et eller annet vis gir oss en opplevelse av sammenheng i livet. Denne opplevelsen er tredelt og handler om i hvilken grad vi opplever at tilværelsen er begripelig, håndterbar og meningsfull (OAS). På den måten kan Opplevelse av Sammenheng være en teori som kunne si noe om hvorfor ulike faktorer er viktig for helsa vår.

Begripelighet

Begripelighet handler om evnen til å forstå innholdet i situasjonen og måten individet oppfatter indre og ytre stimuli. Dersom disse stimuliene oppfattes som strukturerte og ordnet, vil det skapes en forventning om at verden er forståelig og forutsigbar (Antonovsky, 2012). Det handler om i hvilken grad man opplever at stimuli man utsettes for i det indre og ytre miljøet, er kognitivt forståelige,

velordnet, sammenhengende, strukturerte og gir klar informasjon, kontra støyende og kaotisk uorganisert, tilfeldig, uventet og uforståelig. Antonovsky (2012) mente at en viss grad av begripelighet er en grunnleggende forutsetning for den neste komponenten i opplevelse av sammenheng, som er håndterbarhet. Kjennetegn på OAS i forhold til dimensjonen begripelighet av faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold i kroppsøvingsfaget retter seg i denne studien mot opplevelse av struktur og forståelse som kan være: -at eleven forstår seg selv, sine omgivelser og tilværelsen, og med bakgrunn i dette ser sammenhengen.

Håndterbarhet

Håndterbarhet handler om evnen til å mestre og håndtere situasjonen. Med dette mener Antonovsky (2012) individets opplevelse av egne ressurser, troen på at man kan mestre daglige utfordringer og i hvilken grad man opplever at de ressurser man har til rådighet er tilstrekkelige i møte med de utfordringer en står ovenfor. Begrepet *empowerment* er ofte brukt innen helsefremmende arbeid (Finbråten & Pettersen, 2009). Det brukes som betegnelse på den makten og ressurser vi alle trenger i hverdagen for å håndtere våre liv. Kompetanse og ferdigheter samt fysiske og psykisk kapasitet, virker inn på hvordan individet håndterer situasjonen. Kjennetegn på OAS i forhold til dimensjonen håndterbarhet av faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold retter seg i denne studien mot; -at eleven ser hendelser som utfordring i motsetning til belastning, - eleven ønsker og mestrer aktivering av ressurser hos seg selv eller andre, for best mulig håndtering av utfordringen.

Meningsfullhet

Den siste komponenten meningsfullhet, handler om i hvilken grad den enkelte opplever mening og forståelse av hvorfor situasjonen oppstår. Meningsenheten er den viktigste komponenten i Opplevelse av Sammenheng, siden økt mening bidrar til en bedre forståelse for situasjonen og gjør den lettere å begripe og håndtere (Antonovsky, 2012). Opplever vi ikke at det vi gjør har noen mening, blir vi mindre interessert i å begripe og lære, og dermed blir vi også mindre motiverte til å håndtere utfordringene. Av den grunn blir meningsfullhet motivasjonskomponenten i OAS. Kjennetegn på OAS i forhold til dimensjonen meningsfullhet av faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold i kroppsøving, retter seg i denne studien mot engasjement, lyst og energi i møte med utfordringer og motivasjon.

Mestringsressurser

Som nevnt tidligere identifiserte Antonovsky eksempler på hovedområder for generelle mestringsressurser, der sosial støtte og egoidentitet er de mest sentrale. Det betyr at lærere i sin tilrettelegging av faget kan bidra til å styrke elevens egoidentitet. I denne studien vil mestringsressurser identifiseres gjennom elevenes stemmer. Det betyr de mestringsressurser elevene mener er viktig for å styrke sin Opplevelse av Sammenheng i forhold til de ulike faktorene, vil bli identifisert i datamaterialet.

Ved å styrke mestringsressursene vil elevene kunne oppnå høy grad av Opplevelse av Sammenheng ved at de bedre kan forstå seg selv, sine omgivelser og tilværelsen i sin helhet. Elevene blir da rustet til å ta gode valg basert på trygghet og de vil kunne se på hendelser som utfordringer ved å aktivere ressurser for en best mulig håndtering av situasjoner. Dette kan igjen føre til at elevene blir engasjert i møte med utfordringer, og motivasjonen vil kunne øke. På denne måten vil høy grad av Opplevelse av sammenheng bidra til å fremme helse. I det foreliggende arbeidet undersøkes Opplevelse av Sammenheng knyttet til tre faktorer som kan bidra til å fremme helse, og disse faktorene er valgt med bakgrunn i læreplanen for kroppsøving og opplæringsloven. Faktorene er; 1) jentenes forhold til egen kropp i møte med dagens kroppsideal, 2) deres selvfølelse og 3) innhold i faget, som kjennetegnes av trygghet, aktivitet og organisering. Jentenes opplevelser av disse faktorene vil i lys av teorien Opplevelse av Sammenheng, gi svar på hvorfor og hvordan de valgte faktorene kan bidra til god helse i kroppsøvingfaget.

2.3 Helsefaktorene

I Antonovskys teori rettes fokus mot friskhetsfaktorer og ressurser, i motsetning til sykdoms- og risikofaktorer, og i denne studien er det tatt utgangspunkt i tre faktorer som kan bidra til å fremme helse og det er; kroppsideal, selvfølelse og innhold i faget. Disse faktorene er valgt med bakgrunn i læreplanen for kroppsøving og opplæringsloven, og vil i her bli gjort rede for.

2.3.1 Kroppsideal

Ifølge Engelsrud (2006) er ikke det å ha et kroppsideal noe nytt fenomen. Ønsket om å forandre kroppen for å oppnå tidens skjønnhetsidealer er et fenomen som er like gammelt som menneskeheten selv (Engelsrud, 2006). I takt med tiden har det kvinnelige kroppsidealet endret seg opp gjennom historien. I våre dager blir kroppsidealet definert som å være slank, veltrent og sunn (Roos & Rysst, 2011). Et slikt bilde av idealkroppen trekkes også fram i norske trenings- og

kostholdsblogger og blir gjerne omtalt som «fitnesskroppen» (Halvorsen, 2015). I følge Tiggemann, Gardiner og Slater (2000) er det media som er den sterkeste påvirker av kroppsidealer blant unge jenter. Loland (2000) peker på at disse idealene symboliserer verdier som blir høyt verdsatt i vestlig kultur, som viljestyrke, kontroll og suksess.

Når et bestemt attraktivt utseende blir verdsatt i et samfunn, vil dette også påvirke normene for hva som er vanlig for hvordan mennesket bør se ut (Wichstrøm & Kvalem, 2007, s. 40). Kroppsidealet knyttes på den måten til oppfatning av egen kropp. I følge Roos og Rysst (2011) bidrar et dømmende blikk på kroppen til at mange unge uttrykker misnøye med eget utseende. Elevenes kroppsbilde påvirkes av ytre faktorer fra kulturen og det sosiale miljøet de er en del av, samt indre psykologiske egenskaper. Elevenes opplevelse av indre og ytre påvirkning kan fremme et positivt kroppsbilde, men de kan også være risikofremmende (Barker & Galambos, 2003). I utviklingen av eget kroppsbilde blir avstanden mellom oppfattet eget utseende og det ideelle utseende sentralt. Man ser altså etter forskjellen mellom hvordan en selv ser ut sammenlignet med idealet. Et vesentlig moment her, er ifølge Kvalem og Wichstrøm (2007) hvilket personlig ideal ungdommen har, og hvor viktig det er for vedkommende å nå dette. Det vil ha betydning for forming av eget kroppsbilde. De bekymringene en person har rundt kroppen sin kan oppstå i situasjoner der man hele tiden får en bevissthet om kroppsfasjon og vekt (Dunkley, Wertheim & Paxton, 2001).

Det kan se ut som at barn og unge indikerer at deres selvfølelse og hvordan de oppfatter sin egen kropp og hvordan de ser på andre, er relatert til deres ytre utseende (Birbeck & Drummond, 2006; Cafri, van den Berg & Thompson, 2006; Smolak, 2004). Skårderud, Stänicke, Haugsgjerd, Maizels og Engell (2010) hevder at dersom vi skal forholde oss til ungdommers psykiske helse i dag, trer ofte kroppen fram på et problematisk vis. De viser til at kroppens fysiske egenskaper som vekt, størrelse, form, samt kosthold og sunnhet, fungerer som et symbolsk språk i dannelsen av barn og unges identitet og selvoppfatning. Barn og unge er således disponert for press knyttet til utseende (Samdal, Mathisen, Torsheim & Diseth, 2016). Fiona Dowling (2010) understreker at elevene i våre dager må lære å reflektere over de problematiske forholdene som er knyttet til det senmoderne samfunnets premiering av visse kropper framfor andre, der tynne, veltrente og muskulære kropper fungerer som statussymbol og tegn på å være vellykket, på tross av de uheldige sidene dette kan føre til (Dowling, 2010, s. 209). Hun peker med dette på at dersom kroppsøvningsfaget fremmer et syn på kroppen som objekt, kan det bidra til å forsterke medias og andre sosiale aktørers framstilling av kropper som noe som kan skapes, endres og bearbeides i streben etter symbolverdi. Denne utfordringen imøtekommes i et av kompetansemålene i kroppsøvningsfaget på 10.trinn: *«elevene skal kunne forklare hvordan ulike kroppsideal og ulik bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse, -og rustes til vurdering av kroppsideal.»* (Utdanningsdirektoratet, 2012). I følge Azzarito og

Solmon (2006) kan kroppsøvningsfaget bidra til å utvikle en positiv oppfatning av egen kropp, gjennom meningsfulle kroppslige opplevelser tilpasset deres forutsetninger. Elevene vil på denne måten oppleve trygghet og tilhørighet.

For en bedre forståelse av hvordan en kan møte utfordringene som er knyttet til kroppsideal i kroppsøvningsfaget, vil det i det neste avsnittet bli gjort rede for ulike kroppsforståelser. Vi skiller gjerne mellom tre ulike forståelser av kroppen. Det er; kroppen forstått som objekt, som levd erfaring og den sosialt konstruerte kroppen.

Filosofen Renè Descartes (1596-1650) skapte en teoretisk forståelse som hevder at verden kan deles i to. I følge Engelsrud (2006) hevder dualistisk teori at det kan skilles mellom deler som vil stå i et utvendig forhold til hverandre. En dualistisk forståelse av verden som *res extensa* – den utstrakte substans, og *res cogito* – den tenkende substans (Engelsrud, 2006), der kroppen tilhører den utstrakte substans og jeget tilhører den tenkende substans (Loland, 2000). I skolesammenheng er det ofte snakk om at elevene skal utfordres både fysisk og psykisk og dette er et eksempel på det skillete dualistisk teori skapte. Et tradisjonelt dualistisk menneskesyn forstår kroppen som objekt, og i kroppsøving vil det si at kroppen blir et middel til eksterne mål som helse og prestasjon, og at kroppen ansees som et redskap som kan gjennomføre de oppgaver som blir gitt. Dette kan føre til at man får et mekanisk forhold til egen og andres kropp. I følge Engelsrud (2006) vil det da være problematisk å tenke på at kropp og bevissthet (ytre og indre) eksisterer uavhengig av hverandre og det er nærliggende å tro at dette kroppssynet ligger til grunn for det patogene helseperspektivet.

Den dualistiske kroppserfaringen ble utsatt for motreaksjoner, spesielt fra fenomenologer. Maurice Merleau-Ponty (1906-1962) var den første vestlige filosofen med gjennomslag for en teori om den erfarte kroppen kjennetegnet med begrepet «den levde kroppen» (Engelsrud 2006). Her ligger hovedvekten på opplevelser og verdier i bevegelse og kroppsutfoldelse. Mennesket må forstås som en intensjonal, handlende helhet hvor kroppen og jeget er ett. Kroppslig erfaring er sentralt for dette kroppssynet og kroppen blir da utgangspunktet for forståelsen av situasjonen. Da kan det ikke være et skille mellom kroppen og tanken. Følelser er i kroppen og kroppen er i verden, samtidig beveger vi oss mellom forskjellige steder i verden og på forskjellige måter, etter hvert som vi erfarer den. Kroppen forstås som et erfarende subjekt, der subjektet er rettet mot verden og samtidig påvirket av verden og kroppssubjektet skaper og skapes i en historisk og kulturell verden (Engelsrud, 2010). Duesund (1995) forklarer dette gjennom et møte mellom to personer. Dersom en møter en person på gata gjenkjenner en ikke den personen fordi en ser en kjent nese eller øyne, men en gjenkjenner mennesket gjennom hele dets skikkelse. Vi betrakter og erfarer omverden gjennom sansene våre, og

sansene ligger til grunn for de refleksjonene vi gjør. Det salutogene helseperspektiv bygger på dette kroppssynet.

Et tredje syn betrakter kroppen som en sosial konstruksjon. Et slikt syn kjennetegnes ved at vår oppfatning av kroppen formes av de miljøet vi er en del av. Shilling (2003) omtaler den massive økningen av folkelig interesse for kroppen gjennom aviser, magasiner og tv som fylles med beskrivelser av et kroppsideal der man skal holde kroppen ung, sexy og vakker. Shilling forklarer den sosialt konstruerte kroppen som et produkt hvor betydningen bestemmes av eksterne sosiale konstruksjoner, der synet varierer innenfor ulike sosialkonstruktivister. I følge Engelsrud (2006) har kroppen alltid vært et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon, men formidlingen av idealene er mer fremtredende i dag. I denne kroppssosiologien blir kroppen fremstilt som et sted for identitetskonstruksjon eller et utstillingsvindu for sosial status.

2.3.2 Selvfølelse

Det finnes mange operasjonaliseringer av begrepet selvfølelse, og tilsvarende mange teorier som forsøker å forklare hva selvfølelse er (Leary, 2003). Fennell (2007) referer til selvfølelsen som den overordnede måten vi bedømmer oss selv på, og den verdien vi gir oss selv som menneske. En anerkjent definisjon av selvfølelse innen psykologien er Morris Rosenbergs, som beskriver selvfølelse som en positiv eller negativ holdning til en selv som et helt individ. Hun refererer med dette til individets subjektive liv, dets tanker, følelser og adferd (Rosenberg, 1965, s. 15). Selvtillit blir ofte sett i sammenheng med selvfølelse, men det er en forskjell her. Selvtillit kan sies å være den tro man har på seg selv i forhold til ting man får til og verdien man tillegger seg selv (ung.no, 2017). En persons selvtillit kan da være forskjellig i forskjellige situasjoner. Man kan ha høy selvtillit knyttet til hva en får til, men dersom man ikke er fornøyd med seg selv som man er, kan man likevel ha dårlig selvfølelse. På den annen side kan man på grunn av god selvfølelse være klar over sine svakheter, noe som igjen kan bidra til dårlig selvtillit.

Det er også vanlig å skille mellom selvbilde og selvfølelse. Selvbilde kan forklares som den beskrivende delen av hvordan man ser på seg selv, mens selvfølelsen omfatter de følelser individet har av sitt eget selvbilde (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Ungdomstiden er for mange en periode hvor man er sårbar på egen selvoppfatning, samtidig som mange stiller høye krav til seg selv på ulike områder (Klomsten, 2014). Elevenes opplevelse av faglig styrke er en faktor som påvirker elevens selvoppfatning. Det viser seg at elever som har liten tro på egen faglig kompetanse, er mer sårbar for stress og angst i lærings- og prestasjonssituasjoner, enn elever som oppfatter seg selv som faglig

sterke (Bandura, 1986). Innføring av internasjonale prøver som PISA og TIMSS, der gode resultater av konkret kunnskap er viktig, kan påvirke lærere og de vil bevisst eller ubevisst signalisere at elevene verdsettes etter hva de presterer. Dermed kan andre egenskaper fremstå som mindre viktige (Klomsten, 2014). Det viser seg at den verdien ungdommene gir seg selv har nær sammenheng med de tilbakemeldingene de får fra foreldre, venner, jevnaldrende og lærere. Det indikerer at selverdien avspeiler hvilke verdier andre setter på dem (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Det vil med andre ord si at måten man beskriver og oppfatter seg selv, er sosialt bestemt ved de tilbakemeldingene man har fått og ved sammenligning med andre. At elevene verdsettes for den de er og ikke utfra det de presterer, vil i så måte kunne bidra til å fremme elevens helse.

2.3.3 Innhold i faget

I denne studien retter innhold i kroppsøvfingsfaget seg mot jentenes opplevelse av trygghet, aktivitet og organisering. Opplæringsloven pålegger skolen å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø i alle fag, og viser til at et slikt miljø handler om de mellommenneskelige forholdene, det sosiale miljøet og hvordan elever og lærere opplever dette på skolen. I tillegg handler det psykososiale miljøet om elevens opplevelse av lærings situasjonen (Opplæringsloven §9A-2).

Elevene har altså en individuell rett til et godt psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Denne retten er individuell og det betyr at det er den enkelte elev sin opplevelse av helse, trivsel og læring som skal ligge til grunn for vurderingen om denne retten er oppfylt eller ikke. Et godt skolemiljø kjennetegnes av gode relasjoner mellom lærer-elev, gode fellesopplevelser elevene imellom og opplevelse av trygghet, læring og mestring (Helsedirektoratet, 2017)

Det viser seg at opplevelser av et belastende eller stressende skolemiljø er blant de mest alvorlige risikofaktorer for ungdoms psykiske helse (Major et al., 2011). Det å falle utenfor sosialt og å oppleve at en ikke lykkes i forhold til voksnes og skolens krav, har klare sammenhenger til psykiske og kroppslige plager. For enkelte elever kan det gi seg utslag i atferdsendring, resignasjon, oppgitthet og økt skolefravær (Helsedirektoratet, 2017). Av den grunn vil tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø for den enkelte elev i kroppsøving, kunne bidra til å fremme helse og aktivitet. Organiseringen av aktiviteter er av stor betydning i så måte.

I følge læreplanen skal kroppsøvfingsfaget bidra til livslang bevegelsesglede. Lyngstad (2010) har forsket på bevegelsesglede i kroppsøving. Resultatet av denne forskningen viser at bevegelsesglede påvirker faget på en positiv måte, gir positiv selvfølelse hos elever og er utviklende for personlig vekst, selvforståelse og identitetsdanning. Bevegelsesglede blir altså viktig for elevens danning prosess i kroppsøvfingsfaget ja, det bokstavelig talt danningens vesen i kroppsøving

(Lyngstad, 2010). På den annen side er det studier som viser til at et læringsklima som retter fokus mot elevenes ferdighetsnivå, bidrar til å fremme sosial sammenligning der det å ha gode ferdigheter blir avgjørende. For elever som har lav oppfattelse av egen kompetanse, kan dermed et prestasjonsklima skape engstelse og mistrivsel, og det kan resultere i stor usikkerhet i undervisningssituasjonen (Skramstad, 1999). Prestasjonsklimaet preges gjerne av lite forståelse for prøving og feiling, og feiling kobles gjerne med mangel på ferdighet. Evaluering av elever skjer ofte i andres påhør og grupperingsformene er gjerne ferdighetsbasert og samarbeid ses på som lite hensiktsmessig. Elever som liker å konkurrere og har erfaring med å lykkes i lignende kontekster, anses å være de som motiveres sterkest av et prestasjonsklima (Ommundsen, 2006). En finsk forskningsstudie (Liukkonene, Barkoukis, Watt & Jaakkola, 2010), viser også til at et mestringsorientert klima øker bevegelsesgleden, mens et klima som fremmer prestasjon har en negativ påvirkning på gleden i faget. Denne studien viste at i klasser med mestringsorientert klima, var det mer bevegelsesglede, mindre frykt og høy måloppnåelse, sammenlignet med et prestasjonsorientert læringsklima. Elever som opplever situasjoner som er ubehagelige i kroppsøvningsfaget, forsøker å unngå disse situasjonene. Lyngstad, Hagen og Aune (2014) har undersøkt elevers «skjuleteknikk» og resultater fra denne studien viser at det er spesielt i prestasjons- og konkurranseaktiviteter som ballspill, danseaktiviteter og situasjoner der det kan oppstå fysiske ubehageligheter, at «skjuleteknikk» forekommer mest.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg begrunne valg, fremgangsmåte og tankesett, som ligger til grunn for mitt masterprosjekt. Ifølge problemstillingen vil denne studien undersøke om en salutogen tilnærming, gjennom Antonovsky teori Opplevelse av Sammenheng kan bidra til en dypere forståelse av jenters opplevelser i forhold til faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold kroppsøvningsfaget.

Forskningsdesignet har en kvalitativ tilnærming og jeg bruker det kvalitative forskningsintervju som metoderedskap for å finne svar på forskningsspørsmålene. Grønmo (2004) gjør i sin bok greie for skillet mellom metode og metodologi i vitenskapen. Begrepet *metode* referer til de konkrete framgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier og begrepet *metodologi* brukes om de mer prinsipielle og fundamentale tenkemåter eller forståelsesformer som legges til grunn for utviklingen og utnyttningen av ulike metoder (Grønmo, 2004).

«Sannhet er det vi prøver å komme fram til når vi driver vitenskap; vi ønsker at våre oppfatninger skal være sanne. For at vi skal være mest mulig sikre på at våre oppfatninger er sanne, prøver vi å

begrunne dem; vi prøver å komme fram til oppfatninger som ikke bare slumper til å være sanne, men oppfatninger som er velbegrunnet, vi søker viten.»(Føllesdal & Walløe, 2000)

Dette sitatet sier noe om min målsetting for masterprosjektet, og i det neste underkapittelet vil jeg begrunne valg av metode i en metodologi som tilhører det hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapssyn. Jeg vil gjøre rede for styrker og svakheter ved kvalitativt intervju og prosessen med utvalg og rekruttering av informanter, samt gjennomføringen av datainnsamlingen. Den analytiske prosessen som innbefatter transkribering, tolking og utvelgelse av datamaterialet blir så gjort rede for. Til slutt vil jeg kommentere validiteten, reliabiliteten og etiske refleksjoner som ligger til grunn for oppgaven. Med dette ønsker jeg at sannheten i mitt forskningsprosjekt kommer fram.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst.(Gilje & Grimen, 2011). Gilje og Grimen gjør greie for hermeneutikkens relevans i samfunnsvitenskapen, og viser til at disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener som eksempelvis handlinger, muntlige ytringer og tekster. En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden forutsetningsløst. Hermeneutikken tar utgangspunkt i mennesket som et handlende vesen. Et av de mest kjente begreper i denne sammenheng kommer fra Hans-Georg Gadamer, og kalles for for-forståelse eller for-dommer. Gadamer mente at for-forståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig. Den hermeneutiske sirkel er kanskje det viktigste begrepet innen hermeneutikken. Begrepet viser til at forskeren forholder seg hermeneutisk fortolkende i en konstant bevegelse mellom forståelse, kontekst, sammenheng, mening og tekstens enkeltdeler mot hele teksten. Dette må man være seg bevisst og reflektere over for at de konstruksjoner man trekker skal ha gyldighet.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra informantenes side. Måter å få fram betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet blir da å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er lik den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. Hensikten med intervjuene var å få innsikt i elevenes opplevelser i kroppsøvingstimene og på bakgrunn av disse, trekke linjer til problemstillingen. Før et intervju kan gjennomføres er det viktig med et godt forarbeid. Det er viktig at man tenker gjennom hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for den gode samtalen, der informanten føler seg trygg på hva det skal samtales om og at dette vil foregå på en mest mulig avslappet og dagligdags måte. I et uformelt intervju skal det være rom for improvisasjon og fleksibilitet, men samtidig må forskeren styre intervjuet. Denne styringen skjer med utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 3). I utarbeidelse av intervjuguide, er det viktig å ha den hermeneutiske grunntanken med i utformingen. Dette er et godt utgangspunkt for meg, siden jeg har lang erfaring og stor interesse for faget, men på den annen side kan det bli min største utfordring. Jeg må være bevisst på å være mest mulig objektiv og ikke trekke inn mine egne synspunkter under intervjuet. Jeg må modifisere spørsmålene slik at de passer til hver enkelt intervjupersons ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne (Kvale & Brinkmann, 2009). I forberedelsen til intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide og det arbeidet brukte jeg mye tid på. I denne prosessen var jeg opptatt av at alle spørsmålene skulle være relevante for problemstillingen. Jeg laget tre hovedtema med bakgrunn i problemstillingen med underliggende spørsmål. Intervjuguidene ble på denne måten oversiktlige, og det gjorde at jeg under intervjuene klarte å holde en god struktur på intervjuet.

Pilotintervju

Et pilotintervju ble gjennomført i forkant av datainnsamlingen. Dette gjorde jeg med ei nabo jente som gikk i 10.klasse. Hun var da en relevant pilotinformant som jeg kunne teste ut intervjuguiden på. I etterkant av intervjuet spurte jeg henne om det var noe som var vanskelig å svare på, eller om det var noe som hun synes var rart at jeg spurte om. Hun påpekte et par begreper jeg hadde brukt. Det resulterte i at jeg formulerte noen spørsmål litt annerledes. Før denne piloten hadde jeg ikke vurdert hvordan jeg skulle forholde meg til oppfølgende spørsmål. Intuitivt stilte jeg spørsmål av denne typen, men ble under intervjuet usikker på om det var heldig eller uheldig med tanke på reliabiliteten. Jeg sjekket opp dette i forkant av selve datainnsamlingen og fant at jeg ikke trenger å

være så redd for å bruke ledende spørsmål, da det ikke alltid er slik at ledende spørsmål reduserer intervjuerens reliabilitet –de kan snarer styrke den (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3 Datainnsamlingen

I dette underkapittelet skal jeg gjøre rede for hele prosessen i datainnsamlingen. Utvalgsprosessen, informantene og gjennomføring av intervjuene.

3.3.1 Utvalgsprosessen av informantene

Første steget i utvalgsprosessen var å finne ut hvem jeg ønsket å bruke som utvalg. Jenter er mer utsatt for stress og har flere helseplager enn gutter (Samdal, Mathisen, Torsheim, Diseth, et al., 2016). Derfor bestemte jeg meg for å rette fokus mot jenter i 10.klasse.

I første omgang foretok jeg et utvalg av lærere som underviser på 10. trinn. Denne prosessen startet med at jeg laget et informasjonsskriv hvor jeg gjorde rede for tema og bakgrunn for min studie, forskningsspørsmålet, hvordan jeg ville foreta datainnsamlingen og utvalgskriterier (vedlegg 1). Jeg sendte informasjonsskrivet til rektorene på samtlige ungdomsskoler i 3 nærliggende kommuner. Etter et par dager ringte jeg rektorene og refererte til mailen som var sendt i forkant. Det viste seg at få av rektorene hadde lest mailen. Jeg opplevde derfor disse samtalene som nyttige. Det var overraskende lite respons, og flere rektorer viste til at lærerne var leie av merarbeid. Etter at jeg hadde fått tillatelse og tilgang til lærere på 10.trinn, tok jeg direkte kontakt med 41 lærer på mail. I denne mailen fikk lærerne informasjon om prosjektet mitt, og invitasjon til å bidra. Responsen var liten. Jeg tok igjen kontakt med enkelte rektorer som tidligere hadde sagt seg villig til å hjelpe meg. Det resulterte i at jeg kom i kontakt med 3 lærere fra 3 ulike skoler i 3 ulike kommuner. Jeg tok så kontakt med disse tre lærerne og avtalte tid for en samtale. Samtalene ble gjennomført på deres respektive arbeidsplasser. Av hensyn til studiens omfang og problemstilling, valgte jeg på et senere tidspunkt å ta bort lærerne fra utvalget, og gav lærerne beskjed om at deres rolle i studien blir sett på som døråpnere for utvalget av jentene. Dette ble gjort at hensyn til studiens omfang og spissing av problemsstillingen.

I forkant av møtene med lærerne, avtalte jeg besøk i de 10. klassene som lærerne underviste i kroppsøving. Som første ledd i utvalgsprosessen av elevene, laget jeg et infoskriv til elever og foresatte (vedlegg 2). Der gjorde jeg rede for tema og formål med studien, samt samtykkeerklæringen til de foresatte. Dette skrivet hadde jeg med meg i klassene, og det ble

distribuert i etterkant av en presentasjon av meg selv og informasjon om formålet med studien. Det var et bevisst valg å foreta disse besøkene i klassene. På den måten sikret jeg at hensikten med studien ble formidlet riktig. Jeg tror at mitt møte med elvene var med å senke terskelen for å la seg intervjuet. Jentene fikk skrevet med seg hjem og skulle returnere det til lærer. Jeg delte ut til sammen 68 samtykkeerklæringer og fikk 30 i retur. Det viste seg at det var flere som ikke ønsket å delta. Det overrasket meg, men det overrasket ikke lærerne i like stor grad. De uttrykte at det var flere av de som ikke ønsket å være med som hadde vært interessante for meg å intervjuet, men at de trolig ikke turte. Det gjorde meg nysgjerrig på disse jentene, men jeg måtte selvsagt la det ligge. Det var viktig for meg at informantene hadde lyst til å være med, fordi jeg tror det gir en trygghet som vil gjøre intervjusituasjonen bedre. På bakgrunn av innkomne svar, ba jeg lærerne om å plukke ut 3 elever som de mente var ulike med tanke på deltakelse og karakter i faget. Jeg ønsket et bredt repertoar av jenter, da tema for intervjuet berører alle jenter uavhengig av ferdighet og motivasjon for faget. Jeg ønsket ikke å ha forutinntatte holdninger til jentene i utvalget, og av den grunn ville jeg ikke at lærerne skulle si noe om elevene i utvalget. Mitt utvalg endte til slutt opp med 10 elever og jeg anser utvalget som et representativt utvalg, og det blir gjort rede for i neste underkapittel. I etterkant av intervjuene hadde jeg ca 5 timer med intervjumateriale.

3.3.2 Informantene

Studien har til sammen 10 informanter fra tre ulike skoler, tilhørende i tre ulike kommuner. Det var tre skoler som responderte på min henvendelse og da falt valget naturligvis på disse. Det er tre jenter fra to av skolene og fire fra den tredje, og alle skolene er av lik størrelse. At det ble fire jenter fra den ene skolen er tilfeldig, da det viste seg at en av lærerne hadde plukket ut en for mye og jeg valgte da å inkludere denne jenta i studien. Jentene representerer til sammen fem klasser, som er fordelt på tre lærere, tilhørende i tre ulike kommuner og det bidrar til å styrke representativiteten i utvalget.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

For at ikke gode data skal gå tapt, er det viktig med god bakgrunnskunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har vært opptatt av tema for oppgaven i lengre tid og har av den grunn opparbeidet relevant kunnskap om emnet i tillegg til at jeg etter flere års erfaring som kroppsøvingslærer kjenner faget godt fra innsiden. Jeg gjennomførte alle intervjuene på skolene informantene tilhørte. På alle skolene fikk jeg tilgang til et møterom som var et nøytralt sted for begge parter og vi kunne sitte uforstyrret. Informantene var på hjemmebane og kunne føle seg trygge. Jeg foretok først en samtale med lærerne på de respektive skolene, før jeg intervjuet elevene noen dager etter.

Før jeg gikk i gang med intervjuene gjentok jeg all informasjon gitt i forkant, for å forsikre meg om at informantene visste hva de gikk til. Det er viktig å tenke gjennom hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for den gode samtalen, der informantene føler seg trygge på hva det skal samtales om og at intervjuet vil foregå på en mest mulig avslappet og dagligdags måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg hadde notert noen stikkord for en uformell samtale i forkant av intervjuet, for å legge til rette for en god stemning. For elevene understreket jeg at svarene på mine spørsmål ikke ville bli oppfattet som rett eller galt. Alle svarene er gode og dersom de ikke skjønnte spørsmålet, var det helt i orden at de spurte meg hva jeg mente eller om jeg kunne forklare mer. Det tror jeg var med på å skape en trygghet i situasjonen og jeg opplevde jentene som ærlige og lite ansente under intervjuene. Alle informantenes samtykkeerklæringer var også underskrevet før intervjuene startet. For å kvalitetssikre all informasjon som kom inn, benyttet jeg en lydopptaker. Denne fanget opp alt som ble sagt, tenkepauser, latter, kremting og lignende (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). I et uformelt intervju skal det være rom for improvisasjon og fleksibilitet, men samtidig må forskeren ha en viss styring av intervjuet (Grønmo, 2004). Denne styringen skjedde med utgangspunkt i intervjuguiden, som jeg har omtalt tidligere. Jeg var bevisst på å gi informantene tid til å svare og dersom det stoppet opp, kom jeg med oppfølgingsspørsmål eller ledende spørsmål. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det å lytte til det som sies og hvordan det sies like viktig som det å beherske ulike spørreteknikker. Det handler om å skape en åpenhet mot informanten gjennom å være tilstede i situasjonen være sensitiv og oppmerksom på de situasjonsbetingede ledetrådene som gir meg mulighet til å fortsette intervjuet på en fruktbar måte, istedenfor å bare fokusere på det neste spørsmålet i intervjuguiden. Jeg merket meg at enkelte spørsmål ble vanskelig for noen av jentene å svare på, da det vekket vonde følelser. I disse tilfellene var det viktig at jeg stilte anerkjennende oppfølgingsspørsmål så de fikk en opplevelse av å bli tatt på alvor. Det ble da svært viktig for meg å vise forståelse og medfølelse. Jeg prøvde etter beste evne å anerkjenne hva som ble sagt gjennom kroppsspråk og ved å gi rom og tid for også å være stille. Jeg var forberedt på at dette kunne skje og jeg hadde derfor tenkt på hvordan jeg ville håndtere en slik situasjon. Jeg var bevisst på å opptre rolig og trygg. Det var også viktig for meg at eleven ikke skulle få en opplevelse av at jeg syntes det var ubehagelig. Derfor ruset jeg ikke videre til neste tema, før informanten var klar. I etterkant av intervjuene spurte jeg om deres opplevelse av intervjuet og om de hadde noe de lurte på. Alle informantene uttrykte at intervjuet hadde gått fint.

3.4 Analyseprosessen

I dette underkapittelet presenteres analyseprosessen. Først blir det gjort rede for hvordan transkriberingen ble foretatt og deretter blir oppgavens validitet og reliabilitet belyst. Så følger etiske refleksjoner av forskningsprosessen og til slutt fortolkning og analysen.

3.4.1 Transkribering

I en transkripsjon blir intervjuene omgjort fra muntlig til skriftlig form. Derigjennom blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg foretok selv transkriberingene, blant annet fordi erfaringen med å ha møtt informantene ansikt til ansikt ansees som viktig for å få en best mulig lojal og gyldig transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte også å notere ned registreringer som «eh», «hm», kremting og pauser, da jeg ønsket en god transformasjon fra tale til tekst. Opptakene og transkripsjonene ble lagret på pc'en min. Den krever passord ved innlogging. Både transkripsjonene og opptakene ble anonymiserte. I oppgaven har jeg valgt å gi informantene koder i form av bokstav og tall, for å kunne skille de fra hverandre.

3.4.2 Validitet og reliabilitet

Validitet er knyttet til tolking av data og handler om gyldigheten til den tolkningen forskeren kommer fram til (Thagaard, 2009). Ved å stille spørsmålet om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert, presiserer validiteten (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi skiller gjerne mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet viser til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie og den eksterne validiteten knyttes til hvordan den forståelsen som utvikles innen en studie også kan være gyldig i andre sammenhenger. Validitet i denne studien vil bygge på transparens og troverdighet. Transparens kjennetegnes ved at forskeren må forklarer hvordan tolkninger i analyseprosessen gir grunnlag for de konklusjonene som fremkommer (Thagaard, 2009). Jeg har forsøkt å opptre med åpenhet gjennom hele forskningsprosessen og gir leseren innblikk i metodisk fremgangsmåte for datainnsamlingen, databehandlingen, analyse- og tolkningsprosessen.

Reliabilitet dreier seg hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009). I denne studien anvendes kvalitativt intervju. I et kvalitativt intervju, kan kommunikasjonsprosessen være en feilkilde av data (Dalland 2012). Det kan være dårlig kvalitet på spørsmålene, feil oppfattelse av spørsmålet, kvalitet på opptaket, unøyaktig transkripsjon og analyseprosessen. Dårlig kvalitet på noen av disse faktorene, kan føre til redusert reliabilitet.

Faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold er plukket ut fra del av læreplanen som omhandler helse og faktorene ansees derfor som sentrale i for å fremme god helse. På den annen side kan disse faktorene være en risiko for helsa, men siden en salutogen tilnærming retter seg mot faktorer som kan fremme helse, er ikke risikofaktorer undersøkt i denne studien. Hvorvidt disse faktorene egner seg i forhold til andre faktorer, eller om antall faktorer er nok til å gi svar på problemstillinger er uvisst, og kan ha konsekvenser for studiens reliabilitet. Det kan også knyttes noe usikkerhet til om spørsmålene i intervjuguiden er tilstrekkelig i søken etter jentenes opplevelser av de ulike faktorene, med bakgrunn i at flere av svarene i de ulike tema hadde flere likheter. Men på den annen side, kan det sees i sammenheng med at faktorene har innvirkning på hverandre. Noe som teorien understøtter. Det kan også stilles spørsmål om valg av andre faktorer ville påvirket resultatet i annerledes og det har derfor vært viktig å synliggjøre hvordan jeg har behandlet datamaterialet. I denne studien er leseren gjort kjent med hvordan datamaterialet er utviklet.

3.4.5 Etske refleksjoner

Alle forskere forplikter seg til å følge de samme normer og regler i forskningsprosessen (Gilje & Grimen, 1995). Etikk handler om hva en bør gjøre og hva en ikke bør gjøre og er viktig for all forskning. I følge Thagaard (2009) er krav som angår all forskning informert samtykke, konfidensialitet og bekjentskap til konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet. I dette prosjektet ble alle informantene grundig informert om bakgrunnen for prosjektet, hva det ville innebære å delta og hva som ville skje med innkomne data. Denne informasjonen ble gitt både skriftlig og muntlig. Ingen intervju ble foretatt uten at samtykkeerklæringen var underskrevet. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ligger som vedlegg.

Alle som deltar i forskningen har krav på at all informasjon behandles konfidensielt. I forskning handler konfidensialitet om at private data som kan avsløre deltakeren, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette masterprosjektet er alle informantene kodet, det samme gjelder navn på skoler og stedsnavn som omtales i intervjuene. Det er heller ikke lagret noe som kan identifisere informantene. Informantene har hele tiden hatt mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Prosjektet er også meldt inn til Personvernombudet for Forskning (NSD). (Vedlegg 4)

4.4.3 Fortolkning og analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster i datamaterialet og kan brukes innen flere kvalitative metoder (Braun & Clarke, 2006). Den største fordelen er fleksibiliteten den tilbyr, men den kan også være ei fallgrube ved manglende refleksjon over graden

av fleksibilitet i forhold til det samla datamaterialet. Min innfallsvinkel til analyseprosessen kan sees som en teoretisk-deduktiv tematisk analyse, da intervjuguiden var teoretisk inndelt etter modellen (vedlegg 3), i forkant av intervjuet. Denne analyseformen gir ofte mindre rikholdig skildring av det samla datamaterialet, men gir grundige analyser av spesielle element i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg har samtidig vært bevisst på å holde på helhetsinntrykket for den enkelte informant og for informantene samlet. Av den grunn har det vært viktig å se på de analyserte elementene i en sammenheng. Der i tråd med hermeneutisk og fenomenologisk analyse (Johannessen et al., 2010). Det var viktig for meg å ha et bevisst forhold til mitt eget ståsted gjennom hele analysen av intervjumaterialet. Min forforståelse eller mine synspunkter skulle ikke være det sentrale i det jeg fikk ut av materialet. Det var informantenes opplevelser jeg var ute etter og det er disse opplevelsene jeg ønsket å få fram i presentasjonen av materialet.

Tematisk tilnærming knyttes til presentasjoner av materialet hvor tema er i fokus (Thagaard, 2009). Det første steget i slik analyse er å bli kjent med datamaterialet. Prosessen startet allerede under gjennomføringen av intervjuene. Da gjorde jeg meg noen tanker om hva vi hadde snakket om og jeg skrev ned noen av disse tankene i etterkant av intervjuene. Jeg så allerede under intervjuene at enkelte svar rettet seg mot like faktorer, selv om svarene lå under ulike tema og spørsmålsformulering. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert i samme dagen som intervjuene ble foretatt. Før jeg startet transkriberingen, hørte jeg gjennom hele intervjuet for å sikre meg at alt var kommet med, men også for å få et helhetsinntrykk av intervjuet. Deretter transkriberte jeg intervjuet og denne prosessen ble fulgt for alle intervjuene. For å få en god oversikt er det viktig å gjennomgå datamaterialet grundig (Braun & Clarke, 2006). Av den grunn leste jeg gjennom de ti intervjuene flere ganger. Jeg fikk da et inntrykk av hva som gjentok seg flere ganger. Ifølge Grønmo (2004) er en slik prosess viktig for å gi forskeren dypere innsikt og økt forståelse av viktige empiriske mønstre.

Etter å ha blitt kjent med datamaterialet, ble det viktig for meg å sette meg godt inn Antonovskys teori Opplevelse av Sammenheng, og hvordan jeg på best mulig måte kunne anvende teorien som analyseverktøy. Jeg foretok tilpasninger som jeg antok var hensiktsmessige for min analyse og startet med å operasjonalisere hver dimensjon i teorien inn mot kroppsøvfaget. Hvorvidt min operasjonalisering er tilstrekkelig for en analyse av jentenes Opplevelse av Sammenheng kan påvirke studiens validitet. Av den grunn er operasjonaliseringen av hver dimensjon presentert i teori kapittelet. Med et bearbeidet analyseverktøy gikk jeg videre med datainnsamlingen. Første tanken min var å bruke analyseverktøyet som bakteppe for første sammenfatning av teksten, men det viste seg å bli vanskelig og uoversiktlig. Jeg valgte derfor å starte med å analysere jentenes opplevelser knyttet til de ulike temaene. Jeg mente det ville gi en bedre struktur. I den forbindelse benyttet jeg

malen fra intervjuguiden og plasserte meningsenhetene inn i tabellen. Da temasentrert tilnærminger er basert på at teksten inndeles i kategorier (Thagaard, 2009), ble neste ledd å lage kategorier som representerte de sentrale tema i studien. Jeg plasserte så de ulike sammenfatningene i en tabell for å få en bedre oversikt over det enkelte intervju og samtidig alle intervjuene under ett. Deretter ble hvert intervju utforsket gjennom åpen tematisk koding. Koding innebærer at nøkkelord knyttes til tekstavsnittet, for å senere kunne identifisere uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg leste gjennom meningsenhetene flere ganger og trakk først ut setninger som beskrev innholdet. I neste omgang brukte jeg nøkkelord som kunne beskrive eller karakterisere et større utsnitt av teksten. Kodene jeg brukte valgte jeg med bakgrunn i det som gjentok seg i tekstene, og jeg benyttet ulike fargekoder i tekstene, for å få oversikt over hvilken informasjon som gjentok seg på tvers av intervjuene. På den måten kom jeg frem til det jeg mente var mest fremtredende og relevant. Deretter samlet jeg utsagn med samme farge i en ny tematisk tabell. Dette gjorde at jeg fikk god oversikt over tema og kategorier. Jeg laget så en beskrivende matrise for hvert tema, som jeg organiserte med ulike kategorier horisontalt og enhetene vertikal og plassert de konsentrerte teksten inn i matrisen. På den måten fikk jeg oversikt over hvert tema. I denne fasen ble sammenhengen eller koblingen mellom svarene i de ulike tema, som jeg oppdaget under intervjuene enda klarere. Dette skapte likevel utfordringer, da jeg ikke så for meg hvordan jeg kunne samordne kategorier for alle tema og få frem delene og helheten. På dette tidspunktet mente jeg at teorien vil bidra på en god måte med tanke på å se delene og helheten i sammenheng.

Jeg foretok en gjennomgang av kategoriene på nytt og så på dette i forhold til tema i intervjuguiden. På dette tidspunktet, vendte jeg stadig tilbake til teorien, for å sikre meg at kategoriene jeg hadde valgt kunne være hensiktsmessig for analysen av faktorene mot OAS. Slik sett vil koder utvikles dels induktivt, på grunnlag av det empiriske materialet, dels deduktivt, med utgangspunkt i begreper og teorier fra tidligere forskning (Grønmo, 2004). Med bakgrunn i min vurdering valgte jeg å gå for de ulike kategoriene for hvert tema, da jeg mente at de ville gi et helhetlig bilde av elevenes opplevelser knyttet til de enkelte tema. Jeg vendte så tilbake til hovedproblemstillingen og Antonovskys teori OAS. Jeg tok deretter for meg resultat av jentenes opplevelser knyttet til hver enkelt faktor i forhold til dimensjonene i OAS. På dette tidspunktet så jeg nytten av kategoriene jeg hadde brukt, da disse gav struktur for analysen av opplevelsene i forhold til OAS. I denne prosessen ble det viktig å ha fokus på de operasjonaliserte dimensjonene inn mot kroppsøvingfaget og se opplevelsen fra alle kategoriene inn mot hver dimensjon. Jeg så på dette tidspunktet enda klarere, at jentenes opplevelser knyttet til hver faktor hadde nære likhetstrekk, og av den grunn ble de samme tingene omtalt flere ganger. Jeg opplevde å gjenta meg selv i løpet av analyseteksten, men samtidig er det jentenes opplevelser i forhold til hver faktor som analyseres. At jentenes opplevelser knyttet til de

tre faktorene har flere likheter er årsaken til gjentakelsene. Jeg valgte å ikke ta bort noe av dette, da det viser jentenes opplevelser knyttet til hver faktor.

Etter analysen av jentenes opplevelser gjennom OAS, var det nødvendig å se på helheten av alle de analyserte faktorene. Jeg valgte derfor å skrive et eget underkapittel, for å belyse hva faktorene har felles og hvordan de kan påvirkes av hverandre.

4 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil det analyserte og tolka materialet bli presentert. Funn fra de ulike tema blir presentert i følgende rekkefølge; kroppsideal, selvfølelse og innhold i faget. Utsagn som er valgt ut med bakgrunn i meningsenheter, kategorisering og koding, vil bli presentert og etterfulgt av en presisering av utsagnets innhold. Deretter vil disse funnene bli analysert i lys av Antonovskys teori Opplevelse av Sammenheng, gjennom dimensjonene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

4.1 Resultat: Opplevelse av kroppsideal i kroppsøvfingsfaget

Dagens kroppsideal blir gjerne definert som slank, veltrent og sunn. I den foreliggende analysen blir dette omtalt som det medieskapte kroppsideal. I dette avsnittet er det ønskelig å få frem funn om jentenes forståelse av begrepet kroppsideal, deres tanker om påvirkning av idealet de beskriver og deres opplevelse av kroppsideal knyttet til kroppsøvfingsfaget. Jentenes forståelse og opplevelser av kroppsideal fremkomme gjennom kategoriene: *beskrivelse av kroppsideal, påvirkning, kropp i kroppsøving og koblingen til helsebegrepet.*

Beskrivelse av kroppsideal

I intervjuene beskriver alle jentene kroppsidealet med ord som tynn, ha former og å se trent ut. Noen av jentene gir en detaljert beskrivelse av kroppsidealet og noen tilføyer også at det henger sammen med å spise sunt og å trene. Følgende sitat er representativt:

«Jeg tror det er tynn og...eller du har liksom former, pupper og rumpe og sånn. Ehh -og at du skal være godt trent, ha tynn mage, ehh ja. Det er vel det -og sånn passe sånn høy liksom og ikke sånn -eh ja. J5.

J5 får her frem at det ikke er nok å være tynn. Formene er viktig og samtidig som en skal være godt trent, skal en likevel se slank ut. Du må heller ikke være hverken for høy eller for lav. I tillegg til beskrivelser av kroppsidealet, er det flere jenter som også trekker inn sosiale mediers rolle i formidlingen av idealet de definerer. De påpeker også at disse idealene kan være vanskelige å oppnå, slik som J10 sier:

«At liksom, du skal ha ei stor fin rompe, du skal være tynn, du skal ha tynne bein. Du skal liksom se ut som det som på sosiale medier kalles perfekt. Det er jo veldig mange jenter nå som vil oppnå det kroppsidealet. Og det er jo ganske umulig for mange, for det ligger jo veldig mye bak det og det er ganske mye av det som er falskt og redigert og..» J10

Jente 10 beskriver kroppsidealet med bakgrunn i sosiale medier og hun påpeker også at det er mange som opplever kroppspress knyttet til kroppsidealet i sosiale medier. Det kommer også frem av utsagnet at det er nesten umulig å oppnå dette idealet og at bildene vi utsettes for, ofte er manipulerte. Det er også flere av jentene som viser til at de er klar over medias rolle i deres beskrivelse av kroppsidealet og at bildene de ser ofte er manipulerte.

Påvirkning

Flere jenter nevner kroppspress i beskrivelsen av kroppsidealet og på spørsmålet om de selv blir påvirket av idealkroppen slik de beskriver den, svarer langt over halvparten at de blir påvirket av idealet de har beskrevet tidligere:

«Ja, man blir jo påvirket. Sånn jeg har jo lyst til å se ut sånn som de, eller for eksempel hvis jeg ser på sosiale medier, så har man lyst til å se sånn ut.» J3

Denne jenta er helt klar på at dagens kroppsideal har påvirkning på hennes oppfattelse av hvordan en bør se ut og hun viser også til et ønske om et kroppslig utseende lik det medieskaptet idealet. Som nevnt sier over halvparten av jentene at de blir påvirket, men ei av jentene sier hun egentlig har lyst å svare nei, men innrømmer at det blir feil. J4 forteller:

«Jeg hadde jo villet sagt at jeg ikke, men jeg blir jo litt påvirket sånn at jeg føler meg litt sånn tjukk. For jeg er jo ikke sånn veldig tynn selv, men jeg har ikke lyst å være som noen av de som jeg ser liksom og tenker at det er usunt å være sånn. Jeg ser jo mange folk som er sånn naturlig tynne. Da tenker jeg sånn at det vil jeg og ha vært. Men jeg ville ikke vært sånn syltynn som noen er. Det er ikke sunt. Og jeg vet at jeg er litt sånn brei over skuldrene, breie skuldre og ikke helt sånn tynn og smal som mange jenter, så da hadde jeg uansett ikke blitt det når jeg hadde blitt syk av det og det vet jeg jo selv, så det tenker jeg når jeg blir påvirket og sånn». Jente 4

Jente 4 har ikke lyst å la seg påvirke, men hun innser at det medieskapt kroppsidealet også får konsekvenser for hennes tanker om kroppen, selv om hun er klar over negative konsekvenser av en slik påvirkning. Når tanker om å se annerledes ut dukker opp, prøver hun å tenke at dersom hun gjør noe med det, kan hun bli syk. Med dette viser hun innsikt i hva et usunt forhold til kroppen kan føre til, da hun sier at hun ikke ønsker å bli syk. Hun viser også oppfattelse av eget selvbilde, da hun refererer til egen kropp og hvorfor den ikke kan bli sånn som idealene.

I motsetning til de andre jentene, er det ei av jentene som sier at hun ikke lar seg påvirke av det medieskapt bildet, men hun vet ikke hvorfor det ikke påvirker henne:

«Nei, jeg blir ikke påvirket. Vet ikke hvorfor, jeg blir bare ikke påvirket.» J9

Det varierer ellers noe *hvordan* informantene uttrykker at de blir påvirket, men flere av jentene sier at de kjenner på et ønske om å se slik ut og for noen kommer det til uttrykk i at de ikke ønsker å vise kroppen.

«Vi har jo svømming og der er det litt sånn. Da liker jeg meg best under vann, for jeg føler...eller jeg liker ikke å gå rundt i badedrakt.» J7

Kroppen er fremtredende i svømming og dette er en situasjon som flere av jentene viser til som ubehagelig. J7 uttrykker det ved å vise til at hun ikke liker å vise seg i badedrakt og helst vil oppholde seg under vann.

Noen av jentene uttrykker at de kjenner på dårlig samvittighet i forhold til mat, når de snakker om hvordan påvirkningen preger dem.

«Det får meg til å tenke litt mer på hva jeg gjør og sånn. Jeg prøver jo å tenke at jeg ikke må spise altfor mye, men det er jo vanskelig. Jeg kan gjerne angre etter at jeg har spist veldig mye.» J2

Utsagnet viser til tanker om at det de spiser får konsekvenser for hvordan de ser ut. En følelse av å ha spist for mye fører til dårlig samvittighet og kan tyde på en redsel for å legge på seg. Det kommer også frem blant noen av jentene at det å trene også er en faktor de knytter til det å se bra ut. J10 uttrykker seg på vegne av andre, når hun skal svare på om det påvirker henne:

«At de må spise sunt og sånn og så begynner de å klage på hvordan de ser ut og vil trene det bort og sånn.» J10

Fremtredende i kroppsøving

Flertallet av jentene mener kroppen og tanker om hvordan de ser ut, er mer fremtredende i kroppsøvingstimene. De viser til tettsittende eller mindre klær, prestasjonsfokus og at de flinke i tillegg ser trente og flotte ut, samt garderobesituasjon og dusjing. Flere jenter nevner også årsaker til at faktorene er gjeldene. Slik som J8 uttrykker det:

«-for når du trener liksom, må du ha litt mindre klær og det er ikke alle som liker å vise seg så mye fram, liksom. Og når du trener, så er ikke alle like flinke. Og i garderoben når du må dusje med andre, så kan det være ubehagelig hvis at du ikke er så god venn med de som du går i klasse med. Du føler at de dømmer deg liksom.» J8

Denne jenta peker på flere faktorer som kan være årsaken til at kroppsidealet er fremtredende i kroppsøvingstimene. Hun viser til påkledning i timene og det å dusje, som hun sier kan være ubehagelig dersom man ikke er trygge på de andre jentene i klassen. Det at ikke alle er like flinke i faget, blir også trukket frem som en faktor av betydning for kroppsfokus i timene. I tillegg til disse faktorene, viser noen av jentene til at kroppen er spesielt synlig i spesielle situasjoner, og det vises spesielt til tester, slik j6 her uttrykker:

«() -det har nok å gjøre med at det er der vi faktisk bruker kroppen. Når vi har en del tester jeg synes er dumme, som vi har her på skolen -sånn hvor fort du kan springe rundt vannet som er 4 km. At du skal få en karakter på hvor fort du springer rundt, det synes jeg er helt feil. For det er ikke en karakter på...(lang pause) -så mye du har klart å få til i gymmen, det er hvor trent du er fra før. Det synes jeg blir feil. J6

Det kan se ut som J6 har en opplevelse av at karakteren blir satt på bakgrunn av hvor trent hun er fra før, altså hvordan hun presterer. Hun mener at en slik vurdering blir feil og at slike tester er dumme.

Samtlige jenter tror at andre i klassen er opptatt av det medieskapte kroppsidealet og kroppspress, selv om det snakkes lite om. Det er med bakgrunn i observasjoner i faget de er av en slik oppfatning, og de viser til indikasjoner som å ikke delta, unngå dusjing, føle press fra guttene og å gjemme seg i svømming. J8 viser med dette utsagnet ganske klart hvorfor noen ikke dusjer:

«Ja, spesielt i 9. klasse, men også i 10., så er det en del som ikke dusjer og det merker jo resten av klassen, -og det er jo dumt egentlig for alle. Jeg tror ikke det er fordi noen ikke gidder å dusje. Det tror jeg ikke har noen ting å si. Det er nok på grunn av at de rett og slett er ukomfortable.» J8

J8 sier her at det er mange som ikke dusjer og at det er dumt for alle. Hun mener at grunnen til at de ikke dusjer, er at de nok føler seg ukomfortable. Hun sier ikke noe om hvorfor det kan føles ukomfortabelt, men da dette kommer opp når tema er påvirkning av kroppsidealet, er det nærliggende å tro at det er kravet om å se bra ut som gjør dusjingen ukomfortabelt. Ei annen jente viser til andre i klassen som hun tror unngår å delta i faget:

«Det er på en måte bare sånn. Jeg har jo noen i klassen som jeg tror de prøver, de har jo nesten ikke gym -fordi de synes det er litt sånn der.. de prøver å unngå det. Liksom de blir dårlige rett før gymmen på en måte, fordi de ikke vil ha gym.» J7

Det er en grunn til at disse jentene vil unnsnippe kroppsøvingfaget og J7 klarer ikke helt å sette ord på hva det er, men da tema er kropp og utseende er det nærliggende å tro at hun tenker på opplevelsen av kroppslig fokus, som årsaken. Hun sier også at hun tror de prøver, men at det er vanskelig og av den grunn finner de på unnskyldninger for å ikke delta.

[Kobling til helse](#)

Dagens kroppsideal blir beskrevet som slank, trent og sunn (Roos & Rysst, 2011). I noen sammenhenger assosiert med helse. I denne studien viser langt over halvparten av jentene til en forståelse av helse som å spise sunt og trene, og mener med det at koblingen er en selvfølgelighet:

«Selvfølgelig, for hvis du vil være tynn så må du spise veldig sunt i tillegg og ikke bare trene. Så jeg tror det har noe med hva du spiser før gymmen eller etter gymmen, som hjelper deg å forbedre kroppen.» J10

Dette utsagnet er ikke ulikt mange andre og viser til at helse blir definert ut ifra personers kroppslige utseende. J10 viser her til kosthold knyttet til trening, da hun peker på hva en bør spise i forkant og etterkant av ei treningsøkt. Det er også flere av jentene som viser til det å trene:

«Jo, for hvis du ser trent ut, så har du en bedre helse enn hvis du er litt svær -da tenker du at da har en ikke den samme gode helsen.» J7

Dette utsagnet referer til at en trent kropp indikerer god helse, sammenlignet med en kropp som er «svær». Det viser at helse er nært knyttet til det medieskapte kroppsidealet. Det er ei av jentene som viser til at kroppslig utseende ikke nødvendigvis har noe med om en har god helse eller ikke:

«Men sånn som jeg tenker jo ikke sånn at hvis du er tykk, så er du sånn som bare spiser usunn mat. Det har ikke bare med helsa og gjøre. For det kan være andre grunner til at du legger på deg. Og det er ikke bare å være usunn da.» J4

Jente 4 viser med dette at det å være litt tykk, ikke trenger å indikere dårlig helse. Hun peker på at det kan være andre årsaker, enn et usunt kosthold som er årsaken. Det er også to andre jenter som sier noe om at det ikke nødvendigvis trenger å være noen sammenheng mellom kroppsidealet og helse, men de konkluderer likevel litt i den retningen.

Kroppsøvlingslæreren skal blant annet legge til rette for at elevene utvikler god helse og han/hun framstår også som en rollemodell for elevene i så måte. Nesten halvparten av jentene tror at læreren er opptatt av kroppsideal og årsaken til at de tror det, er at de trener mye.

«Ja, kanskje på en måte, fordi læreren trener hardt og er flink. Har nok et forbilde som han/hun ønsker å strekke seg etter.» J1

Det kan se ut som noen har en oppfatning av at også læreren styres av det medieskaptet idealet og trener kun for å se bra ut, mens andre jenter mener at lærer er mer opptatt av å være i god form, framfor å se bra ut, slik jente 9 uttaler:

«Nei, jeg tror læreren er mer opptatt av bare styrketrening og få god kondis.» J9

Dette kobler de til lærers engasjement for fysisk aktivitet og at de liker å trene for egen del. På spørsmålet om det snakkes om kroppsideal og press om å se bra ut i kroppsøvlingsfaget, svarer samtlige jenter nei:

«Vi snakker ikke om kroppsideal i faget.» J 1-J10

Jentene viser til at kroppsideal ikke snakkes om i faget og det kan da se ut som at det er deres egen oppfattelse av kroppsideal og helse som er gjeldende.

4.2 Analyse Opplevelse av Sammenheng og kroppsideal

I det foreliggende avsnittet vil funn fra jentenes opplevelser knyttet til faktoren kroppsideal bli analysert gjennom teorien Opplevelse av Sammenheng (OAS) og drøftes mot hva som gjør ulike situasjoner uhåndterbare og hva som skal til for å mestre utfordringen.

Dimensjonen begripelighet retter seg mot stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø og at disse stimuliene er strukturerte, forutsigbare og forståelige (Antonovsky, 2012). I kroppsøvlingsfaget handler det om at elevene forstår seg selv, sine omgivelser og tilværelsen og evner å se sammenhengen mellom disse. Jentene i studien beskriver et kroppsideal som ligger nær det medieskaptet idealet. Noen uttrykker også at det er et ideal som er umulig å oppnå. De er også bevisste på at bilder ofte er manipulerte. Likevel sier flertallet at de lar seg påvirke. Det kan tyde på

at jentene har en ytre forståelse av idealet, men da de også sier at de lar seg påvirke kan det se ut som at de ytre stimuli kommer i konflikt med indre stimuli. Ei av jentene i studien uttrykker denne konflikten. Hun innrømmer at hun lar seg påvirke, til tross for at fornuften sier at hun ikke bør la slike ytre stimuli påvirke hennes bilde av seg selv. Dette samsvarer med Rysst og Roos (2011) sin studie, som viser til at elevers kroppsbilde påvirkes av ytre faktorer fra kulturen og det sosiale miljøet de er en del av, men at også indre psykologiske egenskaper er av betydning. Hvilket vil si at miljøet de tilhører, har betydning for i hvilken grad elevene lar seg påvirke av ytre stimuli ellers i samfunnet. Barker & Galambos (2003) påpeker at elevenes opplevelse av indre og ytre stimuli kan bidra til å fremme et positivt kroppsbilde, dersom avstanden mellom eget selv bilde og det ideelle utseende er liten. Hvilket betyr at det å styrke jentenes forhold til egen kropp, er viktig for å kunne minske denne avstanden. Det kommer tydelig frem i intervjuene at flertallet av jentene blir påvirket av det medieskapt kroppsidealet og at det får konsekvenser for forholdet til egen kropp. Det kan på sin side gjenspeile et miljø der kroppslig utseende er av stor betydning. Det er funn som tyder på at jentene opplever kroppspress fra det medieskapt idealet. Konsekvensen av kroppspresset kobles til tanker om maten de spiser, at de må trene mer og at det oppleves ubehagelig å vise kroppen sin. Dette kan sees i sammenheng med at jentenes oppfattelse av eget kroppsbilde forstås gjennom ytre stimuli, men at de likevel har en viss forståelse av situasjonen, da de er klar over at dette påvirker deres indre tanker om seg selv. Jentenes oppfattelse av kroppsidealet og deres opplevelser knyttet til kroppspress i møte med idealet, viser at de har en viss forståelse av seg selv, sine omgivelser og tilværelsen og at de til en viss grad ser sammenhengen mellom ytre og indre stimuli.

Jentene i studien viser til at god helse handler om sunt kosthold og trening. Det fremkommer også at flere av jentene mener det er en selvfølgelighet at god helse kobles til kroppsidealet, men det er også noen jenter som viser til at det ikke nødvendigvis er en sammenheng. Det kan tyde på at jentenes forståelse av helsebegrepet er ulikt. At god helse blir assosiert med utseende er ikke oppsiktsvekkende, da flere trenings og kostholds bloggere skriver om mat, trening og kroppslige endringer (Halvorsen, 2015). Noen av jentene tror også at læreren er opptatt av idealet på grunn av deres interesse for trening, og det kan gjerne sees i sammenheng med jentenes oppfattelse av helsebegrepet.

Alle informantene hevder at kroppsideal ikke er tema for diskusjon eller refleksjon i kroppsøvingstimen. Dermed blir det jentenes egen oppfattelse og forståelse av kropp, som ligger til grunn for forståelse av kroppsideal. En forutsetning for opplevelse av begripelighet, er at stimuliene er strukturerte, forutsigbare og forståelige. Jentenes forståelse av kroppsidealet i møte med kropp i kroppsøvingfaget, kan bidra til utfordrende situasjoner i møte med faget. Det viser seg at jentene har en viss forståelse av seg selv i møte med disse utfordringene, men det kan se ut som de ytre

stimuli kommer i konflikt med indre stimuli. Det kan føre til at situasjonen oppleves kaotisk og uforståelig. Dunkley et al. (2001) viser til at bekymringer om kroppen kan oppstå i situasjoner der man hele tiden får en bevissthet om kroppsfasong og vekt. Jentene i studien viser til flere slike situasjoner i kroppsøvfingsfaget.

Håndterbarhet handler om at man har ressurser til rådighet som kan brukes i møte med kravene stimuliene stiller. I kroppsøving rettes dette mot at elevene ser på hendelser som utfordring og at de aktiverer ressurser for å best mulig håndtere disse. Alle jentene opplever at kroppspress er mer fremtredende i kroppsøvfingsfaget, sammenlignet med andre fag. Dette på tross av at faget skal bidra til å utvikle en positiv oppfatning av kroppen og ruste elevene i møte med utfordringer knyttet til kroppsidealet (Utdanningsdirektoratet, 2012). I kroppsøvfingsfaget er kroppen i sentrum og flere funn viser til at i praksis er ferdigheter det sentrale i faget. Elever med gode ferdigheter får positiv oppmerksomhet, mens det motsatte er tilfelle for de med manglende ferdigheter. Det viser seg at alle klassene har en utholdenhetstest og denne blir trukket fram under ulike tema. Det kan se ut som den kan vekke vonde minner for noen av jentene. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom opplevelsen av å bli satt karakter på etter hvor trent man er. Da dette kommer fram i samtalen om kroppspress, kan det være nærliggende å tro at opplevelsen knyttes til at karakteren blir satt på bakgrunn av hvor trent man ser ut. Det kan resultere i vonde opplevelser knyttet til tester og det kan tyde på manglende ressurser til å håndtere denne utfordringen. Funn viser også at svømming, garderobesituasjonen og dusjing, er situasjoner som oppleves ubehagelige for noen av jentene. Dette kommer til uttrykk gjennom at flere jenter som ikke dusjer etter timen. Det er også noen som er redde for å skifte i andres påsyn. Dette kan sees i sammenheng med at slike situasjoner er utfordrende, og at jentene mangler ressurser i møte med utfordringene. Forholdet til mat og trening blir også nevnt som en konsekvens av påvirkningen jentene utsettes for. Det vises til dårlig samvittighet når de har spist for mye og at de bør trene mer. Et anstrengt forhold til mat og trening kan gjenspeile dårlig håndterbarhet av situasjonen. Det fremkommer flere situasjoner i kroppsøvfingsfaget hvor opplevelser knyttet til kroppen er ubehagelige, noe som kan sees i sammenheng med manglende evne til å aktivere ressurser som kan bidra til å håndtere situasjonene. Dermed kan utfordringene oppleves som uhåndterbare.

Dimensjonen meningsfullhet kjennetegnes av at kravene er utfordringer som er verd å engasjere seg. For kroppsøvfingsfaget handler det om engasjement, tørre å ta utfordringer og opplevelse av mestring som øker motivasjonen. Det kan se ut som jentene domineres av påvirkning fra et ytre kroppsideal, men mangler den indre tryggheten av verdien av egen kropp i forhold til dette kroppsidealet. Det ytre kroppsidealet påvirker jentenes opplevelser av situasjoner der kroppen er i

sentrum, og det kan tyde på manglende mestringsressurser. Et slikt utgangspunktet gir lav opplevelse av meningsfullhet.

Med bakgrunn i funn drøftet opp mot dimensjonene i OAS, viser det seg at jentene forstår at deres kroppsideal er farget av ytre påvirkning, og at de har en viss forståelse for sammenhengen mellom kroppsideal og påvirkning.

Dunkley et al. (2001) peker på at bekymringer om kroppen, kan oppstå i situasjoner der man hele tiden får en bevissthet om kroppsfasong og vekt. Det kan stemmer med denne studien, der jentenes møte med kropp i kroppsøvfingsfaget, er påvirket av det medieskapt kroppsidealet. Det kan være årsaken til at det oppstår situasjoner som oppleves utfordrende for jentene. Hva gjelder håndterbarhet, viser det seg at opplevelse av gode ferdigheter er en mestringsressurs som er av betydning for å håndtere ulike situasjoner der kroppen er fremtredende. Det innebærer at for jenter som har en opplevelse av manglende ferdigheter, vil det være vanskelig å aktivere ressurser for håndtering av situasjonen. Det kan se ut som at noen av jentene mangler mestringsressurser til å håndtere kroppsidealets påvirkning og det får konsekvenser for disse jentenes møte med situasjoner der kroppen er synlig. Det er også funn som tyder på at gode ferdigheter blir assosiert med fine kropper, da det viser seg at det å ha gode ferdigheter er en ressurs i møte med kroppen i kroppsøvfingskontekster. Kroppsøvfingsfaget er i sin natur er et fag der kroppen er fremtredende. Kroppen er redskapet for fagets egenart og det er flere situasjoner der den ikke kan glemmes bort.

Med dette som bakgrunn trer to forhold frem som kan bidra til å styrke jentenes opplevelse av sammenheng knyttet til faktoren kroppsideal. Disse er å legge til rette for kritisk refleksjon om kroppsideal og hvor det kommer fra, slik at jentenes forståelse av seg selv i møte med uopnåelig kroppsideal, kan preges av andre verdier enn ytre utseende. Det andre er å gi jentene en opplevelse av gode ferdigheter.

4.3 Resultat: Jentenes forståelse av selvfølelse og deres opplevelser av selvfølelse i kroppsøvfingsfaget

Som det fremkommer tidligere i oppgaven, finnes det flere operasjonaliseringer av begrepet selvfølelse og tilsvarende mange teorier som forsøker å forklare hva selvfølelse er. Siden selvfølelse er et tema informantene vil snakke om, er det viktig å starte med å få kjennskap til jentenes forståelse av begrepet. Jentenes forståelse og opplevelser av selvfølelse fremkomme gjennom kategoriene; Kjennetegn på god og dårlig selvfølelse, styrking av selvfølelse, synlighet og kroppsøving og selvfølelse.

Langt over halvparten av informantene har en forståelse av at selvfølelse er knyttet til tanker og følelser de har om seg selv. Og følgende sitater er svært like andre:

«Det er hvordan du har det med deg selv, tenker om deg selv.» J2

«Det er om du føler deg vel med deg selv eller ikke.» J8

God/dårlig selvfølelse

For flertallet av jentene er forhold til egen kropp og det å være fornøyd med seg selv viktig for å ha en god selvfølelse. J2 forklarer det ikke ulikt andre:

«At du liksom er komfortabel i egen kropp. Du tar ikke så mye inn hva du tror andre tror om deg og sånn. Greier å tenke sånn at du er sunn, fungerer liksom. Dårlig er når du er usikker på deg selv, eller på en måte søker om bekreftelse hos alle andre. At du hele tiden vil forandre deg og bli et hakk bedre.» J2

J2 understreker med dette at det er viktig å være komfortabel i egen kropp og ikke la seg påvirke av hva andre tenker og mener. Det hun sier om bekreftelse fra andre og presset om å bli enda bedre, tyder på at en må være sterk nok til å stå imot, for å ha en god selvfølelse. Det viser seg at over halvparten av jentene referer til kroppslig utseende når de snakker om faktorer som påvirker deres selvfølelse. Det kan tyde på at sårbarhet hva gjelder kropp, er fremtredende. Fokuset på kropp og utseende kommer fram i flere av intervjuene, og flertallet mener at dersom man er fornøyd med egen kropp har man god selvfølelse. Det motsatte er tilfalle dersom man ikke er fornøyd.

En elev viser til det å dusje sammen med andre som en indikasjon på god selvfølelse. Dette sitatet understrekes kroppens sentrale rolle:

«...du er liksom trygg på deg selv. Du er litt sånn åpen og det går greit å dusje i gymmen. Du vet at du ser bra nok ut på en måte.» J6

Her viser J6 til en opplevelse av forutsigbarhet, trygghet og mening og er ifølge henne et bilde på hva som kjennetegner ei jente med god selvfølelse.

Kroppen er fremtredende når jentene snakker om selvfølelse. Det blir enda tydeligere når de beskriver hva de mener kjennetegner dårlig selvfølelse. Langt over halvparten sier at det å ikke være fornøyd med kroppen, gir dårlig selvfølelse. Dette sitatet er svært nærliggende de andre:

«Dårlig selvfølelse..at du ikke er fornøyd med sånn du ser ut. At du gjerne vil ned i vek.t» J5

At kroppen spiller en stor rolle i jentenes tanker om selvfølelse kommer også her tydelig fram.

Styrking av selvfølelse

I tillegg til at kroppen har betydning for jentenes selvfølelse, referer jentene også til gode venner når de snakker om god selvfølelse. Det er grunn til å tro at gode venner gir ubetinget anerkjennelse og at det bidrar til å styrke deres selvfølelse. Som J7 her uttrykker.

«God selvfølelse -å være omringet av gode, snille mennesker som er positive. Er du med folk som sier de negative tingene, føler du gjerne at du ikke ser ut på en måte.» J7

J7 understreker at det å ha mennesker rundt seg som er snille og positive er viktig for å ha god selvfølelse. Når hun så viser til mennesker som fremstår som negative, blir oppmerksomheten rettet mot kroppen og kroppslig utseende og beskriver det som «-en følelse av at en ikke ser ut på en måte». Det kan tyde på at anerkjennelse rettes mot kroppen, at du er god nok. Jente 3 understreker også hvorfor det å være omgitt av gode mennesker er av betydning for selvfølelsen:

«Viktig at jeg har folk rundt meg, som kommer med komplimenter og sånn.» J3

En av informantene viser til familien som gode og trygge støttespillere for utvikling av selvfølelsen. Hun viser til at de er glad i henne for den hun er og derfor trenger hun ikke å endre seg. J4 forteller:

«Jeg har gode venner og familie som er glade i meg og jeg trenger ikke være en annen for at de skal like meg. Jeg må ta inn over meg det gode andre føler om meg og det synes jeg gir god selvfølelse.» J4

Dette er gode betraktninger av hva selvfølelsen påvirkes av. Det kan se ut som denne informanten opplever anerkjennelse for den hun er og at hun er bevisst på hva det gjør med henne. Det kommer også frem i andre jenters beretning at venner er av betydning for selvfølelsen. Sammen med vennene trenger de ikke imponere og de føler seg like. J9 forteller:

«Venner kan gi god selvfølelse. Vennene dine bryr seg ikke om hvordan du ser ut. De bryr seg heller om hvordan du oppfører deg mot dem og mot andre. Så å være rundt venner for eksempel i gymmen, det hjelper veldig mye -da kan jeg være meg selv.» J9

J9 sier med andre ord at dersom hun i «gymmen» har gode venner rundt seg, kan hun føle seg avslappet og tørre være seg selv. Dette betyr at gode venner er viktig for jentenes trygghet. Denne tryggheten gjør det også lettere å være seg selv, som jente2 uttaler:

«Du må på en måte bare godta at sånn, liksom sånn jeg ser ut er godt nok liksom. Jeg trenger ikke se annerledes ut liksom, vise at du er verdt noe, som på en måte jeg er verdt noe sånn jeg ser ut. Jeg er god nok liksom.» J2

Dette utsagnet viser til at du kan være deg selv sammen med venner som anerkjenner deg for den du er.

God selvfølelse blir også knyttet til det å mestre. Flere av informantene viser til at mestringsfølelse har positiv innvirkning på deres selvfølelse og det motsatte dersom en ikke lykkes. Det er flere jenter som sier tilnærmet det samme som J8 og J1:

«Hvis du får det til, får du god selvfølelse. Du får dårlig selvfølelse hvis det er for vanskelig og du ikke får det til.» J8

«Jeg føler meg veldig god hvis jeg får til det jeg prøver på» J1

Ei av jentene viser til at det å prestere i faget har større innvirkning på hennes selvfølelse, enn hva utseende har:

«I gym og sånn, så tenker jeg ikke så mye over hvordan jeg skal se ut og sånn. Det er mer det at jeg vil få gode karakterer. Jeg føler det er mer press på det, enn det å ha bedre kropp enn hun og sånn.» J5

Synlighet

For en enda bredere innsikt i jentenes opplevelse av selvfølelse i kroppsøvningsfaget, blir jentene spurt om de kan se på andre om de har god eller dårlig selvfølelse. Når de snakker om andre, kommer gjerne flere momenter inn når det gjelder deres tanker om observasjon av selvfølelse. Samtlige jenter viser til at det å gjemme seg, indikerer lav selvfølelse. Det er flere som viser til garderobesituasjonen og det kan tyde på at det er forhold til egen kropp, som også her viser seg problematisk. J1 viser til en slik situasjon:

«Du ser det kanskje når du er i gymmen og dusjer f.eks. Du ser jenter som ikke tør å kle av seg. Går inn på doen og kler av seg og kommer ut igjen påkledd.» J1

I tillegg til garderobesituasjonene referer noen jenter til medelever som prøver unngå faget. De mener de finner på unnskyldninger for ikke å delta. Som J7 sier:

«Du ser liksom de synker litt sammen når de kommer til fag de ikke liker. Sånn for eksempel at de blir skada rett før gymtimen. De føler seg ikke vel i de timene» J7

Her beskrives en tilstand som i denne sammenheng blir knyttet til kroppsøvningsfaget. Betegnelsen å synke sammen, kan være en beskrivelse av selvfølelse knyttet til faget.

Kroppsøving og styrking av selvfølelse

Det viser seg at det er få av jentene som mener at kroppsøvningsfaget bidrar til å styrke selvfølelsen. Det kan se ut som at det skyldes hvilke aktiviteter man har i timene og tilretteleggingen av disse. Over halvparten av informantene uttaler at ballaktiviteter ikke bidrar til å styrke selvfølelsen, som J2 svarer:

«Hmmmm. Liten pause. Litt både og. Jeg er ikke en person som er verdens flinkeste, sånn i gym og sånn. Eller jeg trener jo på fritiden, men jeg har liksom ikke sånn god ballkontroll. Det er jeg ikke flink til, så når vi har det, så føler ikke jeg akkurat at jeg får bedre selvfølelse av det. Så nei.» J2

Hun viser her til årsaken til hvorfor hun mener at ballaktivitet ikke bidrar til å styrke selvfølelse:

«Fordi jeg får det ikke til.. så hvis vi er på lag og skal spille sånn mot hverandre, så føler jeg at jeg ødelegger for det laget jeg er på liksom, for at jeg føler meg ikke bedre da, liksom. Så nei, ikke særlig.» J2

J2 sier at hun ikke er så flink i ballidretter og når de har det, synker hennes selvfølelse. I tillegg viser hun frykt for at laget skal tape på grunn av hennes prestasjoner. Prestasjonspress kommer også til uttrykk blant flere jenter og de viser til at det å delta sammen med andre som er flinke i aktiviteten, preger deres selvfølelse:

«Det bidrar ikke akkurat til god selvfølelse. I en klasse så er det jo forskjellige folk, som går på trening og trener ditt og datt. Og da er det jo ikke alltid at alle er like flinke i sånne ting. Så du får litt sånn dårlig selvfølelse hvis veldig mange er flinke i for eksempel basketball, og så kommer du å ikke får det helt til. Men det kan jo bidra til god selvfølelse hvis du mestrer.» J8

J8 Viser med dette til at det er forskjell på elevenes ferdigheter og hun får dårlig selvfølelse når hun sammenligner seg med de flinke elvene. Samtidig er hun tydelig på at dersom hun mestrer aktiviteten, kan det bidra til å styrke selvfølelsen. Det fremkommer også her, at det å mestre er viktig for å styrke selvfølelsen.

Det viser seg at for noen er vurdering en faktor som har betydning for deres selvfølelse. Flere jenter viser til at de ikke er gode nok og andre uttrykker at dette kommer til syne spesielt når de har tester. J10 føler at karakteren i faget gjør at hun får en følelse av å ikke prestere godt nok og hun går så langt og sier at faget kan bidra til lav selvfølelse. J10 forteller:

«Sånn egentlig, så synes jeg at gym og sånn, på barneskolen -da er det veldig gøy og da kan du føle at du mestrer ting, mens nå føler jeg at det handler mer om karakteren. At du må gi alt i gymtimen for å få en god karakter. Jeg føler ikke at det er sånn at nå har vi dette for at vi skal få en god selvfølelse. Og f.eks når vi har løpetesten. Da er det mange der som ikke føler seg gode nok. Fordi det er jo noen som løper på 6'er kravet og noen som ikke klarer å komme seg rundt. Så jeg føler liksom at det er ikke med og bidra til god selvfølelse, men det kan på en måte synke den litt og.» J10

Det kommer frem at det gjennomføres tester i faget. Det kan se ut som alle elevene starter på likt og på den måten blir elevenes fysiske form veldig synlig:

«Alle sitter jo liksom og ser på mens de kommer inn og det er jo ikke akkurat en måte sånn..når du har dårligst tid og kommer inn. Det er jo ikke akkurat det kjekkeste.» J2

For det første er det de flinke som passerer mållinja først, og for det andre blir de som har prestert best, stående i målområdet og se på de som kommer etter. Det er nærliggende å tro at elevene som kommer sist ikke ønsker å bli sett og at det oppleves som ubehagelig. Det er også andre jenter som referer til tester som bidrar til at den enkelte elev blir svært synlig. Jentene beskriver situasjoner hvor de «svake» kommer over målstreken, mens alle som har passert målstreken tidligere er tilskuere.

En av informantene sier at hun liker seg i kroppsøvingstimene, siden læreren er flink til å motivere. Det hjelper henne veldig. Hun peker på at det hjelper når læreren pusher henne og at hun er opptatt av å jobbe ut ifra sin egen målsetting. Samtidig sier hun at hun også kan kjenne på at hun føler seg dårlig i forhold til de andre i klassen og fortelle videre mens tåren triller:

« () sånn at jeg av og til føler meg litt sånn dårlig i forhold til andre. Da føler jeg meg litt sånn trist, for jeg får ikke til alt det vi gjør, men det er positivt at læreren tar tid til å hjelpe de som henger litt etter.. og sier sånn bra jobba, men de andre elevene....(tørker tårene) de løper forbi meg flere ganger» J4

Gjennom tårene som fortsetter å renne, uttrykker J4 sine følelser til det å ikke føle seg god i faget. Samtidig opplever hun at læreren er på lag med henne og det prøver hun å rette fokuset mot. Det kan se ut som at J4 sine følelser knyttet til opplevelsen tar overhånd her. Samtidig som hun uttrykker muntlig at så lenge læreren pusher går det bra, likevel fortsetter tårene å renne. Det kan være noe i denne situasjonen som viser til at på tross av at hun ønsker å ikke la seg påvirke av de som løper forbi henne flere ganger, kjenner hun at det gjør noe med hennes opplevelse av seg selv.

4.4 Analyse av Opplevelse av Sammenheng og Selvfølelse

I det foreliggende avsnittet vil funn fra jentenes opplevelser knyttet til faktoren selvfølelse bli analysert gjennom teorien Opplevelse av Sammenheng (OAS) og drøftes mot hva som gjør ulike situasjoner uhåndterbar og hva som skal til for å mestre utfordringer knyttet til selvfølelse.

Dimensjonen begripelighet retter seg mot stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø og at disse stimuliene er strukturerte, forutsigbare og forståelige (Antonovsky, 2012). I konteksten kroppsøving handler det om at elevene forstår seg selv, sine omgivelser og tilværelsen, og ser sammenhengen mellom disse. Det viser seg at jentene i studien har en forståelse av begrepet selvfølelse. Det kommer frem gjennom flere faktorer som jentene mener har betydning for selvfølelsen. Jentene forstår selvfølelse som tanker og følelser en har om seg selv. De viser til ulike stimuli som har konsekvenser for utvikling av selvfølelse. De peker på ytre stimuli som får konsekvenser for den indre opplevelsen. Det viser at jentene har en viss forståelse av hva selvfølelse er og at den påvirkes av omgivelsene. Jentene beskriver situasjoner som de mener oppstår med bakgrunn i lav selvfølelse. Dette gjenspeiler jentenes begripelighet av faktoren selvfølelse, da de viser forståelse av seg selv, sine omgivelser og tilværelsen og ser sammenhengen mellom disse. Det styrkes også gjennom forståelsen de har av hva som kan bidra til å styrke deres selvfølelse i kroppsøvingsfaget.

Gjennom jentenes forståelse av selvfølelse og hva som skal til for å styrke den, identifiseres mestringsressurser som jentene mener kan bidra til utvikling av god selvfølelse. Det å være fornøyd med kroppen er av betydning og av den grunn, vil mestringsressurser knyttet til kroppsidealet også være av betydning for selvfølelsen og omvendt.

En annen ressurs som har betydning for jentenes selvfølelse, er å være omgitt av positive mennesker og gode venner. Jentene i studien viser til at gode venner gir anerkjennelse for den du er. Det er en viktig ressurs, den styrker selvfølelsen og bidrar til trygghet.

Mestringsfølelse er også en ressurs som flere av jentene mener er viktig. Funn viser at dersom jentene opplever mestring, gjør det noe positivt med selvfølelsen. Gjennom dimensjonene begripelighet viser det seg at jentene forstår seg selv i møte med selvfølelse. De har en forståelse av hva selvfølelse er og hva som skal til for å styrke den i de omgivelsene og den tilværelsen de er en del av.

Håndterbarhet i kroppsøving handler om at eleven ser på hendelser som utfordringer og at de er i stand til å aktivere ressurser for å takle stressende situasjoner best mulig. På den måten skapes et godt miljø. Gjennom jentenes opplevelser av selvfølelse knyttet til ulike situasjoner i kroppsøvingsfaget, er ferdigheter av betydning for jentenes selvfølelse i kroppsøvingsfaget. Det

fremkommer også av jentenes opplevelser av situasjoner hvor mangel på ferdighet påvirker deres selvfølelse negativt. Det kan bety at opplevelsen av manglende ferdigheter kan kobles til manglende ressurser i møte med utfordrende situasjoner. Flere av jentene viser til ballidretter når de snakker om opplevelser der de ikke føler at de strekker til. Men det sees også i forhold til vurdering i faget. I tillegg refereres det til testing, hvor noen jenter opplever at de i tillegg til å bli vurdert med bakgrunn i resultatet, også blir eksponert for andres vurdering av deres ferdighetsnivå. Det kan få konsekvenser for deres mobilisering av ressurser og det kan påvirke deres selvfølelse. På den annen side, vil de elevene som passerer mållinja tidlig i løpet, oppleve anerkjennelse med bakgrunn i sine ferdigheter og på den måten vil mobilisering av tilgjengelige ferdigheter i forhold til testen, gjøre situasjonen håndterbar. Med bakgrunn i at flere jenter viser til testing som en utfordrende situasjon, samt ubehagelige opplevelser på grunn av manglende ferdigheter i andre aktiviteter, kan det tyde på at flere jenter opplever liten grad av aktivisering av ressurser i møte med utfordringer knyttet til ballaktivitet og testing. En årsak til det kan være manglende opplevelse av mestring, som ville kunnet bidra til å styrke deres tro på egne ferdigheter.

Dimensjonene meningsfullhet kjennetegnes av at kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i. For kroppsøving gir det seg utslag i engasjement, tørre å ta utfordringer og opplevelse av mestring som øker motivasjonen. Det kan se ut som at følelsen av manglende ferdigheter, skaper frykt for å ødelegge for medelever som oppleves som flinke i aktiviteten. Dermed blir terskelen for å engasjere seg i aktiviteten der man selv mener å ha lave ferdigheter svært høy, og det vil hindre engasjement og glede ved å delta. Slike opplevelser gir ikke mening til situasjonen.

4.5 Resultat: Jentenes opplevelse av innhold i faget

Stimulering av både fysisk-motoriske ferdigheter og psykososial helse og kompetanse er viktig med tanke på barn og unges personlighetsutvikling. Kroppsøvingfaget kan representere en positiv og betydningsfull læringsarena med muligheter for utvikling av en slik kompetanse (Ommundsen, 2006). Det er opp til den enkelte kroppsøvingslærer å legge til rette for utvikling av en slik kompetanse og det vil gjenspeiles i innholdet i timene. Innhold i timene retter seg i denne studien mot trygghet, aktivitet og organisering. I dette avsnittet vil funn knyttet til jentenes opplevelse av innholdet i faget, bli presentert gjennom kategoriene; trygghet, aktivitet og organisering.

Trygghet

Det å føle seg trygg i kroppsøvingstimene er viktig for jentene og det kommer fram flere ting som de mener har betydning for deres trygghet i faget. Over halvparten av jentene sier at det å ha venner som bidrar til et godt miljø, er viktig for deres opplevelse av trygghet. J6 uttrykker det slik:

«Det er at alle er med og prøver. At alle deltar. At ingen er negative hvis en bommer eller sentrer en dårlig pasning eller.. Hvis folk er positive og heier deg opp, så hjelper det med en gang, og da føler jeg meg tryggere.» J6

J6 peker på flere forhold, hva gjelder et trygt miljø. For det første kommer det fram at det er fint når alle deltar uansett ferdighet og at det må være rom for å feile. Hun viser også til at motivasjonen øker når folk rundt er positive. Det å ha gode venner rundt seg skaper trygghet i faget og jente 3 uttrykker det på denne måten:

«Det hjelper å ha gode venner rundt seg, for da vet du at de...hvis du gjør noe galt, så dummer du deg ikke ut.» J3

Det er også flere av jentene som viser til betydningen av at venner gir anerkjennelse for det du gjør uavhengig av resultat og at de på den måten bidrar til å skape rom for å feile, noe som igjen skaper trygghet. Noen av jentene viser til anerkjennelse fra lærer:

«Jeg tror det handler om at du på en måte får litt skryt hvis du gjør det bra, og så kanskje at læreren sier det til meg, ikke foran alle sammen liksom. At det ikke er så fokus på å være best, men at du skal ha det gøy.» J5

Jente 5 ønsker anerkjennelse fra lærer, rettet direkte til henne. Hun sier at det ikke trenger å være i alles påhør.

Langt over halvparten av jentene mener også at mestring er av betydning for deres trygghetsfølelse.

«Hvis jeg gjør ting jeg vet jeg mestrer, så føler jeg meg jo tryggere. Og mer selvsikker og jeg føler at jeg får lyst å gjøre det, enn hvis jeg ikke er særlig flink i det og det er veldig synlig, for alle kan jo se om du er flink eller ei.» j2

Det å føle mestring i aktiviteten gir trygghet og motivasjon. Slik er det nok i alle fag, men denne jenta peker her på at ferdighetene blir veldig synlige i kroppsøvingstimene og gjør sårbarheten større.

Det viser seg at opplevelse av mestring er av betydning for trygghet knyttet til faget. I den forbindelse viser jentene til type aktivitet og differensiering som viktige faktorer som kan bidra til å skape et trygt

læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. Flere jenter synes for eksempel det er greit å skille guttene og jentene når de har ballspill:

«Vi har av og til gjort det sånn at jentene, eller jentene mot jentene og guttene mot guttene. Da er det jo sånn at da får alle bli med, og du får mer til. Sammen med guttene, da kjører de litt mer på og da får du aldri ballen.» J7

Det kan se ut som at guttene dominerer føringene og at jentene blir mer delaktige når de spiller for seg selv. J7 sier at hun da får mer til, og det kan ha en sammenheng med at hun er mindre redd for å feile når jentene er for seg selv. Det er også ei av jentene som sier at dersom hun er trygg på jentene i klassen, føler hun seg trygg:

«Hvis du kommer overens med jentene og du føler deg trygg på de, så tror jeg egentlig det går helt fint. Og at det er sånn at folk ikke kommenterer på andre.» J10

Det å føle seg trygg sammen med de andre jentene, vil blant annet si at en ikke baktaler...

Når det gjelder aktivitet, så sier alle jentene at de er trygge i den aktiviteten de føler at de mestrer. Det er ikke oppsiktsvekkende.

«Ja, siden jeg føler, eller hvis jeg gjør ting jeg mestrer, så føler jeg meg jo mer tryggere og mer selvsikker, og jeg synes det er mye kjekkere og jeg får lyst å gjøre det, enn hvis jeg vet på en måte at jeg ikke er særlig flink i det. Fordi det er så veldig synlig, for alle kan jo se om du er flink eller ei.» J2

Det kommer tydelig fram at opplevelse av mestring er viktig for å kjenne trygghet. Dersom jentene opplever å mestre vil det også påvirke deres opplevelse av inkludering og motivasjon.

Jentene får så spørsmålet om de selv føler seg trygge i kroppsøvingstimene. Her varierer svarene noe. Et fåtall av jentene svarer at de føler seg trygge i timene. Det er flere som sier at de føler seg utrygge og noen viser til at type aktivitet er avgjørende:

«Nei, det kommer an på hva slags aktivitet vi har. For eksempel fotball eller basketball. Det er litt sånn vanskelig å spille med de andre, fordi guttene i klassen har jo gått på fotball og de dytter og da er det liksom -jeg vil helst bare langt vekk, enn å være med. J9

«Guttene tar veldig mye plass. De har sykt høyt selvbilde og vet at de er bra liksom, mens jentene, de er liksom ikke sånn type folk. Det er jo graderinger på skolen. Det er sånn populære folk og ikke populære. Vi er ikke sånn mange type populære jenter i klassen, så er

veldig sikker på at det andre i klassen som ikke er trygge i gym. Men det er jo ikke alle jentene da..» J2

Jentenes opplevelser av trygghet i faget, henger også sammen med hvordan de opplever at andre i klassen har det. Ingen av jentene tror at alle i klassen føler seg trygge og viser til at de kan se elever som gjemmer seg:

«() når de spiller, så går de liksom ut av spillet, for å ikke delta. Det tror jeg ikke er fordi de ikke gidder, men fordi de ikke helt tør på en måte. Jeg tror det er fordi de er redde for at andre skal le av dem, hvis de ikke klarer. At folk skal snakke bak rygge på dem.» J1

Flere av informantene sier at de er redde for å bli ledd av eller baksnakket på grunn av manglende ferdighet, eller andre fysiske egenskaper. Det skaper rom for utrygghet.

Aktiviteter og organisering

Flertallet av informantene føler seg tryggest i aktiviteter som dans, styrketrening og turn. Tidligere har det kommet frem at flere av informantene ikke føler seg gode i ballspill, samtidig som alle jentene peker på ballspill som den aktiviteten det er mest av.

Således kan se ut som at det er lite differensiering i kroppsøvingstimene. Flertallet av informantene sier at alle gjør det samme. Det viser seg også at informantene har en opplevelse av at det stilles like krav til alle elevene, når det gjelder ferdigheter. J3 forteller:

«Det er veldig mange i vår klasse som spiller fotball, sånn aktivitet, men vi har jo like krav liksom. Hvis du skal ha den karakteren er det jo likt krav for meg og de som har spilt fotball i mange år. Og når vi har løpetest. Da starter alle på likt og lærer står med stoppeklokke og tar tiden. Får du den tiden får du den karakteren og så blir det vanskeligere i 9. og 10.klasse. så når vi deler inn lag, da gjør vi sånn 1-2-3 og enere går der og toere der etc.» J3

Informanten beskriver her hvordan timen organiseres og hun knytter det opp til vurdering i faget. Hun viser til ferdighet i fotball, og ved å sammenligne egne ferdigheter med de som har spilt i mange år, kan det se ut som det er tekniske og taktiske ferdigheter som blir vurdert. Hva gjelder løpetest, ser det også ut som vurderingen er normativ. Læreren tar tiden og de får karakterer ut fra en karakterskala. Inndeling av lag er også tilfeldig. I dette bildet kan det se ut som svake elever blir gjort unødig synlige, i mangelen av ferdigheter. At en slik organisering av undervisningen kan oppleves som stigmatiserende kommer til uttrykk i følgende sitat:

«Når alle skal gjøre likt ser du liksom de som får 5 og 6 og hvem som er som meg. Jeg er ikke så flink til å løpe og sånn!» J4

«Det er noen som er redd for ball. De er redde for å få den i trynet. Vi har ikke så mye som gjør at de ikke skal bli redde ballen. Når vi spiller er de ofte innbyttere, eller hvis de er med står de liksom bare i forsvar.» j8

Her kommer det frem noen konsekvenser av en organisering hvor differensiering ikke forekommer. Det er de svake elevene som kjenner dette på kroppen.

4.6 Analyse Opplevelse av Sammenheng og innhold

I dette avsnittet vil funn fra jentenes opplevelser knyttet til faktoren innhold bli analysert gjennom teorien Opplevelse av Sammenheng og drøftes mot hva som gjør ulike situasjoner u håndterbare og hva som skal til for å meste utfordringene knyttet til innhold. I denne studien retter innhold seg mot elevenes opplevelser av læringsmiljøet gjennom trygghet, aktivitet og organisering.

Dimensjonen begripelighet retter seg mot stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø og at disse stimuliene er strukturerte, forutsigbare og forståelige (Antonovsky, 2012). I kroppsøvingfaget handler det om at elevene forstår seg selv, sine omgivelser og tilværelsen, og evner å se sammenhengen mellom disse. Det kommer frem i analysen at det er viktig for jentene å føle seg trygge i kroppsøvingstimene og de peker på flere ting som de mener er av betydning for deres trygghetsfølelse. Jentenes bevissthet på hva som gir dem trygghet i faget gjennom ytre stimuli fra miljøet, viser at de forstår seg selv i møte med omgivelsene. De har med andre ord en forståelse av seg selv i møte med situasjonen.

Med bakgrunn i jentenes opplevelser knyttet til trygghet, identifiseres mestringsressurser som de mener er av betydning for sin opplevelse av trygghet. At de mellommenneskelige forholdene er betydningsfulle i møte med aktivitet og organisering er tydelig. Flere jenter uttrykker at gode venner og et miljø som er preget av støtte og anerkjennelse har innvirkning på deres møte med utfordringer. Anerkjennelse fra medelever og lærer er en annen ting jentene viser til. Gode relasjoner er ytre stimuli som bidrar til en forutsigbarhet og forståelse av seg selv i ulike situasjoner noe som påvirker deres trygghetsfølelse positivt. Det viser seg også at opplevelsen av mestring gir trygghet, siden ferdighetene er mer synlig i kroppsøving sammenlignet med andre teoretiske fagene. De ytre stimuliene jentene viser til er ressurser de mener har innflytelse på opplevelsen av trygghet. De viser sammenhengen mellom ytre og indre stimuli.

Det viser seg at utfordrende situasjoner i forhold til jentenes trygghetsfølelse er knyttet til en oppfattelse av dårlige ferdigheter. I møte med disse utfordringene identifiseres mestringsressurser

rettet mot aktivitet og organisering. I tillegg til at mestringsressurser i retning av det å mestre blir identifisert, viser jentene også til hvordan opplevelse av mestring kan imøtekommes i undervisningen. Flere viser til at ved å skille guttene og jentene, eller med annen nivådeling etter ferdigheter, øker jentenes opplevelse av mestring. Dette tyder på at jentene i tillegg til å forstå seg selv og sine omgivelser i møte med innholdet i faget, også ser sammenhengen mellom organiseringen av undervisningen og opplevelsen av mestring.

Håndterbarhet handler om at eleven ser på hendelser som utfordring og aktiverer ressurser for en best mulig håndterbarhet som kan bidra til et godt miljø. Det er ikke oppsiktsvekkende at jentene føler seg tryggest i den aktiviteten de liker, men at den aktiviteten det viser seg at de liker minst er den de har mest av, kan sees i sammenheng med evnen til å håndtere utfordringen. Med bakgrunn i jentenes opplevelser av ballspill, kan det tyde på at denne type aktivitet fremkaller situasjoner som oppleves uhåndterbare. I tillegg til at det er mye ballspill, viser det seg også at timene blir organisert med utgangspunkt i at alle skal gjøre det samme. Det øker sjansen for opplevelsen av å ikke bli inkludert, på bakgrunn av manglende ferdigheter. Utfordringen handler ikke bare om opplevelsen av manglende ferdigheter, men også om opplevelse av å være i veien for de andre. På den måten kan en slik organiseringsform oppleves stigmatiserende.

Da det viser seg at den aktiviteten elevene har mest av er type aktivitet flere av jentene opplever manglende ferdigheter i, er det nærliggende å tro at de ikke klarer å mobilisere ressurser som bidrar til gode opplevelser. Siden det å skille gutter og jenter er kjekt for flere av jentene, er det nødvendigvis ikke aktiviteten som er den største utfordringen, men organiseringen. Dersom jentene opplever at de er i ei gruppe der ferdigheter ikke er avgjørende, vil de i større grad se på hendelsen som utfordring, men siden flertallet av jentene ikke liker å måtte delta sammen med flinke elever som de føler seg dominert av, kan det tenkes at utfordringen blir for stor og vanskelig å takle i forhold til deres ressurser.

Når det gjelder organisering, viser det seg at den oppleves tilnærmet lik for alle jentene. De peker på at hele klassen har samme opplegget, med unntak av noen jenter som viser til at noen ganger deles klassen i rene gutte -og jentegrupper. I ballspill preges timen av først å lære teknikk og deretter spille. Lagene blir ofte delt inn tilfeldig. Noe som gjør at det blir mer synlig hvem som har gode ferdigheter i faget.

Det ser ut som at måten undervisningen blir legges opp på, er medvirkende til at jentene ikke ser på hendelsen som en utfordring det er verd å kaste seg ut i, siden de ikke klarer å aktivere de ressursene som trengs i situasjonene. Frykten for å ødelegge for laget, bli ledd av eller å ikke bli inkludert i spillet, bidrar til lav håndterbarhet.

Dimensjonene meningsfullhet kjennetegnes av at kravene er utfordringer som er verd å engasjere seg i. For kroppsøving gir det utslag i engasjement, tørre å ta utfordringer og opplevelse av mestring som øker motivasjonen. Det fremkommer at et godt psykososialt miljø er av stor betydning for jentenes trygghet og de viser til tilrettelegging som kan bidra til opplevelse av mestring og engasjement. Mange av jentenes opplevelser i faget, tyder på at de i liten grad opplever engasjement og gleden. Siden noen jenter viser til nivådeling og skille gutter og jenter fra hverandre, som en bedre måte å organisere timen på, ser det ut som en slik organisering gir en bedre opplevelse av meningsfullhet.

Mye tyder på at opplevelse av trygghet påvirkes av type aktivitet. Et flertall av jentene viser til at ballspill er en aktivitet de føler seg utrygge i. Da er det nærliggende å konkludere med at de ikke liker aktiviteten. Men det er ikke sikkert at det er ballspill i seg selv som skaper utrygghetene, men måten aktiviteten organiseres på. Dersom organiseringen fremkaller frykten for å ødelegge for laget, bli ledd av eller det å ikke bli inkludert i spillet, og det er forhold som ikke bidrar til opplevelse av meningsfullhet.

4.7 Delene og helheten

I det foregående avsnittet er alle faktorene analysert gjennom de tre dimensjonene. Men siden teorien også skal bidra til en forståelse av hva faktorene har felles og hvordan de kan påvirke hverandre, blir det nødvendig å gå ut av delene og se på helheten. Av den grunn vil fokuset i dette avsnittet rettes mot uhåndterbare situasjoner og de identifiserte mestringsressurser som fremkommer i analysen. Det vil bli gjort et forsøk på å vise hva faktorene har felles og hvordan de kan påvirkes av hverandre.

Analysen av alle dimensjonene i forhold til de ulike faktorene, indikerer at jentene har liten opplevelse av håndterbarhet. Det fremkommer gjennom jentenes møte med flere situasjoner som oppleves stressende og kan skyldes opplevelse av ubalanse mellom krav og forventning. Det er spesielt to ting som viser seg å bidra til at ulike situasjoner oppleves uhåndterbare; det er forhold til kropp og opplevelser knyttet til ferdigheter i faget.

Antonovsky var opptatt av årsaken til at mennesker har det bra i livet på tross av utfordringer. Han rettet fokuset mot såkalte mestringsressurser (Antonovsky, 2012). Ved å se på analysen av alle de tre faktorene som en helhet, viser det seg at de identifiserte mestringsressursene som jentene mener er viktige i møte med utfordringer knyttet til enkeltfaktorer, også kan bidra til å styrke opplevelsen av utfordrende situasjoner i møte med de andre faktorene. Denne koblingen viser seg blant annet i at

jentenes opplevelse av egen kropp i kroppsøvningsfaget har betydning for deres selvfølelse. På den annen side, er god selvfølelse viktig for jentenes opplevelse av eget kroppsbylde. Det viser seg også at opplevelsen av å ha tilstrekkelige ferdigheter har innvirkning på selvfølelsen og følelsen av trygghet i kroppsøvingstimene. Dette viser at faktorene har innvirkning på hverandre, det betyr at styrking av mestringsressurser rette mot utfordringer knyttet til en faktor, vil kunne ha innflytelse også på de andre faktorene.

I analysen identifiseres det flere mestringsressurser som jentene mener er viktige i møte med utfordringer knyttet til faktorene kroppsbylde, selvfølelse og innhold. Det er mestringsressurser som Antonovsky identifiserte som sosial støtte.

Å være fornøyd med egen kropp er viktig med tanke på selvfølelse. Det samme gjelder opplevelsen av ferdigheter -det å beherske noe. Det kan tyde på at jentenes fysiske selvoppfatning henger sammen med selvfølelsen. Det er i så fall i tråd med tidligere forskning som viser til at selvfølelse og kroppsbylde er kjent for å være nært knyttet til hverandre og at selvfølelse er relatert til utseende og størrelse (Birbeck & Drummond, 2006; Cafri et al., 2006; Morin, Maïano, Marsh, Janosz & Nagengast, 2011; Smolak, 2004). Det fremkommer i analysen at det å være komfortabel i egen kropp er av betydning for jentenes møte med flere utfordringer knyttet til kroppsøvningsfaget. Det kan tyde på at en positiv oppfattelse av egen kropp er en ressurs i møte med flere situasjoner som oppleves stressende. Utfordringer knyttet til jentenes opplevelse av kropp og kroppsbylde er ikke tema i faget. Det blir derfor jentenes egen oppfatning av seg selv i møte med det medieskapt kroppsbylde som ligger til grunn for deres opplevelser. Dowling (2010) har tidligere pekt på viktigheten av refleksjon over problematiske sider knyttet til kroppsbylde. Det mener hun er viktig for å unngå at faget utilsiktet understreker kroppen som objekt og med det bidrar til å forsterke det medieskapt kroppsbylde. Gjennom OAS, viser det seg at jentene mangler ressurser til å håndtere utfordringer hvor kroppen blir synlig og av den grunn kan refleksjon rundt denne tematikken være en ressurs i møte med slike utfordringer.

Opplevelser av gode ferdigheter og mestring er også mestringsressurser som er viktig for jentenes møte med utfordringer knyttet til alle de tre faktorene. Analysen viser at når jentene opplever situasjoner hvor de kjenner på manglende ferdigheter er det en medvirkende årsak til opplevelsen av uhandterbarhet. Det viser seg at slike situasjoner kan oppstå i ballspill, der de må delta på lik linje med medelever som har gode ferdigheter i aktiviteten. Andre studier viser at i ballidretter som preges av konkurranse, er guttene som oftest bedre rustet til å klare seg bra, enn jentene. Da blir guttene lett veldig dominerende (Corbin, 2002; Hansen, 2007; Johansen & Andrews, 2005). Det fremkommer i denne studien at ballspill er utfordrende for noen av jentene og at det er en situasjon der de

opplever å ikke ha tilstrekkelig ressurser i møte med utfordringene. Johansen og Andrews (2005) fant at slike opplevelser kan føre til at jenter gruer seg til å delta. De vet at de ikke mestrer aktiviteten og de blir redde for å dumme seg ut.

En annen mestringsressurs som har innvirkning på alle faktorene, er det å være omgitt av positive mennesker. Forskning viser at lærere og klassekamerater har stor betydning for elevens utvikling av selvet. Det kan sees i sammenheng med at den verdien elevene setter på seg selv har nær sammenheng med de tilbakemeldingene de får fra foreldre, venner, jevnaldrende og lærere. Det betyr at selverdien avspeiler hvilke verdier andre setter på dem (Wichstrøm & Kvaalem, 2007). Jentene i undersøkelsen er opptatt av hva andre synes om dem. De er redde for å bli ledd av og baksnakket på grunn av manglende fysiske ferdigheter. Jentene er seg bevisste den synligheten de fysiske egenskaper har i faget. Forskning peker på at medelever blir sett på som signifikante og betydningsfulle. Dersom ufordelaktige kommentarer og tilbakemeldinger kommer fra disse signifikante andre, kan det virke ekstra sårende og kan føre til at interessen og engasjementet i faget blir dårligere (Corbin, 2002; Johansen & Andrews, 2005; peerin-Wallqvist & Carlsson, 2011). En løpetest blir også trukket fram som eksempel på det å bli sett og lagt merke til, på en måte man ikke ønsker. Jentene beskriver en situasjon hvor det blir et tydelig skille mellom vinnere og tapere. Kirk (1992) peker på at i slike situasjoner kan det foregå en skjult evaluering gjennom negative blikk og kommentarer. Det er rimelig å hevde at det er en av årsakene til at situasjoner oppleves som uhåndterbare.

Jentene referer flere ganger til verdien av ferdigheter i møte med uhåndterbare situasjoner knyttet til alle faktorene. Av den grunn kan det se ut som ferdigheter blir mer fremtredende enn det å mestre i kroppsøvingstimene. Skramstad (1999) hevder at i et læringsklima som fremmer sosial sammenligning med fokus på elevenes ferdighetsnivå blir ferdigheter avgjørende. Det kan bidra til at elever med lav oppfattelse av egen kompetanse kan bli usikre og engstelig, noe som kan påvirke deres selvfølelse. At jentene i undersøkelsen uttrykker at de er redde for å feile, styrker antakelsen om at de opplever et prestasjonsorientert læringsklima. Det fremgår også i analysen at opplevelse av mestring er en mestringsressurs som er viktig i jentenes møte med utfordringer knyttet til alle faktorene.

Kirk (1992) hevder at organisering og innhold i timene, kan påvirke jenters deltakelse på en negativ måte. Dette kommer i analysen blant annet til uttrykk i at den aktiviteten de opplever minst mestring i, er den aktiviteten som dominerer faget. Jentene opplever at alle skal gjøre det samme og at det stilles like krav når det gjelder vurdering. En slik vurderingspraksis er en faktor som har betydning for jentenes selvfølelse. Også i den sammenheng blir testing i faget nevnt som eksempel og det ser ut

som om jentene har en opplevelse av at slike tester har negativ innvirkning på deres selvfølelse. Det er to ting som viser seg å være utfordrende i møte med testen; det er den normative vurderingen og at resultatene er synlige for alle. Klomsten (2014) hevder at ved å gjennomføre resultatorienterte tester, vil lærere bevisst eller ubevisst signalisere at elevene verdsettes etter hva de presterer og andre egenskaper fremstår dermed som mindre viktige. Dette kan sees i sammenheng med et tradisjonelt dualistisk menneskesyn, som forstår kroppen som objekt. I kroppsøvfingsfaget vil det si at kroppen blir et middel til å nå eksterne mål, som prestasjon. Analysen viser at jentenes opplevelser knyttet til tesing vekker negative følelser i forhold til kroppen, selvfølelsen og trygghetsfølelsen i faget. Elevenes opplevelser knyttet til testing gjenspeiler en anerkjennelse på det de presterer og ikke for den de er.

Jentenes opplevelser i forhold til organisering av faget er en bakenforliggende årsak til flere av de utfordrende situasjonene. Ommundsen (2008) er kritisk til en prestasjonsorientert organisering i faget. Han argumenter med at når kroppen er i sentrum er det lettere å se kroppslige forskjeller, og det skapes lettere vinnere og tapere. Det viser at organiseringen av faget er viktig i jentenes møte med utfordringer knyttet til alle faktorene. Banduras (1986) påstand om at elevens opplevelse av faglig karakter har betydning for deres selvoppfatning, kan bidra til å underbygge at opplevelse av mestring og tro på egne ferdigheter, har innvirkning på håndtering av utfordrende situasjoner.

Det er her forsøkt å peke på fellestrekk ved de tre valgte faktorene i oppgaven. Gjennom analysen av de tre dimensjonene i forhold til hver faktor, viser det seg at jentene opplever situasjoner hvor de ikke har tilstrekkelig ressurser i møte med ulike utfordringer. Det fører til at jentene i liten grad har opplevelser som kjennetegner dimensjonen meningsfullhet. Antonosky opererer med tre dimensjoner som skal bidra til en forståelse av faktorene. Analysen gir innsikt i uhåndterbare situasjoner og manglende ressurser i forhold til de valgte faktorene. Dersom jentene skal få en opplevelse av sammenheng i forhold til enkeltfaktorene, viser det seg at kjennetegn på håndterbarhet og meningsfullhet i større grad må være tilstede. På den måten bidrar en tilnærming gjennom OAS til innsikt i jentenes opplevelser av utfordrende situasjoner i forhold til faktorene og den bidra også til identifisering av mestringsressurser som jentene mener kan bidra til å styrke deres håndterbarhet. En slik tilnærming kan i så måte bidra til et bredere perspektiv på helse.

5 Konklusjon

Denne studien har til hensikt å undersøke hvorvidt en salutogen tilnærming av jenters opplevelser av faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold, kan bidra til en dypere forståelse av jentenes opplevelser knyttet til disse faktorene i kroppsøvningsfaget. Antonovskys teori Opplevelse av Sammenheng er brukt som analyseverktøy. Med det siktet studien seg inn på å belyse problemstillingen som er: *Med utgangspunkt i Antonovskys teori «Opplevelse av Sammenheng», hvordan opplever jenter i 10.klasse kroppsideal, selvfølelse og innhold i kroppsøvningsfaget?* I dette kapittelet vil sentrale funn som kommer frem i studien og essensen i den informasjonen som er framskaffet gjennom forskningsprosessen bli belyst, i den hensikt å besvare problemstillingen på best mulig måte.

Tema for studien er helse i kroppsøving og bakgrunn for tema er forskning som viser til at ungdoms psykiske helse forverres og at en bakenforliggende årsak kan være deres møte med prestasjonspress i skolen (Samdal, Mathisen, Torsheim, Diseth, et al., 2016; Skaalvik, 2011; Skaalvik & Federici, 2015). Det kan sees i sammenheng med at ungdom opplever stress i situasjoner hvor det er manglende samsvar mellom krav og forventning, og at de ikke har ressurser til å møte situasjonen (Lillejord, 2018).

Jentenes opplevelser av faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold i faget er undersøkt gjennom OAS. Denne tilnærmingen til jentenes opplevelser bidrar til innsikt i situasjoner jentene opplever som uhåndterbare i kroppsøvningsfaget. Særskilte forhold som gjør at flere situasjoner oppleves som uhåndterbare er jentenes forhold til egen kropp og opplevelsen av manglende ferdigheter.

Jentenes møte med kropp i kroppsøvingstimene kan oppleves stressende, og det kan se ut som det medieskapt kroppsidealet kan være årsaken. Fokus på kropp og utseende oppleves sterkere i kroppsøvningsfaget sammenlignet med andre fag og det viser seg at jentenes selvfølelse er knyttet til deres forhold til egen kropp og opplevelse av ferdighet.

Funnene i denne studien peker på at uhåndterbare situasjoner som gjenspeiles i jentenes opplevelser, oppstår i møte med et læringsklima der ferdigheter er mer fremtredende enn mestring. Det viser seg at ferdigheter i faget sees i sammenheng med synlighet. På den måten blir fokuset rettet mot kroppslig utseende i tillegg til manglende ferdigheter. Det viser seg at dette påvirker møtet med uhåndterbare situasjoner i forhold til alle de tre faktorene. Gjennom jentenes opplevelser av uhåndterbare situasjoner identifiseres mestringsressurser. Disse mestringsressursene er; å ha en positiv opplevelse av egen kropp, opplevelse av mestring og gode venner som gir anerkjennelse. Disse ressursene kjennetegnes av sosial støtte og bidrar til å styrke jentenes egoidentitet. Det viser

seg at mestringsressursene kan bidra til å styrke håndterbarheten av stressende situasjoner i forhold til alle faktorene. På den måten har faktorene innvirkning på hverandre. Noe som betyr at dersom jentene opplever økt mestring og velvære i forhold til en faktor, vil det påvirke de andre faktorene på en positiv måte.

Hensikten med en salutogen tilnærming er å rette fokus mot hva som kan bidra til bedre helse og hva som gir individet økt mestring og velvære. Analysen av jentenes opplevelser av de valgte faktorene gjennom OAS, gir et perspektiv som gir innsikt i uhåndterbare situasjoner og mestringsressurser jentene mener kan styrke deres møte med stressende situasjoner. Det betyr at perspektivet kan bidra til økt forståelse av jentenes opplevelser i forhold til faktorene kroppsideal, selvfølelse og innhold i kroppsøvningsfaget.

5.1 Oppsummering og veien videre

Det har vært en spennende og krevende prosess å lande på en problemstilling i et emne som etter hvert ble svært omfattende. Jeg brukte mye tid på å formulere problemstillingen. Arbeidet har tidvis vært tungt, men jeg har samtidig fått innsikt i temaer som jeg ikke ville vært foruten. Mitt valg av analyseverktøy har til tider gitt meg utfordringer, siden Antonovskys teori er lite anvendt i kvalitativ forskning. Det var vanskelig å finne strukturen i analysen og jeg måtte ta vanskelig valg. Målet mitt har derfor vært å beskrive prosessen så åpent som mulig, for å ivareta reliabilitet og validiteten.

Med bakgrunn i mine funn og det fokuset som skolen i dag har på psykisk helse, kan denne studien bidra til å stimulere videre forskning av en salutogen tilnærming til helse i kroppsøving. Læreplaner i alle fag er i disse dager under utarbeidelse. Et av tre tverrfaglige temaer er «Folkehelse og livsmestring»(St.meld.nr.28, 2015-2016), der tanken er å gi elevene kompetanse i å håndtere stress. Kroppsøvningsfaget skal på lik linje med andre fag bidra i dette tverrfaglige arbeidet, og i den sammenheng anser jeg studien som relevant for praksisfeltet.

6 Referanser

- §9A-2. (2017). *Opplæringsloven*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Andersen, A. J. (2016). Psykisk Helse (16.sept 2016 utg.): Store Norske Leksikon. Hentet fra https://sml.snl.no/psykisk_helse.
- Andersen, A. J. W. (2016). Psykisk helse. Hentet fra https://sml.snl.no/psykisk_helse
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet: utveckling, mål, kompetens: ett didaktiskt perspektiv*.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well* Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aspen, T. H. & Dowling, F. (2009). Et varsko om konsekvensene av forenklete helsebudskap i kroppsøvingfaget. *Kroppsøving*, 59(2009)nr 4, 10-13.
- Azzarito, L. & Solmon, M. A. (2006). A Feminist Poststructuralist View on Student Bodies in Physical Education: Sites of Compliance, Resistance, and Transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 200-225.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Barker, E. T. & Galambos, N. L. (2003). Body Dissatisfaction of Adolescent Girls and Boys (Vol. 23, s. 141-165).
- Berland, A. & Natvig, G. K. (2006). Stress og pasientsikkerhet: En studie av jobbrelatert forandring, stress og pasientsikkerhet ved hjelp av Antonovskys begrep: Opplevelse av sammenheng.
- Birbeck, D. & Drummond, M. (2006). Very Young Children's Body Image: Bodies and Minds under Construction. *International Education Journal*, 7(4), 423-434.
- Braun-Lewensohn, O. (2014). Coping Resources and Stress Reactions Among Three Cultural Groups One Year After a Natural Disaster. *Clinical Social Work Journal*, 42(4), 366-374. doi:10.1007/s10615-013-0463-0
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 993-1028). Hoboken: NJ: John Wiley & Sons.
- Cafri, G., van den Berg, P. & Thompson, J. K. (2006). Pursuit of muscularity in adolescent boys: Relations among biopsychosocial variables and clinical outcomes. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 283-291.
- Corbin, C. B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Physical Educator Should Know about Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128-144. doi:10.1123/jtpe.21.2.128
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget: Problematisk. I *Aktive liv* (s. 205-218). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforl.
- Dunkley, T. L., Wertheim, E. H. & Paxton, S. J. (2001). Examination of a model of multiple sociocultural influences on adolescent girls' body dissatisfaction and dietary restraint. *Adolescence*, 36(142), 265.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforl.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I (s. 35-50). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.

- Eriksson, M. (2007). *Unravelling the mystery of salutogenesis : the evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky`s sense of coherence scale* Åbo Akademis Tryckeri, Turku.
- Fennell, M. (2007). *Å bekjempe lav selvfølelse*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Finbråten, H. S. & Pettersen, S. (2009). Kunnskap er egenmakt. *Sykepleien*, 5(09), 60.
- Folkehelseinstituttet. (2015). Fakta om psykiske plager og lidelser hos voksne. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/psykiske-plager-og-lidelser-hos-vok/>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumetasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse, kroppsøving : utfordringer og begrensninger. I(s. 219-231). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, J. W. (2015). Kroppsidealer i norske trenings- og kostholdsblogger. *Norsk medietidsskrift*, 21(02). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/nmt/2015/02/kroppsidealer_i_norske_trenings-og_kostholdsblogger
- Hansen, K. (2007). "Bare når jeg må". Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet. I(s. s. 91-105). Trondheim: Tapir akademisk forl., 2007.
- Harris, J. (2005). Health-related exercise and physical education. *Physical education: Essential issues*, 78, 97.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt pæ læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helsedirektoratet. (2017). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>
- Houg, T. (2015). Psykisk helse i skolen. *Suicidologi*, 9(3).
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuftte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johansen, V. & Andrews, T. (2005, april). "Gym er faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift årg 89*(Issue), s. 302-314.
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse - inn på timeplanen! *Bedre skole*, (1), 10-14.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalem, I. L., von Soest, T., Traeen, B. & Singsaas, K. (2011). Body evaluation and coital onset: a population-based longitudinal study. *Body Image*, 8(2), 110-118. doi:10.1016/j.bodyim.2011.02.001
- Kvalem, I. L. & Wichstrøm, L. (2007). Ung i Norge. Psykososiale utfordringer. *Cappelen Akademisk, Oslo*.
- Kårhus, S. (2004, Årgang 8). Lærerutdannere, skolefaget og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(Issue), s. 37-50.
- Langeland, E. (2012). Betydningen av den salutogene modell for sykepleie. *Klinisk Sygepleje*, 32(02), 38-49.
- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish Physical Education Research Questioned--Current Situation and Future Directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381-398. doi:10.1080/17408980802353354

- Larsson, L. (2009). *Idrott—och helst lite mer idrott: Idrottsläroverstudenters möte med utbildningen*. Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunnskapstraditioner, Stockholms universitet.
- Leary, M. R. (2003). Commentary on Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 270-274.
doi:10.1080/1047840X.2003.9682891
- Lillejord, S. (2018). Stress i skolen -en kunnskapsoversikt. *Bedre skole*(Issue), s. 38-43.
- Lillejord, S., Børte K., R. E. & Morgan, K. (2017). Stress i skolen -en systematisk kunnskapsoversikt. Hentet fra www.kunnskapscenter.no
- Lindström, B., Eriksson, M. & Sjøbu, A. (2015). *Haikerens guide til salutogenese : helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Liukkonene, J., Barkoukis, V., Watt, A. & Jaakkola, T. (2010). Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *Routeledge*.
- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *TIDSSKRIFT-NORSKE LAEGEFORENING*, 120(24), 2919-2921.
- Loland, S. (2002). *Idrett, kultur og samfunn* (Nynorsk[utg.], 4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Loland, S. (2013). *Idrett og samfunn* (Bokmål[utg.], 6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Lyngstad, I. (2010). *Bevegelsesglede i kroppsøving*. Trondheim: Forskning Trøndelag.
- Lyngstad, I. (2013). Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfingsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2012). Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving: Oslo: Undervisningsdirektoratet. Lasta ned.
- Lyngstad, I., Hagen, P., Magnus & Aune, O. (2014). *Sport, Education and society*.
- Løvli, C. (2014). *Læreres helseforståelser i kroppsøvfingsfaget: en diskursanalyse av et utvalg kroppsøvfingslæreres forståelser i ungdomsskolen*.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var* (1).
- McCuaig, L. & Hay, P. J. (2013). Principled pursuits of 'the good citizen' in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(3), 282-297.
doi:10.1080/17408989.2012.666793
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or stirring"? : a case-study of physical education teacher education in Norway* Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- 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 kroppsøvfingsfaget i grunnskolen.
- Moksnes, U. K., Eilertsen, M. E., B & Lazarewicz, M. (2016). The association between stress, self-esteem and depressive symptoms in adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(1), 22-29.
- Morin, A. J., Maiano, C., Marsh, H. W., Janosz, M. & Nagengast, B. (2011). The longitudinal interplay of adolescents' self-esteem and body image: A conditional autoregressive latent trajectory analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 157-201.
- Myhrer, K. (2014). *Læreres tanker om helserelatert kroppsøving*.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett -betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2008). Hvorfor vi har et kroppsøvfingsfag. *Bedre skole* 2, 78-82.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa* Örebro universitet : Örebro universitetsbibliotek, Örebro.

- 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. doi:10.1080/13573320802200594
- Roos, G. & Rysst, M. (2011). *Skjønnhet og helse : det ytre og indre : seminar og utstilling*.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*.
- Rysst, M. & Roos, G. (2014). *Retusjert reklame og kroppspress*. Oslo: (Institutt for forbruksforskning, Oppdragsrapport nr. 1.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T. & Diseth, Å. R. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge*. Bergen: Hemil-senteret.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Larsen, T. M. B., ... Årdal, E. (2016). Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land».
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. Helsedirektoratet. Hentet fra www.helesedirektoratet.no
- Shilling, C. (2003). *The body and social theory* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Skaalvik, E. M. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015, 3). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*(Issue), s. 11-15.
- Skramstad, K. (1999). *En empirisk studie av det motivasjonelle klimaets for barne- og ungdomsskoleelevers emosjonelle redaksjonsmønstre i kroppsøvingstimene*. Oslo: Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøyskole.
- Skårderud, F., Stänicke, E., Haugsgjerd, S., Maizels, D. & Engell, S. (2010). *Psykatrieboken : sinn - kropp - samfunn*.
- Sletten, M. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom-tidtrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: where do we go from here? *Body Image*, 1(1), 15-28.
- SNL. (2018, 18.04.2018). salutogenese. Hentet 10.05.2018 fra <https://sml.snl.no/salutogenese>
- St.meld.nr.28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Syvertsen, K. A. (2014). *Helse i kroppsøvingfaget. «Hvordan forstås helse av kroppsøvingslærere?»* Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse -og det gode liv. I *Aktive liv* (s. 155-174). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thedin Jakobsson, B. (2014). What makes teenagers continue?: A salutogenic approach to understanding youth participation in Swedish club sports. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 239-252. doi:10.1080/17408989.2012.754003
- Tiggemann, M., Gardiner, M. & Slater, A. (2000). "I would rather be a size 10 than have straight A's": A focus group study of adolescent girls' wish to be thinner. *Journal of Adolescence*, 23(6), 645-659.
- ung.no. (2017). Hentet fra https://www.ung.no/psykisk/4092_Kort_om_selvtillit_og_selvf%C3%B8lelse.html
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Lærerpiln i kroppsøving. *udir.no*.
- Verdens helseorganisasjon. (2014). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/innsikt/internasjonalt-helsesamarbeid/innsikt/verdens-helseorganisasjon-who/id435126/>
- Vinje, E. E. (2018). Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen. Hentet fra <https://forskning.no/meninger/kronikk/2018/04/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen>

- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls' Bodily Activities in Physical Education How Current Fitness and Sport Discourses Influence Girls' Identity Construction. *Sport, Education and society*, 22(4), 442-459. doi:10.1080/13573322.2015.1050370
- Wichstrøm, L. & Kvalem, I. L. (2007). *Ung i Norge : psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forl.