



**Høgskulen
på Vestlandet**

NIH NORGES
IDRETTSHØGSKOLE

MASTEROPPGAVE

Marlene Messel Hegre

Kropp i kroppsøving – En fenomenologisk-hermeneutisk studie som omhandler hvordan et utvalg kroppsøvingslærere i ungdomsskolen forstår og arbeider med kropp i kroppsøving.

Body in physical education (PE) – A phenomenological-hermeneutic study on how teachers in lower secondary-school understand and teach the concept of the body in PE.

Master i idrettsvitenskap

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Avdeling Sogndal

30.05.2018

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.



Høgskulen
på Vestlandet

NIH NORGES
IDRETTSHØGSKOLE

Campus Sogndal, Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, – post@hvl.no – www.hvl.no

Masteroppgave i: Idrettsvitenskap

Tittel: En fenomenologisk-hermeneutisk studie som omhandler hvordan et utvalg kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen forstår og arbeider med kropp i kroppsøving.

Engelsk tittel: Body in physical education (PE) – A phenomenological-hermeneutic study on how teachers in lower secondary-school understand and teach the concept of the body in PE.

Forfatter: Marlene Messel Hegre

Emnekode og emnenavn: ID3-355 Master i idrettsvitenskap.

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF-HVL Biblioteket (sett kryss):

Jeg gir med dette Høgskulen på Vestlandet tillatelse til å publisere oppgaven i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett

JA Nei

Dato for innlevering: 30.05.2018

Eventuell prosjekttilknytning ved HVL:

Emneord (minst fire): Kropp, kroppsøving, fenomenologi, kroppsbilde, kroppspress, sosiale medier, selvopfatning og identitet.

Sammendrag

Tema i denne masteroppgaven er kropp i kroppsøving. Nærmere bestemt hvordan seks kroppsøvingslærere i ungdomsskolen forstår og arbeider med kropp i kroppsøving. Det er lærernes refleksjoner, tanker og erfaringer rundt oppgavens tema som danner grunnlaget for oppgavens resultat.

Forskning tilsier at kroppsøvingsfaget ofte praktiseres med fokus på idrettslige aktiviteter og at elevene skal være i mest mulig aktivitet (Kirk, 2010; Annerstedt, 2008). Dette fører til at elevenes kropper ofte blir gjenstand som objekter, der det er lett å glemme at elevens kropper primært er subjektive og levde elevkropper. I tillegg viser forskning at mange elever mistrives i faget og velger å droppe ut (Sæle, 2017). Det blir fra ulike hold satt spørsmålsteget ved hva kroppsøvingsfagets kjerneverdi skal være i fremtidens skole, og det diskuteres hva elevene egentlig skal lære i faget. Sæle mener det er viktig at vi nå for alvor tar for oss hva vi faktisk ønsker med kroppsøving inn i fremtidens skole.

Mine erfaringer med hvordan kroppsøvingsfaget blir praktisert, stemmer overens med beskrivelsen ovenfor, både som elev og gjennom praksis i utdanningsforløp. På bakgrunn av dette mener jeg at elevenes kropper i mange tilfeller blir tatt lite hensyn til i praktiseringen av faget. Det er først og fremst dette som har gjort meg nysgjerrig på å undersøke kropp i kroppsøving nærmere i min masteroppgave, og bidratt med å danne problemstillingen: *Hvordan forstår og arbeider et utvalg kroppsøvingslærere i ungdomsskolen med kropp i kroppsøving?*

En kvalitativ metode med semi-strukturerte intervju er benyttet for å innhente datamaterialet. Jeg har tatt utgangspunkt i kroppsøvingslærernes *levde verden*, og en fenomenologisk-hermeneutisk forankring har blitt benyttet i analyse og fortolkningsprosessen.

Resultatene i denne masteroppgaven indikerer at det kan være vanskelig å danne et bestemt språk om kroppen, og at lærernes forståelse av kropp i kroppsøving er preget av

det. Det ble gitt uttrykk for et ønske om å legge til rette for elevenes subjektive kropper i kroppsøving, men at dette møtte motstand fra andre kroppsøvingslærere som fortsatt står i «gammel tradisjon», med fokus på høy aktivitet og idrettslige ferdigheter. Den formelle dialogen om kropp ble gjennomgående lite inkludert blant lærerne, og det kan tyde på at kropp er et tema som ble tatt for gitt, samt et tema det finnes for lite kunnskap om. Resultatene indikerer at det fortsatt er en lang vei igjen å gå med tanke på hvordan elevenes kropper forstås og arbeides med. Allikevel gir lærerne uttrykk for at slik man tidligere praktiserte kroppsøvingsfaget, er en «tradisjon» som er i ferd med å snu.

Nøkkelord: *Kropp, kroppsøving, fenomenologi, kroppsbilde, kroppspress, sosiale medier, selvoppfatning og identitet.*

Summary in English

This thesis addresses the body in physical education (PE), particularly how six primary-school PE teachers understand and educate students about the body. The reflections, thoughts and experiences of the teachers regarding the body in PE ground the results of the thesis.

Research has suggested that PE tends to prioritize sports-related activities and the idea of having students to move as much as possible is sufficient PE (Kirk, 2010; Annerstedt, 2008). As a result of such practices, students' bodies have been viewed not as subjective bodies but as objects. Research has also revealed that increasingly more students have dropped out of PE classes (Sæle, 2017). In response to both trends, scholars and practitioners such as Sæle have discussed what PE should value above all, what purpose PE should serve in school and what students should learn in PE classes.

My experiences with PE as a student uphold the mentioned findings, as well as suggest their mentioned implications. Accordingly, in my research on the topic, I sought to examine how teachers in lower secondary-school PE understand and teach the concept of the body. To that end, I employed a qualitative methodology with semi-structured interviews to collect data. The basis of analysis was the PE teachers' lived world, and I applied a phenomenological–hermeneutical framework in data analysis and the discussion of the results.

The results indicate the difficulty of creating a specific language for discussing and understanding the body. During the interviews, several teachers reported wanting to focus on students' bodies as subjective bodies but encountering resistance from other PE teachers who preferred to continue focusing on movement-intensive, sports-related activities in PE classes. As a result, a formal dialogue about the body has often been excluded, which suggests it is being taken for granted and, in turn, the lack of knowledge about putting that dialogue into practice.

Altogether, the findings stress that the ways in which students' bodies are recognised in PE need to be improved, although some change towards acknowledging the subjective bodies of students has been made.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
SUMMARY IN ENGLISH	5
FORORD.....	9
1.0 INNLEDNING.....	11
1.1 VALG AV TEMA.....	13
1.2 PROBLEMSTILLING	14
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	15
2.0 TEORETISK FORANKRING.....	17
2.1 HVA ER EGENTLIG KROPP?.....	17
2.2 FIRE BEGREPER SOM BELYSER KROPP OG KROPPENS BETYDNING.....	19
2.2.1 Kroppsbilde.....	19
2.2.2 Kroppsideal.....	20
2.2.3 Selvoppfatning.....	21
2.2.4 Identitet.....	21
2.2.5 Begrepene i lys av oppgavens problemstilling	22
2.3 TO HOVEDSYN PÅ KROPPEN	23
2.3.1 Et dualistisk syn på kroppen	23
2.3.2 Merleau-Ponty og kroppens fenomenologi.....	24
2.3.3 Fenomenologi i kroppsøving	26
2.3.4 Kroppsforståelse i dagens samfunn	27
2.4 KROPPSØVINGSFAGETS EGENART	28
2.4.1 Læreplan i kroppsøving	28
2.4.2 Formålene i kroppsøving	30
2.4.3 Lærerrollen	31
2.4.4 Forskning om kropp i kroppsøving	34
3.0 METODEVALG.....	37
3.1 KVALITATIV METODE OG FORSKNINGSPERSPEKTIV	37
3.1.1 Semi-strukturert intervju	38
3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk i kvalitativ forskning	38
3.2 UTVALG OG REKRUTTERING	39
3.2.1 Utvalg	39
3.2.2 Rekruttering.....	40
3.3 INTERVJUGUIDE, PILOTINTERVJU OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	41
3.3.1 Intervjuguide	41
3.3.2 Pilotintervju	42
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene.....	42
3.4 DATABEHANDLING.....	43
3.4.1 Transkribering	43
3.4.2 Fortolkning og analyse	44
3.5 ETISKE OVERVEIELSER.....	46
3.6 VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRBARHET	47
4.0 PRESENTASJON AV INFORMANTER.....	50
5.0 PRESENTASJON AV RESULTATER OG DISKUSJON	52
5.1 FORSTÅELSER AV KROPPEN	52
5.1.1 Fenomenologisk og subjektiv forståelse av kroppen.....	53
5.1.2 Kroppen forstått dualistisk og som et objekt.....	55

5.1.3 Usikkerhet rundt sin forståelse av kropp.....	56
5.2 HVORDAN ARBEIDES DET MED KROPP I KROPPSØVING?	58
5.2.1 Arbeid med tema kropp i lys av den objektive kroppen	58
5.2.2 Arbeid med tema kropp i lys av den subjektive kroppen.....	62
5.3 PERSPEKTIVER LÆRERNE VISTE SEG Å VÆRE OPPTATT AV	65
5.3.1 Testing	66
5.3.2 Dialog om kropp.....	68
5.3.3 Sosiale medier	73
5.3.4 Mistrivsel	76
5.3.5 Dusjing.....	77
5.3.6 Perspektivene i lys av oppgavens problemstilling	79
6.0 AVSLUTTENDE DISKUSJON OG VEIEN VIDERE	80
LITTERATURLISTE	83
VEDLEGG 1.....	89
VEDLEGG 2.....	91
VEDLEGG 3.....	93

Forord

Da var tiden inne for siste finpuss på masteroppgaven, noe som betyr at min studenttilværelse er ved veis ende. Det skal bli godt, men også vemodig.

Å skrive en masteroppgave kan virkelig beskrives som en berg-og dalbaneprosess. Jeg har hatt stunder langt nede i kjelleren, men også stunder jeg har blitt slukt inn i det jeg driver med og glemt både tid og sted. Oppsummert har det vært en frustrerende, spennende og lærerik periode.

På veien til en ferdig masteroppgave har jeg fått god hjelp. Min hovedveileder, Petter Erik Leirhaug fortjener en stor takk. Du har bidratt med gode tilbakemeldinger, oppmuntringer og diskusjoner gjennom hele prosessen. I tillegg har du alltid møtt meg med godt humør og en vits på lur, noe jeg virkelig har satt pris på. Jeg vil også takke min biveileder, Gunn Engelsrud. Du har gjennom ditt arbeid med kropp, inspirert meg til å skrive rundt dette tema i min masteroppgave. I tillegg har du stilt spørsmål som har fått meg til å reflektere og videreutvikle min egen kunnskap rundt oppgavens tema. Jeg vil også rette en stor takk til de seks informantene som stilte til intervju og delte tanker og erfaringer, og reflekterte rundt oppgavens tema. Uten deres åpenhet hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Da det å skrive en masteroppgave til tider kan være ensomt, har det hjulpet med gode klassekamerater rundt seg. Takk for mange fine opplevelser både på tur og på masterrommet. To år i Sogndal hadde definitivt ikke vært det samme uten dere! Takk Stewart, for at du har tatt støyten for humørsvingninger og holdt ut med en lett irritabel kjæreste – det er snart over nå, jeg lover.

Til slutt til dere som leser denne masteroppgaven, håper dere finner oppgaven interessant og at den kan bidra til ytterligere refleksjon rundt temaet kropp i kroppsøving.

30.05.2018, Sogndal.

Marlene Messel Hegre

«Kroppen kan ikke sammenlignes med en fysisk gjenstand, men snarere med et kunstverk» (Merleau-Ponty, 1994, s. VII).

1.0 Innledning

Tema i denne masteroppgaven er kropp i kroppsøving. Kropp er første del av navnet på faget kroppsøving og det kan hevdes at i kroppsøvingsfaget står elevenes kropper i sentrum (Borgen, 2014). Alle elever deltar med sin egen kropp, og opplever seg selv og andre kropper i og gjennom bevegelse. Kompetansen som elevene skal tilegne seg, kjennetegnes av at kunnskapsobjektet, det som skal læres, og det lærende subjektet, eleven, er vevd sammen (Whitehead, 2001). Samtidig må de kroppslige elementene i læringen forstås i lys av sosiale, kulturelle og samfunnsmessige sammenhenger, som igjen setter rammer for hvordan forstå faget, for hva elevene lærer, samt hvordan de lærer det (Illeris, 2012, s. 24).

I læreplanens formål står det skrevet at «Faget skal medvirke til at mennesker sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen». Faget skal også «bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse». I tillegg skal det «ruste elevene til en kritisk vurdering av samfunnets ulike kroppsidealiser og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil» (Udir, 2015). Ut ifra læreplanbeskrivelsene settes det relativt store krav til hva som skal inkluderes og arbeides med i henhold til elevenes kropper i kroppsøving. I en nylig publisert artikkel viser også Moen & Rugseth (2018) at formålene for faget åpner opp for et bredt anlagt kroppsbegrep.

Selv om det finnes retningslinjer for hvordan faget skal praktiseres i henhold til elevenes kropper, viser forskning at læreplanens teoretiske mål ikke alltid blir praktisert i selve undervisningen (Engelsrud & Borgen, 2015). Både Kirk (2010) og Annerstedt (2008) etterlyser mer forskning på området, og mener realiseringen av læreplanen har blitt en utfordring. De hevder undervisningen i mange tilfeller praktiseres med hovedvekt på innføring i grunnleggende teknikker i en rekke idretter. Kirk (2010) viser også at målet ofte er å holde elevene i mest mulig aktivitet, fremfor å fokusere på hva elevene faktisk lærer. Med en praktisering som vektlegger ulike teknikker og størst mulig aktivitet, viser forskning fra blant annet Sverige ved Eriksson, Quennerstedt, Skoog og Rudsberg (2003), at barn og unge uten idrettsbakgrunn ofte trekker seg tilbake, fordi de føler seg både urolige og stresset.

Det blir fra ulike hold sett på som bekymringsverdig hvordan kropps fiksering og medieskapt idealer påvirker ungdommens selvbylde på en negativ måte (Borgen & Leirhaug, 2012). Gjennom de siste tiårene har kroppen blitt til gjenstand for oppmerksomhet uten sidestykke (Duesund, 2003). Samfunnet vårt er preget av urealistiske kroppsidealene de unge føler seg presset til å passe inn i. Det rapporteres om ungdom som føler på høyt prestasjonspress på flere områder, der oppmerksomheten mot helse og kropp oppleves som problematisk (Eriksen, Sletten, Bakken & Von Soes, 2017, referert i Moen & Rugseth, 2018, s. 155). Sosiale medier har heller aldri hatt et så stort fokus på kropp og utseende som det har i dag. Kvalem, psykolog og førsteamanuensis i sosialpsykologi ved Universitetet i Oslo, uttaler seg om at unge i dag vokser opp i et forbrukersamfunn, der de ønsker å fikse ting raskt og at de i tillegg har råd til det (Gjellan, Midbøe, Aardal & Vignæs, 2015). Walseth, Aartun & Engelsrud (2017) har også funnet ut at jenter ønsker å bruke kroppsøvningsfaget til å forme kroppen. Antall ungdom som er misfornøyd med egen kropp og selvbylde øker i den norske befolkningen (Hartberg & Hegna, 2014). Engelsrud (2006) mener det har gått så langt at kroppen har blitt den vestlige verdens store oppussingsobjekt.

Mange elever liker kroppsøving slik det blir møtt i skolen i dag, da det for mange er en motsetning til andre teoretiske og stillesittende fag (Standal & Rugseth, 2015). Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjølme (2017) rapporterer fra forskning som viser at hele 88,6 % av 3226 elever liker kroppsøving veldig godt eller godt (se også Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Til tross for dette viser forskning at flere og flere mistrives og velger å droppe ut (Sæle, 2017). Borgen et al., (2017) mener at selv om de fleste trives i faget, har faget sine utfordringer, der det er viktig å huske på elevene som ikke trives. Mistrivsel blir ofte begrunnet med at kroppsøvningsfaget, som nevnt ovenfor, i alt for stor grad er preget av fokus på ulike teknikker og prestasjoner innenfor et idrettsfaglig felt (Seelen, 2012). Samtidig som flere elever mistrives i faget, blir det fra flere hold satt spørsmålsteget ved kroppsøvningsfagets kjerneverdi, og det diskuteres hva elevene egentlig skal lære i faget. Sæle (2017) mener det er viktig vi nå stopper opp og ser nærmere på hva vi faktisk ønsker med kroppsøvningsfaget i fremtidens skole.

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole (NIH), har etter oppdrag av Ludvigsen-utvalget, arbeidet med å begrunne kroppsøvningsfaget 30 år frem i tid. Dette da Ludvigsen-utvalget skulle vurdere fag i grunnopplæringen opp mot krav

til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (Engelsrud & Borgen, 2015). I begrunnelsen til kroppsøvingfaget, la NIH vekt på at dagens læreplaner er et godt utgangspunkt for dybdelæring, og at dette er en viktig faktor å jobbe mer med i fremtidens skole (Engelsrud & Borgen 2015). Dette mener de vil føre til at flere elever både ønsker og setter pris på det å være i bevegelse. Da vi lever i et samfunn preget av kroppspress, utseendefokus, stillesitting og overvekt, er dette veldig aktuelt. Et bredere anlagt kroppsøvingfag vil kunne bidra til et erfarings- og refleksjonsbasert kroppsøvingfag, der elevene kan bli kjent med en inkluderende bevegelses- og kroppslig kultur.

For å få flere elever til å trives i faget, mener Engelsrud & Borgen (2015) det er viktig å legge større vekt på å inkludere elevenes kroppssubjekt i læringen av faget, da dette ofte kommer til kort i kroppsøving. Dette kan bidra til at flere elever opplever faget som gøy og givende, samtidig som at alle får muligheten til å oppleve mestring i henhold til egne erfaringer med kroppen. En slik tankegang mener de burde få mer oppmerksomhet inn i fremtidens skole. For blir den subjektive elevkroppen tatt mer hensyn til, mener de dette kan bidra til å ivareta unges selvfølelse, identitet og helse.

1.1 Valg av tema

En idrettslig og prestasjonsorientert praktisering av kroppsøving er i samsvar med hvordan jeg som elev husker faget i skolen, samt i tråd med mange opplevelser i egen bachelorutdanning innen kroppsøving. Som elev i kroppsøving likte jeg at faget var preget av idrett og prestasjon. På fritiden spilte jeg håndball, så konkurranse og trening på ferdigheter var for meg kjent. Interessen for tema i masteroppgaven kom i løpet av min bachelorutdanning, der jeg fikk et bredere innblikk i læreplanen, fikk møte ulike kroppsøvingslærere og elever, og ble introdusert for ulike kroppsforståelser i teoriundervisning. Jeg fikk også selv prøvd meg som kroppsøvingslærer i praksis. Disse erfaringene fikk meg til å innse at en praktisering jeg var vant med og likte, ikke passet for alle elever og heller ikke var i tråd med læreplanen.

Det var spesielt ved en praksisskole at mine tanker rundt kroppsøvingfaget fikk en ny vinkling. Ved den skolen opplevde jeg et ekstremt karakterfokus. Elevene kom bort i hver time og spurte hva de måtte gjøre for å oppnå den karakteren de ønsket. Karakteren

opplevdes som det eneste som stod i fokus hos elevene, og dette gjorde meg litt sjokkert. Det var lett å skjønne hvorfor elevene hadde dette fokuset, da kroppsøvlingslærerne i hver time gikk rundt med et karakterskjema som ble eksponert for elevene. Jeg erfarte at dette i stor grad gikk utover undervisningen, og jeg mente å merke at elevene ikke hadde det særlig gøy i timene. Andre skoler jeg var i praksis ved, gjenspeilet også en tradisjonell undervisning, med fokus på ulike idrettslige teknikker og prestasjon. Dette, hva jeg vil kalle en snever praktisering av kroppsøving, fikk meg til å tenke over at elevenes subjektive opplevelse av kropp og det å være kropp i bevegelse, ble tatt svært lite hensyn til. Kroppen ble ofte brukt som en gjenstand for å prestere, jakte en ønsket karakter eller tilegne seg ulike ferdigheter. Det har blitt tydeligere for meg at dette er en praktisering som ikke passer for alle elever, og derfor forståelig at ikke alle elever opplever mestring og trivsel i faget.

Jeg har innsett at det ligger mer til kroppsøvlingsfaget enn hva jeg selv har tenkt i mange år, og sitter igjen med den oppfatning av at idrett og prestasjon ikke er det eneste som bør, eller skal ligge til grunn for kroppsøvlingsfaget. Mine erfaringer og refleksjoner, samt lesning av forskning gjennom utdanning, noe referert til i innledningen, har ført til at jeg har opparbeidet meg nysgjerrighet rundt hvordan kroppsøvlingslærere egentlig forstår og arbeider med kropp i kroppsøving. Da det er et tema som forskningslitteraturen i Norge til nå har vist lite oppmerksomhet, samt at kroppsøvlingsfagets kjerneverdi inn i fremtidens skole er høyst tidsaktuelt og mye omdiskutert tema, gjorde det ekstra spennende og interessant å undersøke dette nærmere i min masteroppgave.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne masteroppgave er:

- *Hvordan forstår og arbeider et utvalg kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen med kropp i kroppsøving?*

Kroppsøving peker i denne oppgaven på faget kroppsøving som et gjennomgående fag i norsk grunnskole (Udir, 2015), og begrepet kropp vil det bli gjort en grundigere redegjørelse for i teorikapittelet (2.0 Teoretisk forankring). De to andre sentrale begrepene i problemstillingen er *forstå* og *arbeide*. For å danne bedre innsikt og avklare

hva denne studien har til hensikt å belyse, vil jeg kort ta for meg hvordan de to begrepene har blitt benyttet i denne oppgaven.

I naturvitenskapen blir ofte begrepet *forklare* brukt, mens i samfunnsvitenskapen (som rammer denne masteroppgaven), er man heller ute etter å *forstå* (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 83). Hva forståelse er, samt hvordan vi går frem for å oppnå forståelse, kalles gjerne *hermeneutikk* i en vitenskapelig sammenheng. I hermeneutikken fremtrer forståelse som en prosess, og i denne oppgaven er det begrepet kropp som skal forstås. Siden masteroppgaven baseres på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, vil forstå i denne sammenheng fremme hvordan informantene selv mener de forstår begrepet kropp. *Fenomenologien* vil ta utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelser, og vil søkes etter å oppnå en forståelse av en dypere mening i informantenes erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). I henhold til denne oppgaven vil fenomenologien baseres på hvilke subjektive opplevelser informantene har rundt kropp i kroppsøving.

Begrepet *arbeide* i denne sammenhengen blir brukt for å beskrive hvordan informantene selv mener de inkluderer tema kropp i kroppsøvingsundervisningen, og eventuelt ellers i arbeidet med elevene. Det er informantenes oppfattelse av begrepet arbeide som vil gjenspeile deres uttalelser, og begrepet vil ramme hvordan informantene selv mener de inkluderer arbeidet med kropp i kroppsøving.

1.3 Oppgavens oppbygning

Etter dette innledende kapittelet er resten av denne masteroppgaven bygd opp av fem hovedkapitler: teorikapittel, metodekapittel, presentasjon av informanter kapittel, resultat- og diskusjonskapittel og avsluttende diskusjonskapittel.

Teorikapittelet innledes med å presentere begrepet kropp og hvordan kropp kan forstås på ulike måter. Jeg vil gjøre rede for følgende begreper som er knyttet til begrepet kropp: *kroppsbilde*, *kroppsideal*, *selvoppfatning* og *identitet*. Begrepene vil også bli satt i lys av oppgavens problemstilling. Videre har jeg valgt å ta for meg ulike kroppsforståelser; *den dualistiske forståelsen av kropp*, *Merleau-Ponty og kroppens fenomenologi* og *kroppsforståelse i dagens samfunn*. Innunder den fenomenologiske

kroppsforståelsen, vil jeg også ta for meg fenomenologiens betydning inn mot kroppsøvingsfaget. Til slutt vil jeg se nærmere på kroppsøvingsfagets egenart, der jeg vil gi et kort historisk blikk på læreplanen, gjøre rede for formålene for faget, lærerrollen og forskning som retter seg mot kropp i kroppsøving.

Metodekapittelet inneholder en gjennomgang av alle de metodiske valgene som har blitt gjort i denne masteroppgaven. Jeg vil starte med en gjennomgang av hva kvalitativ metode og intervju er, samt fenomenologiens og hermeneutikkens rolle i kvalitativ forskning. Deretter vil jeg ta for meg intervjusituasjonen, utvalget, rekrutteringen og databehandlingsprosessen. Jeg vil diskutere etiske overveielser, der jeg ser nærmere på informert samtykke og konfidensialitet. Til slutt vil jeg gjøre rede for oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

Presentasjon av informanter kapittelet inneholder en kort presentasjon av de seks informantene i denne oppgaven. Presentasjonen er basert på biografisk informasjon, hva de fortalte om seg selv og hvordan jeg opplevde dem.

Resultat- og diskusjon kapittelet vil presentere resultatene av datamaterialet innenfor en temasentrert analyse bestående av følgende temaer: *Forståelser av kropp, arbeid med kropp i kroppsøving og perspektiver lærerne viste seg å være opptatt av*. Resultatene vil innunder de ulike temaene bli presentert og diskutert opp imot tidligere teori og forskning, samt egne tolkninger.

Avsluttende diskusjons kapittel vil inneholde det jeg anser som hovedfunn i denne masteroppgaven. I tillegg vil jeg rette oppmerksomheten mot hvordan kropp burde inkluderes i fremtidens skole.

2.0 Teoretisk forankring

Dette kapittelet vil omhandle tidligere teori og forskning som skal bidra til å danne grunnlaget for det teoretiske aspektet for oppgaven. Teorien som fremlegges anses som viktig i henhold til å kunne svare på oppgavens problemstilling, samt for å få oversikt over teori og forskning som allerede finnes på område.

2.1 Hva er egentlig kropp?

Forståelsen og betydningen rundt menneskers kroppslighet har i over tusen år blitt diskutert i filosofien (Engelsrud, 2006). Ifølge Duesund (1995) vil det å forklare kroppen innebære en reduisering fra kroppens mangetydighet til entydighet. Kunne vi forklart kroppen, ville den også vært åpen for en vitenskapelig konstruksjon (Duesund, 1995, s. 21). Selv om det er vanskelig å forklare kroppen, mener Duesund vi må prøve å forstå den.

Vi lever alle livene våre gjennom kroppen og vi både *er* og *har* en kropp (Engelsrud, 2006, s. 9). Kroppen er for oss mennesker helt uerstattelig. Uten kroppen hadde vi mennesker rett og slett ikke vært i live. Helt fra vi dannes i mors mage, er kroppen med oss hele livet og utvikler seg i takt med de ulike fasene i livet (Engelsrud, 2006). Kropper kommer i ulike fasonger og størrelser, og ingen kropp er helt lik (Duesund, 1995). I tillegg beskriver kroppen menneskets væremåte, og står for den fysiske tilstedeværelsen her og nå, og i tid og rom (Moser, 2014, s. 252). I sammenheng med bevegelser danner kroppen et grunnlag for det å oppleve seg selv som en del av verden.

Vi mennesker erfarer ikke bare oss selv gjennom kroppen, men også det fysiske og sosiale miljøet rundt oss (Moser, 2014, s. 253). Kroppen inngår i kulturen, og kulturen inngår i kroppen (Duesund, 1995, s. 15). Siden kroppen både er observerbar for oss selv og for andre, kan den også betraktes som et slags kommunikasjonsverktøy (Kvalem, 2007, s. 33). Kroppen er en del av vår kontinuerlige opplevelse av oss selv, og vi registrerer hele tiden signaler fra kroppen. Vi kjenner på ubehag og smerte, trener for å føle at kroppen er i god fysisk form, og opplever kroppen i forhold til blant annet aldersendringer, seksualitet og etnisitet (Kvalem, 2007).

I dagens populærkultur mener Engelsrud vi mennesker først og fremst er opptatt av hvordan kroppen skal og bør se ut (Engelsrud, 2006, s. 9). Kroppen har de siste tiårene blitt en gjenstand for oppmerksomhet uten sidestykke, og Engelsrud beskriver kroppen som den vestlige verdens store oppussingsobjekt. Da det før var den arbeidende kroppen som fikk oppmerksomhet, er det i dag fritidskroppen som står i sentrum (Duesund, 2003). Det brukes i dag mye krefter, tid og penger på å forme kroppen etter gitte idealer, samtidig som det legges vekt på at det er viktig å danne sine egne unike uttrykk. Media er også flink til å fremstille at man ikke trenger å leve med en kropp man ikke liker eller er fornøyd med, og det har blitt enklere og mer tilgjengelig enn noen gang å endre på kroppen (Engelsrud, 2006, s. 11).

Duesund beskriver kroppen som både avmystifisert og avdekket. Dette mener hun vil føre til at kroppen har lite å beskytte seg bak, og derfor er både utstilt og utsatt (Duesund, 1995, s. 23). En kropp som er beskrevet som avmystifisert og avdekket, vil innebære en reduksjon av kroppens mangetydighet, og kan dermed bidra til at perspektivet for den egenlevde kroppen havner i bakgrunnen. I tillegg vil dagens populærkultur og mediebilder som møter oss, bidra til å stenge for en dypere forståelse av hva det vil bety å *være* en kropp (Duesund, 1995).

Som en motsetning til det å *være en* kropp, står det å *ha en* kropp, som gjerne beskrives som den objektive kroppen. I vår populærkultur blir den *objektive kroppen* sett på som den mest dominante kroppsforståelsen (Loland, 2000). En objektiv kropp blir beskrevet som noe man *har*, nærmere bestemt et redskap som står i disposisjon til å utføre ulike gjøremål. Det at kropp blir sett på som noe objektivt, fører også til at vi kan distansere oss fra vår egen kropp (Sæle, 2017). Den *objektive kroppen* vil bli gjort rede for i kap. 2.3.1, som omhandler en dualistisk forståelse av kroppen.

Å *være* en kropp, eleven som kroppssubjekt, en subjektiv kropp, kan sees som en motsetning til den objektive kroppen. En subjektiv kropp fremstår som det vi kan kalle en helhetlig intensjonalitet (Loland, 2000). En slik tankegang er i tråd med Merleau-Ponty sin forståelse av kropp, og det er dette perspektivet der vi både *er* og *har* en kropp som vil bli gjort rede for i kap. 2.3.2.

2.2 Fire begreper som belyser kropp og kroppens betydning

Det finnes mange ord og begreper, både faglig og kanskje ikke minst i mediebilde, hvor kropp og forståelse av kropp spiller en vesentlig rolle. Jeg har valgt å ta for meg fire begreper som inngang til min oppgave, og disse er som følger: *kroppsbilde*, *kroppsideal*, *selvopfatning* og *identitet*. Dette er fire begreper som er framtrødende i den faglige debatten rundt kropp og ungdom, og som til sammen forteller hvordan forståelse av kropp og kroppens betydning oppstår i et samspill mellom samfunns- og individperspektiv.

2.2.1 Kroppsbilde

Kroppsbilde kan defineres som «a person's perceptions, thoughts, and feelings about his or her body» (Grogan, 2008, s. 3). Altså hvilke oppfatninger, tanker og følelser man har rundt egen kropp. Det blir fra et vitenskapelig ståsted ikke sett på som et enkeltbegrep, men heller bestående av mange ulike dimensjoner (Kvalem, 2007, s. 34).

Kroppsbilde er ikke kun avhengig av det objektive utseende, det ser heller gjennomgående ut som det er den subjektive opplevelsen av egen kropp som står sentralt i kroppsbilde (Kvalem, 2007, s. 34). Som barn har man som regel et konkret og positivt syn på seg selv, som normalt endrer seg i ungdomstiden. Grunnen til dette er en kognitiv utvikling som medfører større grad av selvrefleksjon og evnen til å beskrive seg selv mer abstrakt (Kvalem, 2007). Bjørnebekk (2015) skriver i boken *Påkledd i dusjen* om tre faktorer hun mener har betydning for kroppsfølelsen. Dette er vekt, utseende og hvordan man tror at andre bedømmer kroppen vår. I puberteten står også de fleste ovenfor kroppslige endringer. Det er for eksempel normalt for jenter å legge på seg, få større hofter, pupper og lår. Dette kan medføre en følelse av å ikke lengre passe inn i samfunnets gitte kroppsideal. På grunn av den kognitive utviklingen og kroppslige endringer, er kroppsbilde spesielt påvirkbart i ungdomstiden (Kvalem, 2007). I den vestlige verden er det ifølge Levine & Smolak (2002) kroppsbilde som påvirker ungdommen sin selvtillit i størst grad. Også Haraldstad (2011) viser til at det å ha et dårlig kroppsbilde, har størst betydning for variasjon i livskvaliteten.

Et negativt kroppsbilde blir som regel sett opp imot overvekt, og er en viktig faktor i utviklingen av lav selvfølelse, spiseproblemer og depresjon (Kvalem, 2007). Kvalem

mener det finnes flere måter å påvirke et negativt kroppsbilde på, der hun påpeker viktigheten av å forebygge utviklingen av et allerede negativt kroppsbilde (Jacobsen, 2011). For å klare dette, trekker hun frem ulike kognitive teknikker. Hun mener blant annet det er mulig å øve på å endre tankemønstre og selvinstruksjoner, ved å fokusere på det som er positivt, istedenfor det som er negativt.

2.2.2 Kroppsideal

Det er vanskelig å finne en klar definisjon av begrepet kroppsideal. Det er derfor relevant å se på definisjonen av begrepet ideal, som oversettes til «det perfekte eksemplar» (Egedius, 2002). Ut ifra denne definisjonen kan kroppsideal beskrives som *den perfekte kroppen*.

Mennesker har alltid verdsatt skjønnhet, og alle samfunn og kulturer bærer preg av ulike normer for hvordan kroppen sin funksjon og utseende burde være. Hvordan utseende skal være, dyrkes i mange tilfeller til det helt ekstreme. For mange vil disse idealene være veldig fjerne fra virkeligheten, og føles som umulige å oppnå. Fokus på kropp og utseende har aldri vært så stort som det er i dagens samfunn (Loland, 2000). Bunkholdt (2000) skriver om flere årsaker til at tenåringer blir så opptatt av kropp i ungdomstiden. Det skyldes som nevnt ovenfor, en kognitiv utvikling som fører til at vurderinger og sammenligninger blir mer naturlige, og at kroppen endrer seg i puberteten. I tillegg mener hun det er lett å bli preget av at samfunnet i så stor grad er kroppsorientert, og at vellykkethet ofte måles imot fysiske kriterier.

Det er spesielt gjennom samfunnets mediekultur at kroppsidealer ungdom sammenligner seg med oppstår. Kroppsidealet i den vestlige verden er beskrevet som det å være tynn og muskuløs. Er du dette, anses du også som vellykket (Grogan, 2008). Trening har også de seneste årene for mange fått en ny vinkling. Borgen har uttalt seg om at for flere år tilbake trente flertallet av 15 åringer fordi de syntes det var gøy, mens i dag trener flertallet for å se bedre ut (Oppegård, 2015).

2.2.3 Selvoppfatning

Selvoppfatning kan defineres som hvordan en person oppfatter, vurderer, forventer eller mener omkring seg selv (Skaalvik, 1996). Begrepet blir ofte brukt synonymt med både selvfølelse og selvtillit (Duesund, 1995).

Selvoppfatning sier noe om relasjonen vi har til oss selv, og den har konsekvenser for de vi forholder oss til og den kulturen vi er en del av (Duesund, 1995, s. 61). Duesund legger vekt på forskning rundt tre ulike tilnæringsmåter av begrepet. Den første tilnærmingen rammer den teoretiske tilnærmingen av begrepet, som er forenklet i psykologiske teorier. Denne tilnærmingen utelukker en diskusjon om kroppen, og opplevelsen av egen kropp blir lite nevnt. Andre tilnærming ser på selvoppfatning ved å legge vekt på ulike effektstudier, der tilnærmingen er mer tverrfaglig, og kroppen sett på som et instrument utsatt for ulik påvirkning som enten styrker eller svekker menneskets selvoppfatning. Den tredje tilnærmingen mener Duesund stammer fra fenomenologien, og her finnes ingen skille mellom kroppen og selvet (Duesund, 1995, s. 62).

Oppfatningene vi har av oss selv henger også sammen med våre tidligere erfaringer. I løpet av menneskets utvikling, begynner vi tidlig å vurdere oss selv, hvordan vi ser ut, og evnene vi har til å prestere og mestre (Duesund, 1995).

2.2.4 Identitet

«Hvem er jeg?», er et spørsmål som for mange beskriver ungdomstiden godt. Følelsen vi har av *selvet*, altså hvem jeg er, kan beskrives som en kontinuerlig og livslang prosess. Selvet kan beskrives som aktivt styrende, og noe man tenker og føler i forhold til sine egne tanker (Kvalem & Wichstrøm, 2007, s. 24).

Vi mennesker er ikke født med et ferdig bilde av oss selv eller hvem vi er. Identiteten vår er preget av den sosiale settingen vi er en del av, tilbakemeldinger fra andre og egne refleksjoner rundt oss selv. I ungdomstiden står man ovenfor utviklingen mot en voksen identitet, der målet er å finne sin identitet i betydningen av det å kunne føle seg vel med seg selv (Kvalem & Wichstrøm, 2007, s. 25).

Som regel er det vanlig å forklare identiteten ut ifra sitt sosiale miljø. Duesund (1995) skriver at utseende kan være med på å motsi en identitetsoppfatning, men at denne motsetningen ikke trenger å være personlig relevant. Dette på grunn av at utseende vårt kan endres, og det virkelige problemet vil være om vi får sosial aksept eller ikke (Duesund, 1995, s. 69). For samfunnets sosiale oppfatning av oss som menneske, fører til bestemte oppfatninger av oss selv.

2.2.5 Begrepene i lys av oppgavens problemstilling

I læreplanens formål uttrykkes det blant annet at «faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse» (Udir, 2015). Azzarito & Salmon (2006) mener at et positivt bilde av seg selv, utvikles når man klarer å utvikle positive og meningsfulle opplevelser knyttet til egne forutsetninger med kroppen. Da fysisk aktivitet og unges selvoppfatning er sterkt knyttet sammen, samt at det gjennomgående ser ut til at det er den subjektive opplevelsen som dominerer i kroppsbilde, er det viktig at kroppsøvfaget legger til rette for opplevelser som rammer et allsidig bevegelsesaspekt. For en praktisering preget av bredde, vil øke muligheten for at flere elever kan bli kjent med, sette pris på og ønske å være i bevegelse og fysisk aktivitet (Engelsrud & Borgen, 2015). Engelsrud & Nordtug (2015) mener også at elever som sliter med et negativt kroppsbilde, vil få mulighet for kroppslig selvforglemmelse, om det i kroppsøvfaget legges til rette for de subjektive opplevelsene. Faget må fremme elevenes kropper som noe de *er*, ikke bare noe de *har*.

Da vi lever i en tid der kroppsidealet er i stadig endring, og der ulike ideal preger ungdommers forhold til egen kropp, mener Sæle (2017) det er viktig at kroppsøvfaget tar hensyn til dette. Gjennom sine studier har Azzarito kommet frem til at det trengs mer tydelig arbeid i kroppsøvfaget for å sette en stopper for stereotypiske oppfatninger av hva som er idealkroppen (Azzarito 2009; Hill & Azzarito, 2012). Det fremkommer også som en del av læreplanens formål at «faget skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil» (Udir, 2015). Det settes med andre ord retningslinjer for hvordan kroppsøvfaget kan legge til rette for å danne reflekterte elever, som er i stand til å stille seg kritiske til samfunnets ulike kroppsideal. For å klare

dette mener Kvaem blant annet man kan vise ungdom hvor urimelig tynne de vestlige kroppsidealene er, og avsløre triks som ofte benyttes i media, som for eksempel bilderetusjering (Jacobsen, 2011).

Elevenes selvoppfatning og identitet er preget av den sosiale settingen de er en del av, tilbakemeldinger fra andre og egne refleksjoner rundt seg selv (Kvaem & Wichstrøm, 2007). Et klassemiljø som klarer å legge til rette for at elevene føler seg trygge på hverandre og der de tørr å utfordre seg, vil bidra i utviklingen av en egen identitet og selvoppfatning. Standal og Rugseth (2015) mener at hvis man klarer å danne et inkluderende mestringsklima med trygge rammer, vil elevenes danningspotensiale bli enda større.

2.3 To hovedsyn på kroppen

2.3.1 Et dualistisk syn på kroppen

Filosofen Descartes (1596-1650) sto for et dualistisk syn på kroppen, som i lang tid har vært den dominerende forståelsen. Descartes knyttet kroppen til den delen av verden som han kalte *res extensa*, kjennetegnet av utstrekning og romlighet (Engelsrud, 2006, s. 23). Siden kroppen kunne plasseres i et rom på lik linje med andre objekter, mente han kroppen kunne ses på som et objekt. Ved å objektivere kroppen mente han det var mulig å observere kroppen i forhold til mål som blant annet størrelse, form, masse og bevegelse. Descartes mente også kroppen kom før det reflekterende subjektet. Dette førte til at han fikk skylden for at menneskekroppen ble sammenliknet med en maskin (Engelsrud, 2006). En motsetning til kroppens verden, kalte Descartes *res cogitans*. Verden ble her beskrevet via kriterier som blant annet immateriell, psykisk, subjektiv og privat (Engelsrud, 2006, s. 24). Han la stor vekt på at denne verden ikke måtte forveksles med noe som hadde med kroppen å gjøre.

Descartes satt med dette et tydelig skille mellom kropp og sinn, ved å si at menneskers evne til å reflektere sto utenfor kroppen. Han skapte med denne tilnærmingen en forestilling om at verden og virkeligheten var delt i to (Engelsrud, 2006). I ettertid har denne tilnærmingen møtt mye kritikk. Et skille mellom kropp og sinn, altså det fysiske og psykiske, førte blant annet til at tenkingen ble stående i hovedfokus. Sann læring kunne kun skje gjennom tankene, og det ble holdt avstand til den fysiske kroppen. I

tillegg ble kroppens fornemmelser og erfaringer nedvurdert. Ved at kroppen ble sett på som et objekt og instrument, ble det vanskelig å få innsikt i den sosiale og relasjonelle delen av kroppen (Engelsrud, 2006).

Inn mot kroppsøvfingsfaget kommer en dualistisk kroppsforståelse til uttrykk ved å forstå kroppen og kroppslige prestasjoner som fysisk eller fysiologiske, altså kroppen som et biomekanisk objekt som skal prestere etter målbare normer (Augestad, 2003; Tangen, 20014, referert i Moen & Rugseth, 2018, s. 158). En dualistisk kroppsforståelse kan også komme til uttrykk gjennom språklige formuleringen som *å løpe fort, kaste langt og score mest* (Moen & Rugseth, 2018).

2.3.2 Merleau-Ponty og kroppens fenomenologi

Husserl (1859-1938) blir sett på som grunnleggeren av den fenomenologiske retningen. Formuleringens hans av fenomenologien bygger på en kritikk av Descartes dualistiske syn, og var et forsøk på å formulere et alternativ. Husserl mente i motsetning til Descartes, at kunnskap oppstod gjennom menneskets erfaringer (Martinsen, 2004, s. 20). Husserl sin motvekt til Descartes, har også i senere tid blitt videreført av både Heidegger, Marcel, Merleau-Ponty, og Sartre (Widerström, 2005). Merleau-Ponty er av disse, den som har hatt størst betydning for fenomenologiens syn på kroppen (Widerström, 2005). Jeg har i denne oppgaven valgt å legge vekt på Merleau-Ponty og hans kroppslige fenomenologi videre i dette kapitlet.

Merleau-Ponty (1908-1961) regnes som den første filosofen som satte kroppen i sentrum for arbeidet med å forstå menneskers grunnvilkår (Duesund, 1995, s. 30). Han mente vår forståelse av verden oppstod på grunnlag av kroppens forståelser av omgivelser og situasjoner rundt oss (Merleau-Ponty, 1994 s. VI). Innen fenomenologien blir kroppens subjektivitet primær, og Merleau-Ponty brukte begrepet «lived body». Det vil si at vi mennesker erfarer oss selv og verden gjennom kroppen vår. Den levde kroppen er i og med sin væren i verden, tvetydig gjennom å være synlig og seende, berørt og berørende (Engelsrud, 2007). Det å være et kroppssubjekt i verden vil altså innebære å bli sett av andre, og selv se andre fra sitt perspektiv. Merleau-Ponty mente den objektive kroppen alltid vil være avledet av den levde kroppen. Tar vi ikke hensyn

til dette, vil vi heller ikke forstå at det er en sammenheng mellom den objektive- og den subjektive kroppen (Duesund, 2003, s. 27).

Kroppen er en helhet som sanser verden ved berøring, lukt, smak, syn og hørsel. Uten evnene til dette, mente Merleau-Ponty vi ikke ville være reflekterende mennesker med et språk og en identitet. Kroppen sitt forhold til verden var ifølge Merleau-Ponty verken mekanisk, intellektuelt eller biologisk, men eksistensielt (Merleau-Ponty, 1994, s. VIII). I motsetning til Descartes som så kroppen som en mekanisk gjenstand kun responderende på omverdens stimuli, mente Merleau-Ponty kroppen var et sansende, persiperende, handlende, følende og talende fenomen. Merleau-Ponty beskrev kroppen slik den er for oss i 1.person entall, altså *egenkroppen*. Dette i motsetning til den objektive betraktningen av kroppen i 3.person entall (Merleau-Ponty, 1994, s. VIII). Kroppen blir med dette ikke kun et objekt, altså noe gitt og målbart, men heller subjektiv, intersubjektiv, grunnleggende eksistensiell og personlig erfarende (Engelsrud, s. 30). Merleau-Ponty så på kroppen som en levende organisme, en selvbevarende helhet med instinkter, reflekser og et selvregulerende forløp (Merleau-Ponty, 1994, s. VI). Kroppen blir med denne tilnærmingen ikke et fysisk objekt, men en enhet der kroppens ulike deler står i indre og helhetlig forhold til hverandre (Lyngstad, 2017, s. 5).

Det legges i fenomenologien vekt på den opplevde virkeligheten, og at det er den virkeligheten vi mennesker selv opplever som har betydning for oss (Duesund, 1995). Opplevelser innen fenomenologien karakteriseres som *vesenvitenskap* og ikke *faktavitenskap*, der oppmerksomheten er rettet mot det subjektive erfarende mennesket. Kroppen beskrives som levd, som fører til at den kan ses på som historisk og preget av opplevelser og erfaringer. Hver kroppslig forandring som skjer hos oss mennesker, fører til at vår opplevelse av verden endrer seg (Duesund, 1995).

På slutten av livet skrev Merleau-Ponty at subjektet skal forstås som en *synlig-seer* (Engelsrud, 2010). Ved å se på et subjekt som dette, vil det føre til at vi blir mer synlig for andre som objekter. I tillegg vil vi bli mer synlig ovenfor oss selv som et objekt. Allikevel betyr ikke dette at vi trenger å redusere seg til kun dette objektet. Det er heller ikke snakk om et objekt som en *ting*, men heller den egenskapen vi har til å skape en

distanse til oss selv, som ligger i den levde kroppens *væren-i-verden* (Engelsrud, 2010, s. 42).

2.3.3 Fenomenologi i kroppsøving

Frem til i dag finnes det relativt lite forskning som tar for seg lærerens persepsjon og tolkninger innen kroppsøvfingsfaget og fenomenologien. Men forskere har bidratt med forskning som tar for seg det pedagogiske perspektivet (Lyngstad, 2017).

I boken *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education* har Standal (2015) tatt for seg dette. Han argumenterer her for at fenomenologi er interessant å trekke inn mot kroppsøvfingsfaget, da det i kroppsøvfingsfaget er et tett forhold mellom det lærende objektet (ulike aktiviteter og bevegelser) og det lærende subjektet (eleven).

Thorburn (2007; 2008) har også bidratt med forskning innen kroppsøving og fenomenologien. Han har gitt uttrykk for at han ønsker å utvikle en *Merleau-Ponty fenomenologi* i kroppsøvfingsfaget. Dette baserte han på en studie som tok for seg forholdet mellom hvordan den pedagogiske verdien av kroppsøving er artikulert, hvordan læreplanen er strukturert, og hvordan elevene faktisk blir testet med høy intensitet. På lik linje med forskning fra Kirk (2010) og Annerstedt (2008), viser også Thorburn (2007; 2008) at kroppsøvfingsundervisning ofte legger vekt på akademisk teoretisk kunnskap om kroppen som et objekt, der den praktiske og kroppslige karakteren av kunnskap havner i bakgrunnen.

En fenomenologisk tilnærming kan utgjøre en viktig rolle i kroppsøvfingsfaget, spesielt i henhold til elevenes læring og trivsel i faget (Engelsrud, 2010). Blir en slik tilnærming inkludert i faget, vil det kunne bidra til å legge til rette for undervisning der eleven kan være den de *er*, samtidig som de beveger seg. Todes (2001) mener en fenomenologisk tilnærming vil føre til at elevene blir oppslukt i det de driver med, ønsker å prøve nye ting og klarer å engasjere seg i det de gjør. Han mener også det vil være tilfredsstillende for elevene, og føre til at de opplever egenverdi i faget. Ved å gi rom for eleven som det erfarende subjektet i sentrum, vil det gi muligheten til å engasjere elevene til å være i bevegelse sammen med andre (Engelsrud, 2010). I tillegg kan det bidra som en motvekt til bevegelser som kun har til hensikt å bedre ulike treningseffekter, som for eksempel utholdenhet og muskelstyrke. Engelsrud mener at ved å sette elevens erfaring i sentrum

på lik linje med selve aktiviteten, vil det idrettspedagogiske fagfeltet kunne berikes (Engelsrud, 2010, s. 12).

2.3.4 Kroppsforståelse i dagens samfunn

Kroppens utseende har i dagens samfunn fått en sentral plass, der både skjønnhet og trente kropper har blitt et statussymbol (Bunkholdt, 2000). Det kan se ut til at den kroppslige tilnærmingen er preget av en sosial konstruksjon, som blir til gjennom et samfunn på jakt etter det perfekte (Loland, 2000). Gjennom trening, fitnesskulturer, kosmetisk industri og ny genteknologi, lever vi i et samfunn hvor vi lett løsriver fra det opprinnelige og biologiske. Engelsrud mener det viktigste i dag er hvordan kroppen bør og skal se ut (Engelsrud, 2006, s. 9). Orbach, som er psykolog, forfatter og aktivist, mener kroppen i den vestlige verden er noe flere og flere forholder seg til som noe ytre definert. Hun mener et slikt objektivt kroppspress fører til at vi danner såkalte *falske kropper*, der vi påvirkes til å se på kroppen vår gjennom andres blikk (Sæle, 2017, s. 122).

Ungdom bruker i dag sosiale medier på en helt annen måte en før, og tidsbruken på internett øker betraktelig (Bufdir, 2015). Barn og unge i 9-16 års alderen bruker like mye tid på internett som på å treffe venner (Medietilsynet, 2016). Bruken øker også med alderen, og opp i 15-16 års alderen bruker unge internett i gjennomsnitt over 3,5 timer i døgnet. Dette er tre ganger så mye tid på internett som for 10 år siden. Det er tjenestene facebook, snapchat og instagram som ligger på topp-tre listen over de mest populære sosiale mediene (Medietilsynet, 2016). I sosiale medier kryr det av bilder av både kvinner og menn som passer i samfunnets gitte kroppsidealer. Det er ikke rart at unge som ser slike bilder dag ut og dag inn, tror det slik det er normalt å se ut. I tillegg er det lett å glemme at bilder i sosiale medier ikke alltid forteller sannheten. Ofte skjuler det seg både retusjering, spiseforstyrrelser og ulike operasjoner (Oppegård, 2015). Med andre ord kan det se ut til at sosiale medier ikke bidrar til å vise bredden av livet, men i stor grad fokuserer på det som er vellykket. Mørch, som er professor i barn og unges psykiske helse ved Universitetet i Tromsø, mener at unges selvbilde får en knekk på grunn av at de aldri klarer å passe inn i det urealistiske idealet som media fremstiller som normalen (Hafsaas, 2014).

Sett i sammenheng med ulike kroppsforståelser, kan det se ut som vi mennesker igjen har tatt avstand fra kroppen vår i 1.person entall (Merleau-Ponty og kroppens fenomenologi), og isteden oppfatter den slik den er for oss i 3.person entall (dualistisk kroppsforståelse). Kroppen i dagens samfunn kan sies å være preget av en sosial konstruksjon, der samfunnet bidrar til å gjøre kroppen til en gjenstand for det å være vellykket. Det å prate om kropp og kroppspress har i løpet av kort tid blitt helt vanlig i den norske befolkningen, og kroppspress inngår i dag som en del av det dagligdagse språket (Engelsrud & Nordtug, 2016). Både voksne, eksperter på området og politikere hiver seg med i debatten om kroppspress, til tross for at det er ungdommen som tilsynelatende er mest utsatt. Engelsrud og Nordtug mener det istedenfor bekymring og panikk rundt kroppspresset, heller burde oppfordres til å la opplevelsen av det å være en kropp i verden tre frem.

2.4 Kroppsøvfingsfagets egenart

Skolen i Norge skal være inkluderende og ha plass til alle. Det er et stort fokus på tilpasset opplæring, og at alle elever skal stimuleres til høyest mulig måloppnåelse etter egne forutsetninger (Regjeringen, 2016). Kroppsøvfingsfaget skiller seg fra andre fag i skolen, da det gjennomgående er det eneste praktiske og estetiske faget (Borgen, 2014). I tillegg er det et fag der elevene både arbeider fysisk og praktisk med kroppene sine. Faglig innhold læres i liten grad kognitivt uten at kroppen inkluderes. Kroppen er med andre ord en viktig byggestein i faget.

2.4.1 Læreplan i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving er grunnlaget for lærernes virke, og jeg anser det som nødvendig for oppgaven å se nærmere på hva LK06 sier om kropp i kroppsøving. Men først vil jeg gi et kort historisk blikk på læreplanen gjennom tidene, for å eventuelt se hvordan kroppens rolle og ulike kroppsoppfatninger har endret seg i faget.

Kort historisk blikk på læreplanen

By (1998) har tatt for seg hvordan læreplanen har endret seg i kroppsøving fra 1922-1997, og hvordan synet på barns læring har endret seg gjennom denne perioden. I «Normalplanen» av 1922 ble det lagt vekt på et positivistisk menneskesyn og en naturvitenskapelig tilnærming. Det var her lærerens oppgave å styre elevenes

observerbare, kontrollerbare og forutsigbare læring i den retningen som var ønskelig. I tillegg ble det benyttet standardiserte øvelser for å kunne sikre elevenes progresjon, og undervisningen var preget av en militær retning (By, 1998).

«Normalplanen» av 1939 bestod av to planer, en for byfolkeskolen og en for landsfolkeskolen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I denne planen ble kroppsøvningsfaget styrket, og for første gang ble kroppsøving et obligatorisk fag både for jenter og gutter (Bye, 1998). Realiseringen av denne planen ble vanskelig å overholde grunnet 2.verdenskrig, da det ble gjort beslag av ulike skolebygninger og mangel på utbygging av uteplasser og gymsaler.

I 1959 kom en ny læreplan som dannet et nytt blikk på vekst og læring hos elevene (By, 1998). Dette var den første planen som var felles både for skolene i byen og på landet. I henhold til By var planen av 1959 et tilbakeslag fra forrige med tanke på kroppsøvningsfaget. Den «overoptimistiske vekst, selvutfoldelses og lykketenkning er avløst av en mer realistisk menneskeoppfatning, der en i høyere grad enn før regner med menneskets negative tendenser» (Myhre, 1971, s. 108, referert i By, 1998). De spede forsøkene på å understøtte den frie leken og den praktiske erfaringens betydning for læring ble mindre eksplisitt. Det ble også lagt vekt på at kroppsøving burde være et sted der elevene lærte betydningen av god helse.

I 1974 kom «Mønsterplan» for grunnskolen. Her ble det positivistiske læringssynet som var dominerende i 1959 sett på som hemmende på grunn av at det impulsive og skapende elementet mellom lærer og elev ble borte. Det ble dannet en komité som skulle lage utkast til en fagplan for kroppsøvningsfaget, men forslaget ble ikke godkjent av departementet (Bye, 1998).

I 2006 ble kroppsøvningsfaget for grunnskolen og videregående skole for første gang samlet i en plan, og det er denne læreplanen som benyttes i den norske skole i dag. Planen kalles kunnskapsløftet av 2006, og blir sett på som den første læreplanen som dannet en rød tråd gjennom både grunnskolen- og videregående opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Den kjennetegnes av å være mindre omfattende og detaljert enn tidligere. I denne planen blir kroppsøving for både grunnskolen og videregående, sett som et fysisk aktivitetsfag, med fokus på bevegelseslek, grunnleggende bevegelser, idrett, dans, friluftsliv, aktivitet/trening og helse. Det blir beskrevet hvordan elevene

gjennom faget skal drive med kroppslige øvelser og fysisk aktivitet, etter sine egne vilkår og forutsetninger (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011, s. 5).

I 2012 ble planen revidert, på grunnlag av at lærere opplevde både læreplanen og kompetansemålene som litt diffuse (Udir, 2012).

2.4.2 Formålene i kroppsøving

Som en del av læreplanen foreligger formålene for faget. Disse finnes for å klargjøre fagets rammer og retninger (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 26). I læreplanens formål blir *kropp* og *kroppen* nevnt 3 ganger (Udir, 2015), og det er disse formålene jeg har tatt utgangspunkt i, med tanke på oppgavens problemstilling.

- «Faget skal medvirke til at mennesker sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen».
 - «Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse».
 - «Det skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil».
- (Udir, 2015).

Et bredt anlagt kroppsbegrep i læreplanens formål

Formålet som tilsier at «Faget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen» (Udir, 2015), fremhever eleven som det opplevende, lærende, sansende og skapende kroppssubjektet (Moen & Rugseth, 2018, s. 160). Det kan forstås som at elevenes kroppslige bevegelser i kroppsøving, ikke kommer utenom eleven som det lærende kroppslige subjektet. Formålet sier ingenting om at elevene skal prestere på et visst kroppslig ferdighetsnivå, eller utvikle ulike idrettsferdigheter. Det presiseres heller ikke hva «en positiv oppfatning av kroppen» innebærer, og det blir derfor opp til hver enkelt kroppsøvingslærer å tolke dette.

At «Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse» (Udir, 2015), tilsier at elevenes kontakt med, og forståelse av seg selv skal utvikles. Gjennom aktivitet tilsies det at elevene skal få følelsen av å være et selv, og ha en egen identitet. Elevenes kropp som subjekt står også her sentralt, med vekt på elevenes individuelle egenskaper (Moen & Rugseth,

2018, s. 160). Allikevel mener Moen & Rugseth begrepene «selvfølelse», «selvforståelse» og «identitetsfølelse» blir *vide* i denne sammenhengen. Begrepene kan tolkes forskjellig, og vil påvirkes av hvilket faglig og teoretisk perspektiv som ligger til grunn hos hver enkelt lærer.

Ut ifra dette kan det tyde på at kroppsøvfingsfagets formål åpner opp for en bred forståelse av kropp (Moen & Rugseth, 2018). Analysene de har gjort, viser at læreplanen i kroppsøving inneholder lite retningslinjer for hvordan kropp skal forstås. Det fører til at hver enkelt lærer må finne mening til de ulike begrepene i læreplanen, og at deres perspektiv på kroppen vil prege hvordan de praktiserer.

2.4.3 Lærerrollen

Lærerrollen defineres som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). I en inkluderende skole skal kroppsøvlingslærere både verdsette og akseptere alle elever, uavhengig av evner og forutsetninger (Standal & Rugseth, 2015, s. 52). For at elevene skal kunne beholde og videreutvikle lærelyst, tro på seg selv og egen mestring, vil det være viktig som kroppsøvlingslærer å inkludere elevene inn i det pedagogiske arbeidet. Det vil være viktig å planlegge undervisningen ut ifra rammene som er satt i lover og forskrifter, og i planverket for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12).

På lik linje med Merleau-Ponty, står Molander (1996) for en ikke-dualistisk kroppsoppfatning. Han mener vi mennesker både handler, reflekterer og lærer gjennom våre levde kropp. En kroppsøvlingslærer må derfor kunne bidra til å gi elevenes kropp betydning, der de får mulighet til å arbeide med egen kroppslighet som blant annet kroppsgrenser, kroppsopplevelser og ulike bevegelsesmåter. De må også lære å ha åpenhet til en refleksjon rundt deres egen kroppslighet. For å kunne bidra med dette til elevene, er det viktig at kroppsøvlingslærere tenker over hvem man selv er, hvem man lar elevene være og hvem man blir i forhold til elevene (Lyngstad, 2008).

Undervisning preget av en fenomenologisk tilnærming, kan vekke sterke følelser hos elevene (Lyngstad, 2017). I kroppsøvfingsfaget kan det å utvikle følelser i sammenheng med en sosial setting, defineres som kroppslig resonans. For eksempel følelser som

glede, tilfredshet, skuffelse, irritasjon eller spenning (Lyngstad, 2017, s. 4). I en sosial setting kommer kroppslige uttrykk tydeligere frem, i forhold til når elevene sitter bak en pult i klasserommet. Lyngstad (2017) mener en erfaren og god lærer klarer å bedømme hvilke bevegelsesopplevelser elevene har, på relativt kort tid. De vil kunne oppfatte om elevene opplever negativitet, positivitet, eller en blanding av begge, knyttet til ulike bevegelser. Som kroppsøvingslærer må man også klare å håndtere ulike situasjoner der man er i interaksjon med mange elever på en gang (Lyngstad, 2017). Det blir viktig å kunne lese ulike signaler fra elevene, samtidig som det organiseres og gjennomføres undervisning. Det vil i noen tilfeller være enkelt å se om elevene kjenner på glede eller skuffelse, mens andre ganger vanskelig, spesielt om elevene prøver å skjule hva de egentlig føler. Dette oppstår som regel i situasjoner der elevene opplever noe som er vanskelig.

Et viktig prinsipp i kroppsøvingsfaget er å formidle både teoretisk- og praktisk kunnskap (Imsen, 2014). Allerede i utdanningsforløpet viser det seg at lærerstudenter opplever at teorien er noe virkelighetsfjern og unyttig, sett i sammenheng med hva de lærer i praksissituasjoner. Studentene opplever altså at det teoretiske har lite relevans i henhold til det de lærer i praksis (Imsen, 2014). Dette stemmer også overens med forskning som tilsier at teori og praksis i mange tilfeller kan beskrives som to ulike verdener (Skagen, 2010). Det skyldes som oftest at teorien først blir presentert på en ryddig og systematisk måte, mens praksisen fremstår som alt på en gang (Imsen, 2014, s. 23). Dette kan bidra til vanskeligheter med å danne sammenheng mellom teori og praksis. Med andre ord finnes det et stort gap mellom teori i læreplanen, og det som faktisk foregår i praksis (Engelsrud & Borgen, 2015).

Kroppsøvingslærerutdanningen viser seg også å ha liten innflytelse på den allerede etablerte ideen om hvordan en som kroppsøvingslærer skal utøve sin rolle (Moen, 2013). Hun mener det er interessant at samme forskning som mener kroppsøvingslærerutdanningen har mislyktes i å skape reflekterte lærere, ikke har satt fokus på hvorfor utdanningen fortsetter å utdanne lærere som har fokus på idrettslige teknikker (Moen, 2013, s. 231). I sin forskning fant Moen ut at tidligere erfaring og interesse innen idrett, hadde størst påvirkning for hvorfor det ble valgt en kroppsøvingslærerutdanning. Ommundsen (1995) mener også at en idrettsbakgrunn preger hvordan kroppsøvingslærere praktiserer faget. En idrettslig praktisering viser seg

i stor grad å treffe og interessere elever som allerede driver med idrett på fritiden, og dermed blir mange elever *hengende* utenfor. Til tross for styringsdokumenter som omhandler hvordan faget skal praktiseres, henger det fortsatt igjen verdier og normer fra tidligere.

En slik praktisering har stått sterkt i faget i lengre tid, festet seg i faget og blitt en del av faginnholdet (Husby & Naadland, 1975). Praktiseringen vil bidra til å peke ut mindre gode elever, noe som er uheldig med tanke på at man også ønsker å la de svake elevene utvikle seg ut ifra egne betingelser (Husby & Naadland, 1975, s. 126). Det er derfor veldig viktig at kroppsøvingslærere er klar over konsekvensene av en slik praktisering, og klarer å legge opp undervisningen slik at den passer for alle elever, enten med eller uten en form for idrettsbakgrunn. Moen (2011) understreker i sin doktorgradsavhandling, at norsk kroppsøvingsutdanning ikke lykkes med å skape reflekterte og bevisste lærere, isteden reproduseres egne opplevelser fra idrett og fag i kroppsøvingsundervisningen. Også Aasland, Walseth og Engelsrud (2016) mener praktiseringen av kroppsøvingsfaget ofte viker unna en moderne pedagogikk, der fokuset heller er på en praktisering med en militær diskurs og et høyt aktivitetsnivå. I henhold til faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, påpeker Moen & Rugseth (2018, s. 162) at «kropp» som begrep, ikke nevnes i innledende tekst eller i læringsutbyttebeskrivelser i en felles del som omhandler profesjonsfaget og praksisopplæringen. De mener i tillegg det kan fremstå som mangelfullt at læringsutbytte ikke gir føringer til at studentene skal tilegne seg et mangfold av perspektiver på kropp.

Sæle (2017) påpeker at det er bra med lærere som engasjerer seg i idrett og kan formidle gode øvingsbilder for elevene, men om faget skal lykkes som et lærings- og danningsfag, er det viktig at læreres evner også trer utenfor teknikken, og inn i elevenes livsverden, erfaringer og opplevelser med kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingslærere må ifølge han, ta hensyn til mangfold, der alle har ulike forutsetninger, noe også en klasse består av.

2.4.4 Forskning om kropp i kroppsøving

Kroppsøvingfaget blir ofte praktisert på en slik måte at barn og unge måles og veies i prestasjoner, og der de oppfordres og aktiviseres til å være i mest mulig aktivitet. Vedul-Kjelsås mener dette går bra så lenge barn lykkes, men ikke når de ikke lykkes (Dyregrov, 2014). En slik praktisering vil føre til at elevenes kropper blir til et biomekanisk objekt, som er til for å prestere etter målbare normer (Moen & Rugseth, 2018). Vedul-Kjelsås mener det er viktig å ikke kun se barn for hvor flinke de er og hva de får til. Det må heller legges vekt på å skape et miljø som vektlegger innsats, kreativitet, øving og mestring, og gjøre det mindre synlig hvem som kommer sist i mål. I tillegg påpeker hun at barn og unges selvoppfatning er sterkt knyttet opp imot det å være god fysisk (Dyregrov, 2014). I en undersøkelse viser også Loland (1999) at fysisk aktive personer skårer høyere på selvevaluering av både utseende, fysisk form og helse. De er også mest fornøyde med ulike deler av kroppen sin, og bryr seg mer om egen fysisk form og helse.

Jenter og kvinner er signifikant mindre fornøyde med eget utseende, vekt, helse og ulike kroppsdelar, enn gutter og menn (Loland, 1999). Forskning viser at elever som er misfornøyd med egen kropp øker i tenårene (Staveseth, 2008). Det er spesielt tenåringsjenter som fremstår som mest misfornøyd med egen kropp, der misnøyen går ut på at de mener de er for tykke. Hos guttene er problemet at de heller føler seg for tynne. Den økte misnøye rundt egen kropp øker både hos jenter og gutter, ettersom alderen øker (Stavseth, 2008). Forskning fra Gattario og Frisèn, viser at ungdom sitt syn på egen kropp endrer seg gjennom puberteten (Jakobsen, 2013). De har fulgt svenske ungdommer over elleve år, der de hvert tredje år har spurt de om forhold til egen kropp og utseende. Gruppen som var mest fornøyd med egen kropp, var den gruppen som var mest opptatt av idrett og deltok aktivt med dette på fritiden. Denne gruppen trente også fordi det var gøy, fremfor at det skulle påvirke hvordan de så ut.

Andrews & Johansen (2005) har funnet ut at spesielt jenter utvikler en negativ innstilling til kroppsøvingfaget. Selv om de fleste av jentene trivdes i faget på barneskolen, endret dette seg ofte på ungdomsskolen, da de ikke lengre fant seg til rette i faget. En stor grunn til dette var at de ble mer oppmerksomme på egne og andres kropper, som førte til at dette fikk hovedfokus i kroppsøvingfaget. I tråd med dette

opplevde noen elever dusjing blir problematisk. Det har i løpet av det siste tiåret oppstått en trend der flere elever dropper å dusje etter timene, fordi de føler både ubehag, misnøye eller skam over egen kropp (Strand, 2015). Andrews & Johansen (2005) refererer til elever som sier de velger å dusje i undertøy eller bikini, skifter og vasker seg på toalettet og som lager egne kø-systemer for hvordan dusjingen skal foregå. Dette fordi det opplevdes ubehagelig å stå nakne foran andre elever, samt at det kan føre til baksnakking og kommentering av andres kropper. Som en motvekt til stor problematikk rundt dusjing og kroppsøving, viser nyere forskning at problemet med dusjing kanskje ikke er like stort som media ofte fremstiller det (Moen, Westlie & Skille, 2017). De viser at de fleste elevene synes det er greit å dusje etter kroppsøving. Av de som ikke synes det er greit, er flertallet jenter. Selv om mange sier at de ikke liker å være nakne foran andre, er dette en utfordring de fleste håndterer på en grei måte, ved at de både skifter og dusjer sammen med andre (Moen et al., 2017, s. 15).

I henhold til kropp i kroppsøving har Walseth et al., (2017) gjennom sin forskning funnet ut at jenter ofte finner de tradisjonelle ballidrettene i kroppsøving som *unyttige* inn mot kroppsøvingsfaget. Jentene i studien ønsket å bytte ut typiske ballidretter, med mer effektiv trening, som hjalp de å få en mer «fit» kropp. Walseth har uttalt seg om at det er viktig at kroppsøvingslærere tar med elevene inn i en kritisk refleksjon rundt kroppsideal og kroppspress. Hun påpeker viktigheten av at kroppsøvingslærere diskuterer tema med elevene, og ikke lar faget bli preget av en fitness tankegang uten debatt (Aamli, 2015). Videre uttaler hun at man ikke ønsker at faget skal bli stedet som brukes til kroppsmodifisering. Uttalelsene er i tråd med Azzarito (2010), som mener skolen burde ha en kritisk tankegang til hvordan media fremstiller kropper og hvordan dette påvirker elevene. Kroppsøvingslærere må utfordre elevene til et perspektiv som både krever refleksjon og en kritisk tankegang i henhold til sosialkonstruerte kroppsidealer.

Også Gattario har uttalt seg med tanke på kroppsøvingslærerens ansvar i dagens kroppsdebatt. Hun mener det er viktig å legge vekt på at kroppen burde ses på som et verktøy som kan utforske verden, ikke som et prosjekt perfekt (Jakobsen, 2013). I tillegg påpeker hun at idrettslærere må være mer opptatt av hvordan de planlegger undervisningen, og finner aktiviteter som elevene synes er gøy, og ikke kun vektlegger aktiviteter som handler om å prestere eller vinne. Walseth, Engebretsen & Elvebakk

(2018) mener at å involvere elevene i planleggingen av undervisningen, vil føre til flere meningsfulle opplevelser for elevene, og spesielt for elever som ikke liker kroppsøvingfaget.

Ut fra forskning i kroppsøving og tema kropp blant elever mener Borgen (2014) det er viktig å legge til rette for et bredt anlagt kroppsøvingfag, da dette kan brukes som en motvekt til en medieskapt kroppsforståelse der en muskuløs, mager, profesjonalisert, vinnende idrettsutøver ofte står i sentrum og får positiv oppmerksomhet. Hun mener media i alt for stor grad interesserer seg for idrett med et eliteprestasjonsperspektiv, noe som vil ha liten innvirkning på flertallets forhold om kunnskap til å bevege seg. Slike kroppsforståelser påpeker hun at rett og slett ikke hører hjemme i skolesammenheng (Borgen, 2014). Et kroppsøvingfag som bidrar med å formidle kroppen som den ofte er fremstilt i sosiale medier, kan føre til underbygning av denne kroppsindustrien til barn og unge, istedenfor å hjelpe de til å ta fornuftige valg i henhold til hvordan de faktisk opplever kroppspress i hverdagen.

3.0 Metodevalg

Dette kapitlet vil inneholde en gjennomgang av de metodiske valgene jeg har tatt i henhold til denne masteroppgaven.

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning handler metode i all hovedsak om hvordan man skal gå frem for å innhente informasjon fra virkeligheten, samt hvordan denne informasjonen analyseres for å få frem en ny innsikt (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Kvale & Brinkmann (2009) beskriver metode som «veien til målet». Metode velges ut ifra hvilken informasjon vi er ute etter, og dermed blir problemstilling og forskningsspørsmål avgjørende for metodevalget (Moen & Karlsdottir, 2011). Med utgangspunkt i problemstillingen i denne masteroppgaven, har jeg benyttet kvalitativ metode med semi-strukturerte intervju for å innhente informasjon. Før jeg nedenunder vil gi en grundigere redegjøring av utvelgelsesprosess og gjennomføring av intervjuene, vil jeg kort presentere metodevalget og hvordan jeg forholder meg til en fenomenologisk og hermeneutisk forskningstradisjon.

3.1 Kvalitativ metode og forskningsperspektiv

Dalen (2011, s.15) holder det som et overordnet mål i kvalitativ forskning å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale virksomhet. Malterud (2011, s. 56) sier at man da som forsker utforsker meningsinnhold i sosiale og kulturelle fenomener, slik det oppleves for de involverte i deres naturlige omgivelser. Kvalitative tilnærminger åpner opp for muligheten av å gå i dybden av temaet som undersøkes (Johannessen et al., 2010).

Relatert til min masteroppgave og en problemstilling som sikter å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og arbeider med kropp i kroppsøvinger, var det nærliggende å velge kvalitativ metode. Jeg ønsket at fenomenet *kropp i kroppsøving*, gjennom kroppsøvingslærernes forståelse, tanker og refleksjoner, skulle danne grunnlaget for oppgavens resultat. Siden dette fenomenet frem til i dag er relativt lite forsket på, ville en metode som siktet mot dypere forståelse være godt egnet for å bringe ny kunnskap om oppgavens tema frem i lyset.

3.1.1 Semi-strukturert intervju

Innen kvalitativ metode, regnes kvalitativt intervju som den mest brukte kilden for innhenting av datamateriale (Thomas, Nelson & Silverman, 2015). Intervju er godt egnet for å få frem erfaringer, tanker og følelser, som også var i tråd med det jeg ønsket (Dalen, 2011). Jeg benyttet meg av semi-strukturerte intervjuer for innhenting av datamaterialet. Semi-strukturerte intervjuer består gjerne av ulike temaer som snakkes rundt, i tillegg til at det dannes forslag til spørsmål som kan stilles innenfor de ulike temaene. Da semi-strukturerte intervju kjennetegnes av fleksibilitet, som verken inneholder en åpen dialog eller kun bestående av bestemte spørsmål (Dalen, 2011), ga dette meg mulighet til å variere mellom å benytte intervjuguiden eller invitere til en mer åpen dialog (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette førte til mer åpenhet i selve intervjusituasjonen, og ga meg mulighet til å stille spørsmål som dukket opp underveis.

Gjennom å benytte semi-strukturerte intervju, fikk jeg frem fyldig og beskrivende informasjon ved informantenes ulike sider av sin livssituasjon, knyttet til oppgavens tema (Dalen, 2011). Dette ga meg et godt utgangspunkt for å forstå verden sett fra deres synsvinkel og betydningen av deres erfaringer og opplevelser rundt oppgavens tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). En av grunnene til at jeg valgte semi-strukturerte intervju, var at jeg ønsket at informantene skulle føle det var mer en samtale og ikke ren utspørring. I tillegg bygger oppgavens problemstilling på informantenes erfaringer og opplevelser, så det var refleksjoner rundt oppgavens tema jeg var ute etter. Spørsmålenes åpenhet førte til at intervjuene kunne endre vinkling. Derfor ble ingen av intervjuene helt like, noe jeg opplevde som positivt for resultatet i denne masteroppgaven.

3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk i kvalitativ forskning

For å kunne forstå fenomenet i denne masteroppgaven, måtte datamaterialet både forstås og gis mening til. Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming, har jeg rettet interessen mot det å forstå fenomenet som studeres, som i denne oppgaven er kropp i kroppsøving. Siden fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, var målet å forstå hvordan verden opplevdes for de involverte (Thagaard, 2013). I denne oppgaven ble det å forstå hvordan informantene opplevde sin verden, knyttet til hvordan de forstod og arbeidet med fenomenet *kropp* i kroppsøving. Dette ut ifra at den virkelige virkeligheten, er den informantene selv oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

I fenomenologisk forskning prøver man som forsker å beskrive fellestrekk av det de ulike informantene gir uttrykk for (Thagaard, 2013). Min oppgave ble å finne fellestrekk i informantens uttalelser, som kunne bidra med å utvikle en felles forståelse av det fenomenet som studeres. Målet mitt ble å gå fra en beskrivelse av å beskrive enkeltfenomener, til å søke etter deres allmenne vesen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Hermeneutikk kan defineres på følgende måte: «Studiet av hva forståelse er og hvordan de bør gå fram for å oppnå forståelse» (Føllestad & Walløe, 2000, s. 89).

Innen kvalitativ forskning går hermeneutikk i all hovedsak ut på å fortolke menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn hva som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Målet med hermeneutikken i henhold til denne masteroppgaven, var å danne en gyldig forståelse av intervjueteksten, og videre studere hvilke meninger dette ga i henhold til fenomenet og oppgavens problemstilling (Thagaard, 2013). En slik analyse kan kalles den *hermeneutiske sirkel*, og det er her mening blir skapt. Hovedpoenget med den hermeneutiske sirkel er at man må ha en fortolkning av hele teksten, for å kunne begrunne tolkning gjort på enkelte deler. Fortolkningene av delene, må igjen også kunne baseres på fortolkning av hele teksten (Postholm, 2010). Hovedpoenget i denne masteroppgaven var å finne mening og danne en forståelse, basert på informantenes uttalelser.

I min masteroppgave har jeg altså benyttet en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Jeg har tatt hensyn til den subjektive opplevelsen til informantene (fenomenologien), samt dannet et dypere meningsinnhold ut ifra intervjuetekstene (hermeneutikk).

3.2 Utvalg og rekruttering

3.2.1 Utvalg

I et masterprosjekt vil tiden sette begrensninger for antall informanter det vil være hensiktsmessig å intervju, og som regel er det normalt å ha opp til 10 informanter (Ryen, 2002). I henhold til oppgavens omfang og problemstilling, ble jeg sammen med veileder enig om at det var hensiktsmessig og realistisk å intervju seks kroppsøvingslærere.

Thagaard (2013) mener kvalitativ forskning baserer seg på strategiske utvalg, der utvalget velges ut ifra kvalifikasjoner som er strategiske i henhold til oppgavens problemstilling. Utvalget i denne masteroppgaven ble først og fremst satt ut ifra det kriteriet at de arbeidet som kroppsøvingslærer i ungdomsskolen, og hadde relevant utdanning. Jeg valgte å sette den geografiske begrensningen til Oslo og Akershus, men dette var mest med tanke på at reising til og fra intervjuene skulle bli enklest mulig. I tillegg ønsket jeg både kvinner og menn, ut fra en idé om at de kan representere ulikt syn på kropp i kroppsøving. For å sikre en større variasjon i utvalget var det også ønskelig å inkludere både nyutdannede lærere og de som hadde jobbet i skoleverket over lengre tid, men dette var ikke et absolutt kriterium. Kroppsøvingslærerne vil videre i denne oppgaven bli omtalt som *informanter*.

Grunnen til at jeg valgte ungdomsskolelærere var fordi det er i denne perioden ungdom er lettest påvirkelige. Det er da de fleste elever kommer i puberteten, som gjør de ekstra sårbare i forhold til egen kropp, og det er i denne perioden flest er misfornøyd med egen kropp. Derfor var jeg spesielt nysgjerrig på hvordan ungdomsskolelærere forstod og arbeidet med kropp i kroppsøving.

3.2.2 Rekruttering

Rekrutteringsprosessen startet med å få oversikt over hvilke ungdomsskoler som fantes i området Oslo og Akershus. Deretter sendte jeg e-post med informasjon om studie til ungdomsskolene jeg hadde plukket ut. Jeg prioriterte først skoler jeg hadde hørt om tidligere, og visste hvor var. Jeg sendte e-post både direkte til rektor og skolens administrasjon. Etter utsendelse av første runde med e-poster, fikk jeg tak i to informanter som ønsket å stille til intervju. Jeg opplevde ellers responsen som relativt dårlig, og det virket i starten av rekrutteringsprosessen vanskelig å rekruttere ønsket antall informanter. Thagaard (2013) legger vekt på at det i kvalitativ forskning ofte kan være vanskelig å få tak i nok deltagere, da slike studier ofte inneholder personlige temaer. Derfor benyttes ofte en seleksjonsmåte, som sikrer oss et utvalg av personer som er villige til å stille. Ved en slik utvelgelse, blir betegnelsen et *tilgjengelighetsutvalg*. Utvalget blir dermed strategisk i den forstand at deltakeren representerer de kvalifikasjonene vi er ute etter, men fremgangsmåten for å rekruttere, baseres på at de er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2013, s. 61).

Da jeg fortsatt opplevde det vanskelig å få *napp*, la jeg til flere skoler i område Oslo og Akershus. Etter å ha ringt rundt, samt lagt til flere skoler, fikk jeg til slutt tak i ønsket antall informanter. Jeg fikk tak i to kvinner og fire menn. Fire av disse var relativt nyutdannede, og to av de hadde arbeidet som kroppsøvingslærere i lengre tid. Så selv med et *tilgjengelighetsutvalg*, fikk jeg tak i informanter som bidro til å skape den bredden jeg ønsket i mitt utvalg.

3.3 Intervjuguide, pilotintervju og gjennomføring av intervjuene

3.3.1 Intervjuguide

Da jeg valgte å benytte semi-strukturerte intervju, utarbeidet jeg en intervjuguide som skulle være et hjelpemiddel i selve intervjusituasjonen.

For å kunne utforske de temaene jeg ønsket å få informasjon om, var det avgjørende å stille de riktige spørsmålene under intervjuene (Thagaard, 2013). Det var viktig at spørsmålene ble stilt med en invitasjon til å reflektere og med oppmuntring til å gi fylldige kommentarer (Thagaard, 2013, s. 100).

Et intervju inneholder som oftest hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober (Thagaard, 2013). Hovedspørsmålene danner grunnlaget i intervjuguiden, og det er disse spørsmålene som tar for seg temaene man ønsker å få svar på.

Oppfølgingsspørsmålene har til hensikt å innhente mer utfyllende svar. Dette blant annet ved å stille spørsmål knyttet til hovedspørsmålene, som inviterer informantene til å gi mer utfyllende og nyanserte svar. Et godt hjelpemiddel kan være å be informantene gi konkrete eksempler (Thagaard, 2013, s. 101). Prober skal bidra til å skape flyt i samtalen, gjennom spørsmål og kommentarer. Det kan for eksempel være å si «ja», «hm» eller gi et lite nikk. Hovedpoenget vil være å vise interesse ovenfor det informanten forteller (Thagaard, 2013).

Intervjuguiden i denne oppgaven delte jeg inn i fem ulike hovedtemaer, som tilsammen inneholdt 28 forslag på spørsmål. Jeg var åpen for at det underveis i intervjuet kunne dukke opp nye og mer relevante spørsmål, dette ut ifra hvordan intervjuene utviklet seg.

3.3.2 Pilotintervju

I kvalitative intervju burde det alltid foretas ett eller flere prøveintervju. Dette for å få teste ut både intervjuguide og deg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Et pilotintervju vil være til stor hjelp med tanke på å få tilbakemelding rundt de ulike temaene og spørsmålene, og ikke minst hvordan man som intervjuer fremstår i selve intervjusituasjonen. I tillegg får du testet teknisk utstyr for å se at alt fungerer som det skal, som vil minske sjansen for at noe går galt under selve intervjusituasjonen.

Mitt første pilotintervju gjennomførte jeg på en jeg kjente godt og stolte på. Dette for å bli fortrolig med intervjusituasjonen, samt at jeg visste det ville føre til ærlige tilbakemeldinger. Etter første prøveintervju innså jeg at tiden gikk fortere enn jeg hadde forutsett. Derfor ble det gjort et par småjusteringer i intervjuguiden, og noen av spørsmålene ble formulert slik at det ville bli lettere for informantene å svare. I tillegg noterte jeg oppfølgingsspørsmål som kunne være relevante å ha med. Etter endringene, ble intervjuet gjennomført på samme person en gang til. Jeg opplevde da at intervjuet fungerte bedre enn første gang. Deretter gikk jeg over til å intervju en person med en mer relevant bakgrunn og med utdanning innen kroppsøvingfaget. Jeg opplevde pilotintervjuene som nødvendige og lærerike, og jeg følte det ga meg mer trygghet i intervjusituasjonene med informantene.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Som intervjuer er det viktig å skape en fortrolig og tillitsfull atmosfære. Dette for at informantene skal tørre å åpne seg, samt fortelle utdypende og fritt rundt tema (Thagaard, 2013). Det er viktig å ta regi over intervjusituasjonen og skape god kontakt med informanten, slik at informanten føler seg trygg til å dele erfaringer og refleksjoner (Thagaard, 2013, s. 109). Dette gjorde jeg blant annet ved å innlede intervjuene med å si at det ikke fantes riktig og gale svar, samt at jeg kun var ute etter deres oppfatninger og tanker rundt tema. Jeg opplevde dette som et godt utgangspunkt for intervjuene, og at informantene ble mer *avslappet* før vi startet. I tillegg stilte jeg noen generelle spørsmål som lå utenfor oppgavens tema.

Det vil også være avgjørende å la informantene få tid til å fortelle uten å bli avbrutt (Dalen, 2011). Jeg anså dette som viktig, da det var informantens fortellinger som til

slutt skulle være forskningsmaterialet for oppgaven. Det ble derfor avgjørende for meg å gi informantene mulighet til å ytre sine egne synspunkter, uten å avbryte midt i en fortelling.

Under selve intervjuet benyttet jeg meg av to lydopptakere og noterte underveis, noe informantene var informert om på forhånd. I og med at det ble tatt lydopptak, kunne jeg ha et mer avslappet forhold til notatskrivingen. Problemet med notater underveis er at den personlige kontakten kan reduseres (Thagaard, 2013). Jeg opplevde at jeg fort falt ut av notatskrivingen, da det ble viktigere å fokusere på å være interessert, tilstede og stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg noterte kun om jeg reagerte på informantenes kroppsspråk, eller ulike holdninger som ikke ble sagt høyt og kom med på lydopptaket. Fem av intervjuene fant sted på grupperom ved informantenes skoler. Dette førte til en rolig atmosfære og god kvalitet på lydopptakene. På grunn av sykdom, ble et av intervjuene gjennomført på et senere tidspunkt enn først avtalt, og da over Skype. Jeg opplevde ikke dette som noe negativt, da både video og lyd fungerte bra gjennom hele intervjuet.

For å danne et mer helhetlig bilde av informantene, samlet jeg inn informasjon som; alder, arbeidsplass, utdanning, idretter de har drevet med og hobbyer de har den dag i dag, før jeg startet lydopptaket. I tillegg forklarte jeg hvordan intervjuguiden var bygd opp i henhold til de ulike temaene, slik at informantene var forberedt på hva som ville komme. Jeg opplevde at dette fungerte godt, og de fleste informantene virket godt forberedt til intervjuet.

3.4 Databehandling

3.4.1 Transkribering

Transkribering er en prosess som går fra tale til tekst, og av mange kvalitative forskere regnet som en viktig del av databehandlingen (Krumsvik, 2014, s. 131). Utsagn og refleksjoner fra intervjuet, blir gjennom transkribering abstrahert og presentert i en skriftlig form. I prosessen fra tale til tekst, er det mye som kan falle bort. Blant annet kroppsspråk, dialektord eller bruk av ironi. Det ble derfor avgjørende å få med så mange sider av intervjuet som mulig over i transkriberingen, noe som bare er mulig når intervjuer selv transkriberer. Etter endt datainnsamling satt jeg igjen med seks lydspor

som skulle transkriberes. Hvert enkelt lydspor hadde en varighet på mellom 45 min – en time. Det at jeg transkriberte intervjuene selv, førte til at jeg dannet en nærhet til intervjuutskriftene, som igjen styrket analyseprosessen (Dalen, 2011, s. 58).

Jeg så på det som viktig å transkribere intervjuene umiddelbart etter intervjuet var gjennomført, slik at jeg hadde alt klart i minne. Jeg transkriberte detaljert, der jeg skrev ned alt informantene sa. Jeg la også til notater jeg hadde skrevet underveis i intervjuet, som kroppsspråk og lignende. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene over til bokmål, til tross for at noen av informantene hadde dialekt.

3.4.2 Fortolkning og analyse

I behandlingen av mitt datamateriale ble hovedfokuset å føre datamaterialet over fra en beskrivende til mer fortolkende form (Dalen, 2011, s. 60). Fortolkningene ble som nevnt tidligere, gjort på grunnlag av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, der jeg la vekt på informantene sine subjektive opplevelser og prøvde å finne et dypere meningsinnhold i det de uttalte. For å bygge oppunder uttalelser informantene kom med, knyttet jeg dette opp imot tidligere teori og forskning, samt egne tolkninger. Det var viktig at informantenes uttalelser ble beskrevet konkret, da dette skulle danne hovedgrunnlaget for resultatet. Før analyseprosessen startet, var det viktig å være klar over hva som var relevant i henhold til oppgavens problemstilling, og hva som ikke var relevant. For å analysere datamaterialet i denne oppgaven, benyttet jeg meg av en temasentrert analytisk tilnærming i analyseprosessen.

En temasentrert tilnærming baseres på presentasjoner av materialet, der oppmerksomheten er rettet mot temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 181). Som forsker studerte jeg all den informasjonen som fantes innenfor hvert enkelt tema og fra hver informant, der poenget var å gå i dybden innenfor de ulike temaene.

Ved løsrivelse av enkelte utsagn fra de ulike informantene, var det viktig at jeg var konsekvent på å ivareta det helhetlige. Dette gjorde jeg ved å sette all informasjon som ble løst ut, inn i den sammenhengen den hørte hjemme i (Thagaard, 2013).

For å danne et helhetlig bilde av datamaterialet valgte jeg i første omgang å sortere alt innunder de ulike temaene fra intervjuguiden. Dette førte til at jeg fikk god oversikt over likheter og ulikheter av informantenes ulike uttalelser. Deretter ble alt datamaterialet skrevet ut, da jeg syntes det var lettere å jobbe med materialet på papir.

Ved gjennomlesning noterte og markerte jeg i teksten. Jeg opplevde dette som en god metode for min oppgave, og følte jeg fikk god oversikt og det var lett å holde orden. Etter å ha lest igjennom informantenes uttalelser, samt gjort meg opp en helhetlig forståelse av datamaterialet, arbeidet jeg videre med å danne nye temaer jeg mente det var mest hensiktsmessig å presentere materialet innunder. Temaene som jeg anså som mest relevant for denne oppgaven var: *Forståelser av begrepet kropp, arbeid med kropp i kroppsøving* og *perspektiver lærerne viste seg å være opptatt av*.

Temaet *forståelser av begrepet kropp* oppstod først og fremst på grunnlag av at det er en del av oppgavens problemstilling. Jeg mente det ble mest oversiktlig å lage dette til et eget tema, der jeg kunne presentere informantenes forståelser av begrepet kropp. Det var også et tema som bidro til å presentere informantenes uttalelser i lys av de to hovedforståelsene av kropp som ble gjort rede for i teorikapittelet, en *fenomenologisk (subjektiv) kroppsforståelse* og en *dualistisk (objektiv) forståelse av kropp*.

Temaet *arbeid med kropp i kroppsøving* er også en del av problemstillingen, og derfor ansett som oversiktlig å presentere resultatene under. Her vil informantenes uttalelser om hvordan de mente arbeidet med kropp i kroppsøving foregikk, bli presentert. Også innunder dette tema ga det mulighet å presentere informantens uttalelser i lys av de to hovedforståelsene av kropp.

Temaet *perspektiver lærerne viste seg å være opptatt av* oppstod på grunnlag av ulike temaer informantene snakket mye rundt og var opptatt av, på tvers av intervjuene. Temaene bidro til å si noe om kropp og kroppsforståelser blant informantene. Jeg anså disse som viktig å presentere, for å kunne gi et fyldigere svar på oppgavens problemstilling.

I analyseprosessen benyttet jeg meningsforetting, som vil si at jeg valgte å forkorte informantenes formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Lange setninger ble forkortet uten at meningen med uttalelsen forsvant, og jeg valgte ut det som var mest relevant for denne oppgaven. Dette var nødvendig grunnet oppgavens omfang og størrelse, samt at informantene reflekterte godt, noe som ga mye tekst å analysere og fortolke.

3.5 Etiske overveielser

I forskning som innebærer direkte kontakt med de som studeres, vil det være viktig å følge etiske retningslinjer som ligger til grunn for forskning. Etiske dilemmaer kan oppstå gjennom hele forskningsprosessen, og det var som forsker viktig å ta hensyn til at disse problemene kunne oppstå helt fra begynnelsen av prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Min masteroppgave er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og prosjektilbakemeldingen ligger som vedlegg bakerst i oppgaven. Som forsker er det viktig å presentere resultater av forskningen på en nøyaktig og redelig måte. Dette innebærer blant annet å ikke plagiere andres arbeid (Thagaard, 2013). Å plagiere definerer NESH (2006) på følgende måte: «Å plagiere, er i forskningsetisk forstand, å stjele stoff fra andre forfatters og forskers arbeid og utgi det som sitt eget. Forskere som bruker andres ideer eller siterer fra publikasjoner eller forskningsmaterialet, skal oppgi kilder».

Det er flere faktorer innen etiske overveielser som er relevante å diskutere i henhold til denne oppgaven. Men det mest sentrale mener jeg er å besørge tilstrekkelig informasjon til informantene, understreke at de deltar frivillig, og behandle alle opplysningene konfidensielt. Dette vil jeg gjøre rede for nedenunder.

Informert samtykke

I forskning som inneholder innhenting av personopplysninger, er det viktig som forsker å innhente samtykke fra de som deltar i studien. Et samtykke skal både være fritt, informert og uttrykkelig. Dette skal bidra til å unngå krenkelser av personlig integritet, frihet og selvbestemmelse. Fritt samtykke skal bli gitt av informantene uten noen form for press eller begrensninger av personlig handlekraft. Informantene kan når som helst trekke seg, uten at dette vil ha negative konsekvenser (Thagaard, 2013). Informert samtykke ble sendt til informantene på e-post sammen med informasjon om studien, og informantene skrev under på dette før intervjuet startet. Informert samtykke ligger som vedlegg bakerst i oppgaven.

Konfidensialitet

Konfidensialitet i kvalitativ forskning handler i all hovedsak om enigheten man har med de involverte, når det gjelder hva som blir gjort med datamateriale som produseres gjennom deres deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantenes private informasjon skal ikke avsløres, og alle som gjøres til gjenstand for forskning har krav på å bli behandlet konfidensielt (Thagaard, 2013). Enkelt personer skal skånes mot skade, og dette gjøres ved at forskningsarbeidet anonymiseres. Dermed skal ingen kunne kjennes igjen i det ferdige forskningsresultatet. Om privat informasjon skal publiseres, skal dette godkjennes av informanten på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var skrevet i informerte samtykke, som informantene skrev under på.

For at informantene ikke skulle kjenne seg igjen i det ferdigstilte resultatet, presenterte jeg informantene med fiktive navn. Jeg fant heller ikke lærerens skole som relevant for resultatet, og valgte å ikke nevne dette. I tillegg transkriberte jeg alle intervjuene over til bokmål, selv om noen av informantene hadde dialekt. Da datamaterialet jeg innhentet fra informantene ikke var svært sensitivt eller personlig, ble det lettere å ta hensyn til konfidensialiteten.

3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Validitet

Validitet kan oversettes til gyldighet, og kan defineres som hvilken grad man ut ifra resultatene av et forsøk eller studie, kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som mål å undersøke (Dahlum, 2015). Det skal representere en sannhet, riktighet, styrke og være en valid slutning korrekt utledet fra sine premisser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I all hovedsak handler validitet om hvordan metoden som er benyttet, egner seg til å undersøke det den skal undersøke. Man kan stille seg spørsmålet «Måler jeg det jeg tror jeg måler?» (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å styrke validiteten i min masteroppgave, var det flere faktorer å ta hensyn til. Det var først og fremst viktig at spørsmålene som ble stilt under intervjuene var relevante og i tråd med oppgavens tema. Dette sikret jeg gjennom å utføre pilotintervju på forhånd. Jeg valgte også å benytte meg av semi-strukturerte intervju, som styrket sikkerheten mot å faktisk undersøke det fenomenet som skulle undersøkes.

Validiteten er også sterkt knyttet til tolkningene jeg gjorde som forsker. For å styrke validiteten i denne prosessen burde man ifølge Thagaard (2013) kunne gjøre rede for analyseprosessen, og grunngi på hvilket grunnlag man har trukket konklusjoner. Dette har jeg gjort ved å ta hensyn til informantenes egne refleksjoner og synspunkter, samt litteratur og tidligere forskning som finnes på område. På grunnlag av dette har jeg gjennom min bakgrunn og forståelse kommet frem til resultatene som blir presentert i neste kapittel. Selv om jeg har brukt min bakgrunn og forståelse rundt tema, har jeg samtidig vært oppmerksom på at min forforståelse ikke skulle true validiteten. Jeg har derfor valgt å bruke og gjengi informantenes utsagn konkret, før jeg selv har trukket inn teori, forskning og egne synspunkter.

Reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning vil *reliabiliteten* si noe om forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Spørsmålet om hvorvidt resultat kan reproduseres av andre ved en annen anledning, står sentralt i begrepet reliabilitet.

Dette kan være litt i strid med hvordan forskning med en fenomenologisk tilnærming blir gjennomført. Her vil det gjerne være en fordel at informantenes sensitivitet varierer, da dette kan bidra til en bredere forståelse av temaet (Postholm, 2010, s. 169). Innen fenomenologien blir reliabiliteten ofte snakket om som *pålitelighet*. Spørsmålet som blir mer relevant i henhold til denne masteroppgaven, er hvorvidt undersøkelsen konsekvent blir gjennomført. I tillegg hvordan forskningen kan regnes som stabil over tid, uavhengig av forskere og metoder (Postholm, 2010, s. 169).

For å styrke reliabiliteten i min masteroppgave brukte jeg først og fremst god tid på å lese meg opp på relevant litteratur og forskning rundt oppgavens tema. Jeg brukte god tid på utarbeidelsen av intervjuguiden, slik at den skulle være så god som mulig. I tillegg la jeg vekt på å stille spørsmål som var åpne. Dette førte til at jeg fikk frem informantenes egne tanker og refleksjoner, uten at de ble ledet i en bestemt retning, eller at min forforståelse skulle prege svarene.

Jeg gjennomførte også pilotintervju på forhånd, slik at jeg skulle føle meg trygg i selve intervjusituasjonen. Etter at datamaterialet var samlet inn, valgte jeg å transkribere alle intervjuene selv, noe som førte til at jeg ble godt kjent med eget datamaterialet. Jeg la vekt på å være kritisk i både transkriberingen og den videre prosessen som inneholdt

fortolkning og analyse. Det var viktig at jeg klarte å danne et skille mellom mine egne vurderinger og hva informantene uttalte.

Det vil også være relevant å ta for seg troverdigheten i informantenes uttalelser. For å styrke opp under informantens utsagn kunne en eventuell løsning vært å observere lærerne i kroppsøvingundervisningen, for å se om uttalelsene støttet opp under dette eller ikke.

Overførbarhet

Overførbarhet går ut på i hvilken grad forskningens resultater kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner (Kvalem & Brinkmann, 2015, s. 289).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) kan overførbarheten først avgjøres når reliabiliteten og validiteten er sikret. Innen forskning som inneholder en fenomenologisk tilnærming, vil kravet om overførbarhet være noe annerledes. I denne type forskning er det sjelden et mål å si noe om generaliserbarheten. En av grunnene til dette er at det ofte er for få deltagere til å faktisk kunne generalisere resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Thagaard (2013) mener det derfor er forskerens ansvar å redegjøre om resultatet kan ha relevans i andre sammenhenger. Strengt tatt sier resultatene i denne masteroppgaven bare noe om de lærerne som inngår i utvalget. Men med tanke på at utvalget inneholder en variasjon i kjønn og antall år som lærer, kan det gjøre at resultatene fører til gjenkjenning, refleksjon og ettertanke hos andre kroppsøvingslærere. I så måte kan målsettingen om å bidra til dypere innsikt om fenomenet kropp i kroppsøving, og finne ut hvordan et utvalg kroppsøvingslærere i ungdomsskolen forstår og arbeider med kropp i kroppsøving, være relevant for å øke både oppmerksomhet og refleksjon rundt tema, og gi retning for videre forskning på område.

4.0 Presentasjon av informanter

Her vil det bli gjort en presentasjon av de seks informantene. Dette fordi variasjon i utvalget, kan antas å ha betydning for informantenes forståelse av begrepet kropp og hvordan de arbeider med kropp i kroppsøving. Presentasjonen er både basert på biografisk informasjon, hva lærerne fortalte om seg selv og hvordan jeg opplevde dem.

«Jonas»

Jonas er i slutten av 30-årene og har i to år arbeidet som kroppsøvingslærer på en ungdomsskole på østkanten i Oslo. Av utdanning har han Bachelor grad (BA) i kroppsøving og PPU (praktisk pedagogisk utdanning). Tidligere var han aktiv i ulike idretter som fotball, volleyball, ski, surfing og klatring. I dag bedriver han disse idrettene kun på hobbybasis. Jeg opplevde Jonas som en meget engasjert kroppsøvingslærer, som hadde mange tanker og refleksjoner rundt oppgavens tema. Selv beskrev Jonas seg som en lærer som er «relativt åpen, og er flink til å legge til rette for at alle er forskjellige».

«Eyvind»

Eyvind er den eldste av informantene, og arbeider som kroppsøvingslærer på en skole i Akershus fylke. Han er i midten av 50-årene, og har jobbet som kroppsøvingslærer i 23 år. Han har sin utdanning fra Danmark, der han gjennomførte PPU, med fordypning i håndball. Han har drevet med mange ulike idretter, men har alltid hatt en ekstra stor interesse for ballidretter. Eyvind er i dag blant annet håndball- og fotballtrener for lokale lag. Jeg opplevde Eyvind som spesielt engasjert i idrett, og som i den sammenheng ga mye av seg selv både i arbeidet ved skolen og på fritiden i lokalmiljøet. Han beskrev seg selv som en lærer som hadde «et bredt repertoar av idrettsaktiviteter».

«Magnus»

Magnus er i midten av 20-årene, og har arbeidet som kroppsøvingslærer i et halvt år ved en skole i Oslo. Han er den av informantene med kortest erfaring som lærer. Han har en 5-årig lærerutdanning 5-10 trinn, samt Mastergrad i kroppsøving og idrettsfag. Magnus var tidligere aktiv langrennsskiløper, og er fortsatt en ivrig skiløper. Han har i tillegg jobbet som personlig trener i flere år ved siden av studiene. Jeg opplevde Magnus som opptatt av elevene, og deres trivsel i faget. Selv beskrev han seg som «en rettferdig og

forholdsvis jovial lærer». Han var opptatt av å ha en god dialog med elevene og prøvde å ha det «mest mulig gøy i timene».

«Linda»

Linda er tidlig i 30-årene og arbeider ved en skole i Oslo. Hun har arbeidet som kroppsøvlingslærer siden 2013. Hun har Mastergrad i Idrettsvitenskap, og er i tillegg utdannet yogalærer. Tidligere har hun drevet med mange ulike idretter, med innebandy og ridning som favoritter. I dag liker hun å holde på med ulike aktiviteter, og er glad i fysisk aktivitet. Jeg opplevde Linda som en lærer som var opptatt av at elevene skulle ha det bra med seg selv. Hun beskrev seg selv som en som tok seg selv lite høytidelig, og mente hun «snakket samme språk» som elevene. Hun la vekt på å ha gode relasjoner til elevene, noe hun uttrykte å bruke mye tid på.

«Pål»

Pål er i slutten av 30-årene, og har siden 2010 arbeidet som kroppsøvlingslærer i Oslo. Han har 5-årig lærerutdanning fra NIH. Han har tidligere drevet aktivt med både friidrett, innebandy og ski. På fritiden driver han fortsatt med disse aktivitetene og det han kaller «vedlikehold av kroppen». Jeg opplevde Pål som en erfaren lærer. Selv beskrev han seg som en lærer som hadde «god balanse mellom det å være kompis» med elevene, og det å være «en autoritær lærer». Han mente elevene hadde «respekt for han, men at de likevel kunne ha det gøy sammen».

«Stine»

Stine er i midten av 20-årene, og arbeider som kroppsøvlingslærer på en ungdomsskole i Akershus. Hun har en BA i kroppsøving, og har arbeidet som kroppsøvlingslærer i snart to år. Tidligere drev hun aktivt med svømming. Hun liker å trene og holde seg i form, og er glad i friluftsliv. Jeg opplevde henne som både interessert og godt kjent med oppgavens tema. Stine beskrev seg som en streng men rettferdig lærer. Hun oppfattet seg selv som «ydmyk», samtidig som elevene hadde respekt for henne.

Felles for utvalget er at det består av informanter som er engasjerte i både faget og elevene sine. Utvalget har også en viss variasjon når det gjelder alder, kjønn, erfaring og interesser. Disse ulike faktorene kan igjen bidra til ulik påvirkning i hvordan lærerne forstår og arbeider med kropp i kroppsøving.

5.0 Presentasjon av resultater og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra undersøkelsen bli presentert og diskutert i lys av tidligere teori og forskning, samt egne tolkninger. Samlet sett vil dette bidra til å belyse oppgavens problemstilling: *Hvordan forstår og arbeider et utvalg kroppsøvingslærere i ungdomsskolen med kropp i kroppsøving?* Jeg har støttet meg til en temasentrert analysemetode, og funnet det mest hensiktsmessig å presentere resultatene innunder følgende tre hovedtemaer (se metode s. 45):

Tema 1: Forståelser av kroppen

Sammen med tidligere teori og forskning, samt egne tolkninger, vil informantenes uttalelser rundt deres forståelse av kropp bli presentert og diskutert i lys av de to hovedforståelsene av kropp som er gjort rede for i teorikapittelet; *en fenomenologisk og subjektiv forståelse*, og *en dualistisk og objektiv forståelse*.

Tema 2: Arbeid med kropp i kroppsøving

Her vil informantenes uttalelser i henhold til hvordan de mente de inkluderte arbeid med kropp i kroppsøvingsundervisningen bli presentert. Også her vil uttalelsene sammen med tidligere teori og forskning, samt egne tolkninger, bli presentert og diskutert i lys av de to hovedforståelsene av kropp.

Tema 3: Perspektiver lærerne viste seg å være opptatt av

Dette tema inneholder flere sentrale perspektiver/temaer som informantene var opptatt av, og som gikk på tvers av intervjuene. Disse temaene er med på å fortelle noe om kropp og kroppsoppfatning blant informantene, og vil bli knyttet opp imot oppgavens problemstilling. Temaene som vil bli presentert og diskutert er *testing*, *dialog om kropp*, *sosiale medier*, *mistrivsel* og *dusjing*.

5.1 Forståelser av kroppen

Teorien viser at det kan være vanskelig å *forklare* kroppen. Det ville ført til en redusering av kroppens mangetydighet til entydighet, og dermed ville kroppen vært åpen for en vitenskapelig konstruksjon. Selv om det er vanskelig å forklare kroppen, mener Duesund (1995) vi må prøve å *forstå* den. I det følgende presenteres

informantenes forståelser av begrepet kropp og hvordan de selv oppfattet og uttrykte sitt forhold til arbeidet med tema kropp, og elevenes kroppsforståelse i selve undervisningen.

5.1.1 Fenomenologisk og subjektiv forståelse av kroppen

At vi mennesker både *er* og *har* en kropp, står sentralt i en fenomenologisk kroppsforståelse. Da vi er kroppslig tilstede i verden er vi alle unike subjekter (Engelsrud, 2006), noe flere av informantene også var innom. Jonas uttalte seg følgende om sin forståelse av kropp:

Det er ikke snakk om et hode som tenker og en kropp som beveger seg, det er en helhetlig enhet på en måte. Jeg tenker at det er å ha et bevist fokus på at kroppen ikke er dualistisk eller delt. Og det er utgangspunktet med kroppsøving også. Når vi lærer i kroppsøving, lærer vi med hele kroppen. Det er ikke sånn at vi bruker hodet i undervisningen og i kroppsøvingstimene bruker vi bare kroppen (Jonas).

Her snakker Jonas om at kroppen «ikke er dualistisk eller delt», og legger vekt på at «vi lærer med hele kroppen». Jonas sin forståelse av kropp kan ses i sammenheng med Merleau-Pontys kroppsbegrep. Merleau-Ponty (1994) står for en forståelse av kroppen som tilsier at kroppens ulike deler står i et indre og helhetlig forhold til hverandre, noe Jonas også poengterte. Det finnes derfor ikke noe skille mellom kropp og sinn, i henhold til hvordan vi lærer. Forståelsen til Jonas blir dermed som han selv sier, en motsetning til den dualistiske forståelsen av kropp, kjennetegnet av et tydelig skille mellom kropp og sinn, og en forestilling om at verden og virkeligheten er delt i to (Engelsrud, 2006).

Selv om Jonas antydte en fenomenologisk kroppsforståelse, nevnte han aldri *fenomenologi* som et teoretisk begrep. I tillegg uttalte Jonas at vi ikke «bruker hode i undervisningen» og «bare kroppen» i kroppsøving. Forståelsen til Jonas uttrykker at det kan være vanskelig å finne et eget språk å snakke om kroppen på, og at det kan være vanskelig å komme utenom en dualistisk beskrivelse av sin forståelse. Jeg tolker det slik at Jonas sin intensjon var at elevene i kroppsøvingsfaget skulle lære med hele kroppen, der elevenes subjektive kropper sto sentralt. I tillegg kan det tyde på at Jonas ønsket å *leve* kroppen sammen med elevene, men språket i hans uttalelse hang etter.

Pål startet med å uttrykke sin forståelse på følgende måte:

Det er definisjonen av seg selv, og hva man mener selv (Pål).

Her legger Pål vekt på at kroppen forstås ut ifra hva man selv mener, som kan knyttes opp imot vår selvoppfatning. Selvoppfatning defineres som hvordan man oppfatter, vurderer, forventer eller mener omkring oss selv (Duesund, 1995, s. 61). Jeg tolker det slik at Pål mente oppfattelsen av seg selv, vil gjenspeile hvordan man oppfatter kroppen sin. I likhet med Pål kom Linda med uttalelser som indikerer at de beskriver en subjektiv forståelse av kropp:

For meg er liksom kropp kjempe viktig. Det er litt som jeg sier til elevene da, at kroppen er det stedet man tilbringer aller mest tid. Så det å ta vare på den og å være i bevegelse, for da vil kroppen være der for at vi skal ha det bra med oss selv (Linda).

Her uttaler Linda seg om en kropp man skal ta vare på, og holde i bevegelse. Jeg tolker det slik at Linda mente dette ville føre til at man trivdes i egen kropp, og føre til bedre selvoppfatning. Det kan tyde på at også Linda forstod kropp ut ifra en subjektiv følelse, der følelsene rundt vår egen kropp gjenspeiler hvordan vi har det med oss selv. Ifølge Kvalem (2007) er det normalt at vår oppfattelse av kroppen endrer seg i ungdomstiden, både på grunn av en kognitiv utvikling og at man kommer i puberteten, der kroppen ofte endrer seg. Linda og Pål sin oppfatning av begrepet kropp kan derfor være hensiktsmessig å dra med seg inn i kroppsøvingfaget i ungdomsskolen, da elevene er i en periode der kroppsbilde er ekstra sårbart og vanskelig å forholde seg til (Kvalem, 2007). Klarer Pål og Linda å legge til rette for undervisning preget av at elevene får utvikle en positiv selvoppfatning, kan dette påvirke positivt i henhold til elevenes opplevelse av egen kropp.

Videre i sin refleksjon av begrepet kropp, kom det frem at Pål, i tillegg til en subjektiv forståelse av kropp, mente kropp også var knyttet mot hvordan andre ser den, spesielt i ungdomstiden.

Hvordan andre ser på deg og hvordan du oppfatter at andre ser på deg. Og det kan være veldig forskjellig da på ungdomstrinnet. Mange ser vel seg selv gjennom andre da. Eller hva de tror andre vil se. Så det kan være utfordrende for mange på ungdomsskolen. Spesielt for jenter, som sliter med selvbilde og kroppspress (Pål).

Pål uttrykker her at hans forståelse av kropp også henger sammen med hvordan man oppfatter at andre ser på deg. I likhet med blant annet Loland (1999), mente også Pål at det var jenter som sleit i størst grad når det gjaldt selvbilde og kroppspress. En slik forståelse av kroppen vil bidra å gjøre den til gjenstand som et objekt. Som Merleau-Ponty skrev på slutten av livet sitt, skal vi se kroppen som en *synlig-sees*, altså at vi som subjekt blir synlige for andre som et objekt, og med det synlige for oss selv som et objekt (Engelsrud, 2007). Men dette betyr ikke at vi skal redusere oss til dette objektet, eller at det er snakk om objekt som en ting. Vi må klare å skape distanse til oss selv, i tråd med Merleau-Pontys *være-i-verden* (Engelsrud, 2007).

Pål tar her for seg forholdet mellom en selv og andre, der han trekker frem hva ungdom «tror andre vil se». Pål sin uttalelse som omhandler «hvordan du oppfatter at andre ser på deg», kan ses i sammenheng med uttalelsen til Orbach som sier at siden kroppen ofte er ytre definert, vil det objektive kroppspresset føre til at vi ser på kroppen vår gjennom andre sine blikk (Sæle, 2017, s. 122). Jeg tolker det slik at sammen med en subjektiv forståelse av kropp som Pål antydte i starten av sin uttalelse, er hans forståelse av kropp også knyttet til en objektiv forståelse. Pål sin forståelse kan ses i tråd med Duesund (1995), som mener kroppen både er utsatt for egne og andres kritiske blikk. Jeg mener dette understreker at det å snakke om kropp og sin forståelse av den kan være vanskelig, i tillegg til at det er vanskelig å komme utenom en dualistisk og objektiv beskrivelse av den.

5.1.2 Kroppen forstått dualistisk og som et objekt

I motsetning til en fenomenologisk og subjektiv kroppsforståelse, står en dualistisk og objektiv kroppsforståelse. En objektiv kropp blir beskrevet som noe vi *har*, og kan ses på som et redskap som står i vår disposisjon til å utføre ulike gjøremål (Sæle, 2017). I vår populærkultur blir den objektive kroppen sett på som den mest dominante kroppsforståelsen (Loland, 2000).

Eyvind sin uttalelse om sin forståelse av kropp illustrerer hvordan fenomenologiske forståelser hos informantene lett veves sammen med kroppen forstått som objekt. Dette utsagnet kan tolkes i retning av en fenomenologisk forståelse:

Det er jo det totale mennesket, både det fysiske og det psykiske (Eyvind).

Eyvind bruker ikke ordet fenomenologi selv, men jeg tolker det som Eyvind også begynte å reflektere rundt en fenomenologisk kroppsforståelse, der han la vekt på det totale mennesket, både «det fysiske» og «det psykiske». Underveis i Eyvinds redegjørelse om begrepet kropp, var det allikevel usikkert om det var slik han egentlig forstod begrepet. Han fortsatte sin uttalelse på følgende måte:

At man ikke spisser det i noen sammenheng, går på ren styrketrening for å få stor muskulatur, men husker på at hjertet også er en muskel. Og hvordan trener vi det? Jo, gjennom utholdenhetstrening. Men du ser ikke hvor stort hjerte blir eller er, men det er en ting som også er veldig viktig. Og det er vel mange ungdommer som fristes til å trene veldig mye styrke, spesielt gutter i tenårene og så har du faktisk veldig dårlig kondis (Eyvind).

Her vektlegger Eyvind hva kroppen kan *bli* gjennom trening. Han får frem kroppen som en *trenbar* størrelse, noe som er en kjent måte å omtale trening og effekten av trening. Her kommer kroppen som objekt i forgrunnen, og han viser det ved å snakke om viktigheten av å ikke kun fokusere på en spesifikk treningsform (han nevnte styrketrening som eksempel). Det kan virke som Eyvind beskrev kropp opp imot hvordan den kan trenes, der han la vekt på at en kropp burde være er i god fysisk form. Uttalelsen til Eyvind kan tyde på at hans forståelse av begrepet hadde fokus på den objektive kroppen, der kroppen ble *brukt* for å utføre bestemte oppgaver, som i dette tilfellet var å trene utholdenhetstrening for å bli i god fysisk form. Eyvind sine refleksjoner rundt sin forståelse av kropp indikerer også at det kan være vanskelig å danne et språk om kroppen.

5.1.3 Usikkerhet rundt sin forståelse av kropp

Både Magnus og Stine ga uttrykk for at de synes det var vanskelig å sette ord på sin forståelse av begrepet kropp.

Hva jeg legger i begrepet kropp? Synes det er et åpent spørsmål. Tenker du sånn kropp generelt? (Jeg nikker). Der sliter jeg litt kjenner jeg (Magnus).

Eeh, det er jo noe vi alle har (Stine).

Magnus og Stine uttrykte også i tråd med de andre informantene, at det kan være vanskelig å finne et *språk å snakke om kroppen* på. I tråd med denne oppgaven, mener jeg det er spesielt interessant å diskutere hvorfor enkelte av informantene fant det

vanskelig å uttrykke sin forståelse av begrepet kropp. Først og fremst fordi *kropp* er en del ordet *kroppsøving*, og bare det gjør det til et helt sentralt begrep i faget. I tillegg blir det i læreplanens formål, satt tydelige krav om hva man som kroppsøvingslærer skal lære og formidle i forhold til elevenes kropper i faget. For i henhold til formålene skal du som kroppsøvingslærer «medvirke til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen». Du skal bidra til at «elevene utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse». I tillegg skal du «ruste elevene til vurdering av ulike kroppsideal» (Udir, 2015). Uten en klar forståelse av begrepet kropp, tenker jeg elevene introduseres til ulike perspektiver når det gjelder kropp, og at ulike forståelser av begrepet kropp lett blandes sammen. Det kan også tenkes at det blir vanskelig å arbeide med kropp i undervisningen, og spesielt i henhold til å undervise i tråd med formålene som omhandler kropp, da disse sier lite om kroppen i en teoretisk forstand. Det er mulig at Magnus og Stine enten hadde en *tatt-for-gitt* forståelse av begrepet, var redd for å svare *feil* på spørsmålet eller at det manglet teoretisk kunnskap rundt kroppsforståelser.

Det kan være relevant å trekke inn spørsmålet om hvordan kropp har blitt inkludert i informantenes utdanningsforløp. Verken Magnus eller Stine, som fant det vanskelig å uttale seg om begrepet kropp, nevnte noe om dette. Men Jonas fortalte om en bachelorutdanning han mente var lite tilrettelagt for å faktisk bli kroppsøvingslærer. Han mente at elevenes kropper i liten grad ble tatt lite hensyn til som den subjektive *elevkroppen*, og heller kropper som ble sett på som objekter. Dette uttrykte Jonas at han stilte seg noe underlig til. Dette kan trekkes opp imot Moen & Rugseth (2018, s. 162) som påpeker at det kan fremstå som noe mangelfullt at ikke læringsutbytte gir mer tydelige føringer på at studentene skal tilegne seg et mangfold av perspektiver på kropp.

Forskning viser også at lærerstudenter ofte opplever at teorien, enten i skolefag eller i pedagogikken, er både virkelighetsfjern og unyttig, sett i sammenheng med det som læres i praksisopplæringen (Imsen, 2014, s. 23). Det kan settes spørsmålsteget ved om dette også gjelder teori rundt kropp i kroppsøving. Om studenter lærer om de ulike kroppsforståelsene i utdanningsforløpet, og hvordan disse faktisk kan inkluderes i selve undervisningen, kan det også tenkes at de lettere identifiserer hvilke teorier som *skjuler seg* i det daglige språket og praksislæringen, og at pedagogene blir medprodusenter av kunnskap om og gjennom kroppens egen kroppsteori og kroppsbruk (Engelsrud, 2010).

Med mer kunnskap rundt ulike forståelser om kroppen godt inkludert i utdanning, kan det tenkes at det er lettere å uttale seg om sin forståelse av den.

5.2 Hvordan arbeides det med kropp i kroppsøving?

Da informantenes uttalelser ovenfor indikerer at det kan være vanskelig å danne et språk om kroppen og sin forståelse, antydet jeg at dette kunne ha noe å gjøre med mangel på et teoretisk grunnlag rundt ulike kroppsforståelser, eller et tema som blir tatt for gitt.

Forskning tilsier at kroppsøvingslærere ofte bruker egne erfaringer og interesser som et utgangspunkt for hvordan de velger å praktisere faget (Ommundsen, 1995). Det å ha en form for idrettsbakgrunn, vil ifølge Ommundsen prege undervisningen. Kirk (2010) og Annerstedt (2008) støtter opp under dette, og mener faget i stor grad blir praktisert med innføring i en rekke idrettsteknikker, eller med et mål om å holde elevene i mest mulig aktivitet. Dette til tross for at det finnes styringsdokumenter som sier noe om hvordan faget skal praktiseres. Med tanke på hvordan det arbeides med kropp i kroppsøving, vil en praktisering av idrettsaktiviteter, ifølge forskerne her, føre fokuset vekk fra det å legge til rette for elevenes subjektive kropper i kroppsøving, og heller over på den objektive kroppen.

5.2.1 Arbeid med tema kropp i lys av den objektive kroppen

Informantene hadde ulike tanker og refleksjoner rundt hvordan de arbeidet med kropp i kroppsøving. Men en fellesnevner var at alle informantene nevnte en *tradisjonell undervisning*, der fokuset enten var å holde elevene i mest mulig aktivitet eller et ensidig fokus på idrettslige aktiviteter. Det ble gitt uttrykk for at en slik praktisering fortsatt hang igjen i undervisningen av kroppsøvingfaget. Med en tradisjonell undervisning mener jeg undervisning tett knyttet mot konkurranse, med et idrettslig preg og fokus på at elevene skal være i høyest mulig aktivitet. En slik praktisering vil føre til at elevenes kropper blir gjort til gjenstand som objekter, der deres subjektive *elevekropper* blir satt til side. En slik praktisering har stått sterkt i faget i lang tid, festet seg i faget og blitt en del av faginnholdet (Husby & Naadland, 1975).

Måten Eyvind beskrev sin praktisering på, var i tråd med den såkalte tradisjonelle kroppsøvingundervisningen som nevnt ovenfor. Han var også den eneste av

informantene som var tydelig på at dette var noe av det viktigste i kroppsøvfingsfaget. Eyvind la stor vekt på at elevene skulle være i størst mulig aktivitet, samt være mest mulig slitne etter kroppsøvingstimene.

Det er å få alle sammen i aktivitet. Det er å gi dem alle, opplevelsen av at du virkelig klarer å presse kroppen. At det å bli kvalm ikke er unormalt, men at det er en tilstand som er viktig å kjenne litt på. For å sette det litt på spissen, så kommer det elever som sier at de har helt vondt i brystet. Men de er bare andpustne. At lungene jobber så hardt og at de bruker kroppen så mye som de gjør (Eyvind).

Med en slik uttalelse understreker Eyvind tydelig at elevenes kropper blir til gjenstand som objekter, der fokuset er å presse kroppen og prestere godt. Dette er i tråd med undervisningen Kirk (2010) mener henger igjen i kroppsøvfingsfaget, der hovedfokus er å holde elevene i mest mulig fysisk aktivitet istedenfor å fokusere på hva som er det faktiske læringsutbytte. En slik praktisering er i tråd med en dualistisk kroppsforståelse, der man først og fremst forstår kroppens prestasjoner som fysiske eller fysiologiske (Moen & Rugseth, 2018). Måten Eyvind legger vekt på elevenes kropper, gjør kroppen til et biomekanisk objekt som er til for å prestere etter bestemte målbare normer (Augustad, 2003; Tanken, 2004, referert i Moen & Rugseth, 2018). Det tyder på at Eyvind hevdet dette var det viktigste i kroppsøvfingsfaget. Ved skolen han arbeidet forklarte han også at han underviste hele 60 elever samtidig i hver time (sammen med en annen lærer), i tillegg til at han snakket til elevene over en mikrofon. Undervisningen til Eyvind bar derfor preg av lite nærkontakt med elevene, da han som regel plasserte seg slik at alle elevene kunne se og høre han tydelig. Selv om de var to kroppsøvfingslærere, uttrykte han at han ikke fikk mulighet til å gå like mye rundt til hver enkelt elev i løpet av en time. Eyvind påpekte at han trodde at en slik praktisering ville bidra positivt med tanke på elevenes livskvalitet, fordi det var sunt å være i god fysisk form. Ved å dra inn tankegangen til Merleau-Ponty her, vil fokuset om at fysisk aktivitet skal stå sentralt, bidra med å skyve den ekspressive subjektiviteten i bakgrunnen (Engelsrud, 2010, s. 46).

Eyvind sin praktisering er også i tråd med forskning fra Aasland et al., (2017) som gjennom sin studie har funnet ut at praktiseringen av kroppsøving ofte viker unna en praktisering med vekt på en mer moderne pedagogikk, der fokuset heller er på en praktisering med militær diskurs og et høyt aktivitetsnivå. Eyvind snakket til elevene i

en mikrofon med vektlegging på å presse elevene til «de fikk vondt i brystet», noe jeg mener minner om en militær praktisering av kroppsøvfingsfaget.

Gattario viser også til at ungdommer som er aktive og driver med idrett på fritiden, er de som er mest fornøyd med egen kropp og er opptatt av å trene fordi det er gøy (Jakobsen, 2013). Da de fleste av elevene til Eyvind drev med en form for idrett på fritiden, kan det tenkes at mange trivdes med en slik praktisering av faget. Men til tross for at mange var aktive på fritiden, påpekte også Eyvind at han opplevde elever som var misfornøyd med egen kropp og ikke trivdes i kroppsøvfingsfaget. Med en slik relativt snever praktisering av kroppsøvfingsfaget, kan dette føre til at elevene mister muligheter til å oppleve både mestring, positiv opplevelse av egen kropp og nye erfaringer og bevegelser knyttet til egen kropp. Ved at kroppen blir gjort til gjenstand for å kun prestere, kan det tenkes at den subjektive kroppen til elevene ikke blir tatt hensyn til. Kroppen vil kunne sammenlignes med et instrument eller maskin, i tråd med hva den dualistiske forståelsen av kropp ofte forbindes med (Engelsrud, 2006).

På lik linje med Eyvind, mente Magnus at undervisningen burde ha et stort fokus på styrketrening, og han var opptatt av å bygge opp kjernemuskulaturen til elevene, da han mente elevene på skolen han arbeidet på, var relativt *dårlig trent*. I seg selv vil dette bidra til å fremme elevenes kropper som objekter. Forskjellen var hvordan de valgte å praktisere dette i undervisningen. Selv om Magnus ønsket å ha fokus på dette, var han opptatt av dette ikke skulle dominere hans praktisering. Han mente elevene skulle ha det gøy når de trente styrke, i tillegg til at han så viktigheten av å legge vekt på variasjon. Han ønsket at elevene skulle trene, uten at de følte det var trening de holdt på med. Ved å variere undervisningen og de ulike øvelsene, kan det tenkes at elevene får utforske ulike sider ved kroppen, og blir kjent med hvordan kroppen reagerer på ulike bevegelser. I tillegg ønsket Magnus at elevene skulle komme med ønsker til undervisningen. Ved å la elevene være med i planleggingen av kroppsøvfingsundervisningen, mener Walseth et al., (2018) at det i større grad vil føre til meningsfulle opplevelser for elevene, og spesielt for de som ikke liker kroppsøvfingsfaget. Magnus virket også opptatt av å inkludere elevenes kropper i undervisningen, både ved å legge til rette for variasjon og å la elevene komme med forslag til undervisningen. Han legger med dette til rette for at elevene kan oppleve

mestring og mening i henhold til sin egen kropp, og der den subjektive kroppen kommer til uttrykk.

Selv om de øvrige lærerne ikke ønsket å praktisere etter en gammel tradisjon, ga de uttrykk for at den hadde tendenser til å henge igjen. Jeg opplevde det slik at de så dette som en utfordring, og det var gjennom andre lærere de kjente, at en slik praktisering hang igjen. Jonas mente blant annet det var vanskelig å få elevene til å skjønne hvorfor de egentlig hadde kroppsøving, da han trodde elevene var ganske rotfestet i den gamle tradisjonen. Grunnen til dette mente han skyldtes at elevene hadde hatt en ganske snever kroppsøvingsundervisning på barneskolen.

Jeg tenker det er litt den gamle tradisjonen som henger igjen, at vi pleier hodet vårt i klasserommet, mens i kroppsøving bruker vi kroppen, det blir sånn dualistisk. Jeg opplever at det er en del som har den tankegangen der, og derfor har veldig fokus på at i kroppsøving, at shit, det er veldig viktig at elevene lærer de her idrettsferdighetene da, for det er jo tross alt det vi skal lære dem da (Jonas).

Jonas knytter her den tradisjonelle undervisningen til en dualistisk tilnærming. Videre ble det snakk om hvorfor Jonas trodde en slik praktisering av faget hang igjen.

Det kan ha noe med generasjoner å gjøre, men det kan også ha noe med lærerrollen å gjøre. Er du veldig faglig forankret, er du veldig opptatt av det, enten det er den gamle varianten, faktabasert fagkunnskap eller om det er veldig fokus på grunnleggende ferdigheter. Jeg tørr ikke uttale meg om det har noe å gjøre med generasjoner, men det kan jo ha noe med de eldre, at de ikke hadde det fokus før. Men akkurat nå føler jeg det handler om de som har et veldig faglig ståsted, sliter med å forstå den biten da (Jonas).

Jonas ga uttrykk for usikkerhet rundt om dette eventuelt var noe som hang igjen fra en tidligere generasjon, eller om det skyldtes en lærerrolle som var mer faglig rettet. At en slik praktisering fortsatt er med på å påvirke praktiseringen av kroppsøvfingsfaget, mener jeg er urovekkende. For det første vil det i stor grad gjøre elevenes kropper til gjenstand for objekter, der den subjektive opplevelsen av elevenes kropper havner i bakgrunnen. Det kan føre til negative konsekvenser både i forhold til elevenes læring og opplevelser med kroppen. I tillegg vil det stride imot læreplanens formål som påpeker at «Faget skal medvirke til at mennesker sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen» og at «Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse» (Udir, 2015). Disse formålene indikerer at

elevenes kroppslige aktivitet i faget, ikke kommer unna eleven som et lærende kroppslig subjekt (Moen & Rugseth, 2018, s. 160).

Jonas antydte også at dagens lærerrolle burde være mer kompleks når det gjaldt temaet kropp i kroppsøving, enn hva det var før. Dette begrunnet han med at det i dag er flere temaer som foreldre nødvendigvis ikke tar opp i hjemmet, og derfor kan være vanskelig for elevene å få snakket om. Stine støttet opp under dette, og fortalte om kollegaer som ikke fulgte med i tiden.

Det hvor gammel du er, har kanskje ikke noe å si, men du må være villig til å oppdatere deg da. Som kroppsøvingslærer kan jeg ikke bare basere meg på forskning som er gjort for 20 år siden, for det har jo blitt gjort så sykt mye siden det (Stine).

Hun mente på lik linje med Jonas, dette nødvendigvis ikke hadde en sammenheng med hvilken generasjon lærerne hørte til, men at man som kroppsøvingslærer må være villig til å oppdatere seg. Jeg tolket det slik at Stine mente det var viktig for kroppsøvingslærere å *henge med i tiden*, når det gjaldt hva ungdom i dag opplever av kroppspress og påvirkning fra sosiale medier. Hun uttrykte spesielt viktigheten av at kroppsøvingslærere må være klar over hva elevene møter i sosiale medier, slik at de kan imøtekomme elevene sine i denne diskusjonen. Da det fremkommer av læreplanen at faget blant annet skal ruste til vurdering av ulike kroppsidealene, kan det tenkes at dette blir vanskelig for de lærerne Stine refererte til (Udir, 2015).

5.2.2 Arbeid med tema kropp i lys av den subjektive kroppen

I sin uttalelse om forståelsen av kropp, uttrykte Jonas at han ønsket å knytte sin forståelse inn i undervisningen. Jonas fremmet en fenomenologisk og subjektiv tilnærming av kroppen, som kan tenkes å bidra positivt og som en motvekt til bevegelse som kun har til hensikt å bedre ulike treningseffekter, som for eksempel utholdenhet og muskelstyrke (Engelsrud, 2010). I henhold til Todes (2001) vil en fenomenologisk tilnærming også bidra til at elevene i større grad både opplever tilfredsstillelse og en opplevelse av at kroppen har en egenverdi i faget. Det vil åpne opp for at elevene kan være den de *er*, og at det kan gis verdi, uavhengig av prestasjoner og ferdigheter. I tillegg vil det i større grad føre til at elevene blir oppslukt i det de holder på med, ønsker å prøve nye ting og klarer å engasjere seg i det de gjør (Todes, 2001).

I ungdomstiden står elever ovenfor en utvikling mot en voksen identitet, der målet vil være å utforske egen identitet og føle seg vel med seg selv (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Både Jonas, Linda og Pål mente et av de viktigste målene med kroppsøvningsfaget, var å hjelpe elevene til å finne sin egen identitet og plass i samfunnet. Linda og Pål uttalte seg som følger:

Det viktigste for meg er at de er ok mennesker og at de går ut av ungdomsskolen med opplevelsen av at de er viktige og at de har blitt sett, og derfor bryr seg om andre mennesker. Det å føle at man hører til og blir tatt vare på (Linda).

Min jobb er jo å ivareta elevene og at de har det bra, og at de blir til samfunnsmennesker som fungerer (Pål).

Linda og Pål uttrykte begge at de ønsket å legge til rette for at elevene skulle ha det bra og føle at de ble sett. Jeg tolker det slik at de mente dette ville bidra til å danne elever som fungerte godt sammen med andre mennesker, i samfunnet generelt, og ikke minst, hadde det godt med seg selv. Dette kan ses i sammenheng med Kvalem & Wichstrøm (2007), som mener at identiteten vår blant annet er preget av den sosiale settingen man er en del av, samt tilbakemeldinger fra andre. Det vil derfor være viktig som både Linda og Pål indikerer, å legge til rette for et godt klassemiljø, der elevene føler seg trygge på hverandre og der de tør å utfordre seg. Standal & Rugseth (2015) mener dette vil føre til at elevenes dannelsespotensial blir enda større. For å legge til rette for dette mente Linda det var viktig med undervisning preget av lavterskelundervisning, slik at alle følte de turte å være med i undervisningen.

Så jeg prøver å legge vekt på at de skal få prøve ut forskjellige ting, og at det skal være lavterskel. Sånn at alle kan føle at det her tørr jeg (Linda).

I tillegg til at undervisningen skulle være lavterskelet, la Linda også vekt på at de sterke elevene skulle få nok utfordringer til å føle på mestring. Lindas uttalelser bar preg av at hun la opp til en undervisning tilpasset hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2009). En slik praktisering mener Engelsrud & Borgen (2015) kan bidra til å ivareta elevenes selvfølelse, identitet og helse. En praktisering som vektlegger dette vil også i større grad ta hensyn til elevenes subjektive kropp. Jonas mente også det var viktig å formidle til elevene at ferdigheter i idrett ikke var det viktigste.

Jeg personlig som kroppsøvlingslærer sier også til elevene at jeg ikke er så opptatt av hvor flinke dere blir i basketball. Og jeg tror det har veldig å gjøre med at min lærerrolle, jeg er ikke ute etter de konkrete ferdighetene, men selve personen og individet, og hvordan det utvikler seg som person da (Jonas).

Her påpeker Jonas at selve idrettsferdighetene var noe han ikke mente var så viktig. Isteden mente han på lik linje som Linda og Pål, det var viktig å utvikle eleven og deres identitet. Stine nevnte livslang bevegelsesglede som svært viktig i sin formidling, som er et av hovedformålene i faget (Udir, 2015). Da bevegelsesglede er en subjektiv følelse, vil det sette store krav til lærerne for å legge merke til denne bevegelsesgleden, gjennom å tolke elevenes atferd i timene (Lyngstad, 2017). Pål mente det ble enklere å legge merke til hvordan elevene oppførte seg og trivdes i faget, ettersom han fikk mer erfaring, og mente han hadde endret seg med tanke på hva han vektla i undervisningen.

Da var det kanskje fokus litt mer på idretter og oppbygningen enn hva det er etter hvert da man begynner å kunne jobben sin. Man begynner å se elevene sine i mye større grad og har en helt annen dialog (Pål).

Ifølge Pål sine uttalelser kan det tyde på at hans praktisering som nyutdannet lærer bar preg av gamle tradisjoner, der han i stor grad la vekt på ulike idretter, og dermed elevenes objektive kropper. Etter tid som lærer opparbeidet han seg mer erfaring og forstod at dette ikke var alt som lå til grunn for faget. Han mente han hadde blitt flinkere til å se hver enkelt elev, og blitt mer bevisst på hva som faktisk var viktig for elevene. Lyngstad (2008) mener man som kroppsøvlingslærer må tenke over hvem man selv er, hvem man lar elevene være og hvem man blir i forhold til elevene. Dette om man skal klare å gi elevenes kropper betydning, og der alle får mulighet til å arbeide med egen kroppslighet og kroppsgrenser.

Både Linda, Jonas, Pål og Stine nevnte at de la vekt på variasjon i undervisningen sin, og ønsket at elevene skulle få teste flest mulig nye aktiviteter.

Ikke bare sånn hjørnefortball og kanonball, som det er veldig lett å legge til rette for. Så jeg legger mye vekt på at de skal synes at det er et fag der de får prøve ut nye ting, men også at de skal føle seg trygge (Linda).

I kroppsøving vil det være viktig å legge til rette for en variert undervisning, dette fordi fysisk aktivitet og unges selvoppfatning er sterkt påvirket av hverandre. I tillegg er det den subjektive opplevelsen som dominerer i kroppsbilde, så det vil være viktig som

kroppsøvingslærer å legge til rette for opplevelser som rammer et allsidig bevegelsesaspekt. Engelsrud & Borgen (2015) mener at en praktisering som består av bredde, vil øke muligheten for at flere elever blir kjent med, setter pris på og ønsker å være i bevegelse og fysisk aktivitet.

I tillegg til variasjon i faget, er det viktig at man som kroppsøvingslærer legger til rette for refleksjon, og inviterer elevene inn i denne delen av arbeidet (Engelsrud & Borgen, 2015). Informantene ga uttrykk for at de så viktigheten av å la elevene reflektere over egne bevegelser og læring i kroppsøving, og det ble spesielt lagt vekt på refleksjon etter timen. Selv om informantene mente dette var viktig, ga de også uttrykk for at de syntes det var en utfordring å faktisk få det til. En fellesnevner var at tiden ikke strakk til.

Jonas uttalte seg som følger:

Det er jo noe jeg ønsker, men det er utfordrende. Timen går fort og du veit jo at elevene ønsker å være i en slags form for bevegelse (Jonas).

Pål nevnte også at det var utilstrekkelig med tid til refleksjon, samt at det kunne være vanskelig å få med elevene i refleksjonsdelen.

Nei, det er ikke enkelt. Det må jobbes med. Men de blir bedre på det. De vet at det kommer, og de prøver jo alltid å komme unna det fordi det er kjedelig (Pål).

I og med at de fleste lærerne mente refleksjon var en viktig del av kroppsøvingsfaget, kan det ses på som urovekkende at alle mente det var vanskelig å faktisk gjennomføre. Dette fordi refleksjon anses som viktig for å legge til rette for læring der den subjektive kroppen til elevene er i fokus. Engelsrud & Borgen (2015) mener fagets formål forutsetter balansen mellom det elevene gjør, og refleksjon over det de har lært i ettertid. For fysisk aktivitet i seg selv bidrar ikke til læring, og refleksjon og reflekterende erfaring med ulike bevegelser må være en kontinuerlig del i arbeidet med faget.

5.3 Perspektiver lærerne viste seg å være opptatt av

I tillegg til resultater og diskusjoner som viser hvordan informantene forstod og arbeidet med kropp i kroppsøving i lys av en subjektiv og objektiv kropp, kom det også gjennom analysene frem flere perspektiver/temaer som sa noe om kropp og kroppoppfatninger

blant informantene. Dette var temaer informantene var opptatt av, og som gikk igjen på tvers av intervjuene. Følgende temaer vil jeg nå presentere i et bredere perspektiv: *testing, dialog om kropp, sosiale medier, mistrivsel og dusjing.*

5.3.1 Testing

Gjennom tester i kroppsøvningsfaget kommer kroppens ferdigheter i forgrunnen og elevenes kropper blir i større grad eksponert ovenfor andre. Til tross for at testing ikke skal brukes til karaktersetning, blir testing ofte praktisert på en måte der elevene måles etter konkrete prestasjoner og ferdigheter, og der elevenes kropper blir objekter som er til for å prestere. Ifølge Vedul-Kjelsås vil dette gå fint så lenge elevene lykkes, men ikke når de ikke lykkes (Dyregrov, 2014). En slik praktisering kan da i stedet bidra til det motsatte av at elevene bygger selvtillit og utvikles mot en egen identitet. Det kan isteden bidra med et tydeligere skille mellom sterke og mindre sterke elever. For oppgavens resultat mener jeg det er viktig å få frem hvordan informantene valgte å forholde seg til testing i faget, da dette kan si noe om hvordan informantene både forstår og arbeider med kropp i kroppsøving.

Det som var felles for de fleste informantene var at de brukte svært få tester i selve undervisningen, men alle en eller annen form for testing. Alle refererte til løpetester som den mest vanlige testen. Av informantene var Pål den som uttalte seg mest kritisk til testing i faget. Han gjennomførte ingen *tydelige* tester av elevene, med unntak av et løp som elevene måtte gjennomføre, men han valgte da å fokusere på noe annet enn selve testen.

Nei, vi har ikke noe testing. Eller vi løper rundt Sognsvann, men ingen karakter eller noe. Men når vi har utholdenhet er det å lære seg å løpe økonomisk, og forberede egen tid. Det er ikke noe karakter (Pål).

Pål mente han klart og tydelig presiserte ovenfor elevene at de ikke ble testet når de løp rundt Sognsvann, men at de skulle se på dette som en helt vanlig kroppsøvingstime. Han mente en slik løperunde var mer gunstig istedenfor tester inne i gymsalen, da det i større grad ville synliggjøre hvem som var gode og mindre gode. Pål beskrev *løpetesten* på følgende måte:

Jeg synes det er fint å komme seg litt vekk, løpe litt og gå ned i kjelleren. Å mestre det å faktisk ta seg helt ut. Og med en biip test blir det så veldig tydelig. Alle som er ferdige bare står og ser på. Så jeg opplever det som en positiv ting da. Selvfølgelig er det folk som gruer seg, men de vet at fokuset ikke er å løpe så fort som mulig (Pål).

Det kan tyde på at Pål var flink til å formidle til elevene at det ikke var så viktig hvor fort de løp, men at de individuelt skulle kjenne på hvordan kroppen reagerte når den ble fysisk sliten.

Skolen Magnus jobbet på var den av skolene som gjennomførte flest tester i kroppsøvingsundervisningen. Selv jobbet Magnus for å fjerne testing i kroppsøving, og hadde lyktes i å fjerne noen tester i 8.klasse. Han opplevde motstand til dette, spesielt fra en annen kroppsøvingslærer han samarbeidet med i både 9-, og 10. klasse, som hadde lang fartstid ved skolen.

Hun er jo veldig sånn at alt skal testes. Jeg har på en måte ikke orket å ta den kampen, og hun kjører sitt opplegg. Så der har vi dessverre utholdenhetstest, styrketester, og det som er (Magnus).

Ved å uttrykke seg med «dessverre» antyder jeg at Magnus ikke ønsket at testing skulle prege kroppsøvingsundervisningen i det hele tatt. Videre fortalte Magnus også om andre metoder han brukte i stedet for å benytte seg av opplagte og tydelige tester av elevene.

For eksempel i styrke da, har jeg en time med tabata. Så da går jeg rundt og vurderer mens de jobber. Da vet de liksom hva de skal gjøre. Men på for eksempel 10.trinn er det at 25 push ups er en sekser (Magnus).

Magnus fortalte også om karakterskjema som ble hengt opp i gangene på skolen, som viste hva elevene måtte klare for å få en viss karakter. Han mente elevene hadde ulike meninger om akkurat dette. De sterkeste elevene som visste de gjorde det bra og likte å teste seg, syntes dette var gøy, mens de svake elevene likte dette veldig dårlig.

Også Jonas hadde samme oppfatning, der han selv ønsket å ta avstand fra tester, men møtte motstand fra andre kroppsøvingslærere som tvert om ønsket å ha flere tester med elevene. Linda, Eyvind og Stine fortalte alle om ulike løpetester de hadde på skolen og hvordan de trodde dette påvirket elevene. De hadde felles oppfatning om at de som var sterke i faget likte tester, mens de svake elevene ikke synes noe om det i det hele tatt.

Allikevel var Eyvind den av informantene som var mest positiv til testing i kroppsøving. Han uttrykte at testene ikke skulle stå for hele karakteren til elevene, men at det kunne være gøy for elevene å vite hvordan de lå an.

I den forstand at det er gøy å se hvor man ligger. I eksempelvis i forhold til resten av verdens befolkning. Så er det den biip testen. Den liker jeg fordi det er gjort så mye forskning på den, og du kan gå inn på sånt skjema etterpå. Når jeg klarer Level 7.7, så kan du gå på hvilken gradering du ligger på i forhold til resten av befolkningen. Det tror jeg og håper jeg kan gi en selvinnsikt på hvor man ligger (Eyvind).

Det kan forstås dit hen at Eyvind oppfordrer elevene sine til å sammenligne seg selv med andre, og med det bidro han med å objektivere elevenes kropper i praktiseringen av kroppsøvingfaget.

5.3.2 Dialog om kropp

Dialogen om kropp i kroppsøving var et tema som ble snakket og reflektert mye rundt i intervjuene. I henhold til oppgavens problemstilling, syntes jeg det var spesielt interessant hvordan informantene opplevde den formelle dialogen om kropp, da dette også sier noe om hvordan de arbeider med kropp i kroppsøving. Nedenunder vil informantenes uttalelser om hvordan de opplevde dialogen om kropp mellom elever, dialogen om kropp mellom seg selv og elevene, og dialogen de hadde om kropp med andre lærere, bli presentert og diskutert.

Dialog om kropp mellom elever – en uformell dialog

Alle informantene ga uttrykk for en opplevelse av at elevene seg imellom, jevnlig snakket om kropp. Informantene overhørte både elever som snakket om egen kropp med hverandre, andre elever sine kropper og kropper de så i sosiale medier. Dette gjaldt både i selve kroppsøvingfaget, og generelt på skolens områder.

Stine var den som registrerte minst snakk om kropp blant elevene, noe hun mente skyldtes at de var en mobilfri skole. Hun mente elevene av den grunn slapp det konstante presset etter å se ut som bildene i sosiale medier, og elevene konsentrerte seg heller om å snakke med hverandre.

Magnus og Pål registrerte begge mest snakk om kropp blant guttene, noe de begge mente skyldtes at de selv var gutter. På spørsmål rundt hvordan de opplevde snakk om kropp blant elevene svarte Magnus blant annet:

Mhm. Ja, jeg får ikke med så mye blant jentene, men det skyldes nok at jeg er gutt selv. Men guttene er opptatte av, en del av dem, du har to type gutter. Du har nerdeguttene og du har treningsguttene, slik er det jo stort sett alltid. Men av de som er glad i aktivitet, er det stort fokus på at de skal pumpe og noen av de har begynt på treningsstudio (Magnus).

Her antyder Magnus at dialogen han hørte blant elevene gikk ut på hvordan de ønsket å forme kroppen sin. Også Pål hadde hørt mest snakk blant guttene. Han opplevde at guttene snakket relativt høyt om kropp, og spesielt om andre jenter sine kropper. Han trodde ikke meningen var at jentene skulle høre det, eller at de tenkte over hvilke konsekvenser det hadde. At guttene kommenterte andre jenter sine kropper, mente han var uheldig, da dette ofte førte til ulike rykter.

Jonas registrerte også en del snakk om kropp blant sine elever, men da mest i forbindelse med hva ulike kropper fungerte til, og hvordan ulike kropper så ut.

Ja. Det er mye snakk om kropp, og muligheter. Hvordan forskjellige kropper får til ting. Altså da er det snakk om sånn konkrete ferdigheter, der noen kropper på en måte er litt mer klumsete, eller altså ikke får til ting, altså det fysiske. Men så er vi også inne på litt mer utseende fokus, der vi på en måte, du merker at elevene har ulike tanker om det her kropp, og hva som er en fin eller sunn kropp, og hva som er det motsatte (Jonas).

Jonas antyder ovenfor at dialogen om kropp imellom elevene både handlet om ferdigheter og utseende. Jonas hørte også elevene aktivt kommentere andre sine kropper, med ganske destruktive beskrivelser. Eyvind hørte også en del snakk om kropp blant elevene sine, og ga uttrykk for at elevene opplevde kroppspress og at de syntes dette var et mas. I tillegg mente han dette førte til at elevene ble mer usikre på seg selv. Dette støttes av Levine & Smolak (2002), som mener kroppsbylde har størst betydning for ungdommens selvtillit i den vestlige verden.

Dialog om kropp mellom lærer og elev – en formell dialog

En viktig del av arbeidet med kropp i kroppsøving, gjenspeiler hvordan man som kroppsøvingslærer velger å snakke om kropp med i elevene i selve undervisningen.

Graden av hvor mye hver enkelt av informantene valgte å inkludere dialogen om kropp i kroppsøving varierte. Av lærerne var Eyvind den som inkluderte dialogen minst i sin undervisning. Han uttalte seg på følgende måte:

Det går på det prinsippet at jo mer fokus du legger på det, jo mer vil elevene fokusere på det (Eyvind).

Til tross for at Eyvind mente flere av elevene sleit med å forholde seg til det som omhandlet kropp, samt at elevene uttrykte at det var et mas, fortalte han videre at dette var en dialog han ikke førte i plenum i det hele tatt. Han mente det var lurt å ikke snakke så mye om dette i undervisningen, da han trodde det bare ville føre til at elevene tenkte mer på det. Da Eyvind fikk spørsmålet om hva han gjorde for å ruste elevene til vurdering av ulike kroppsidealer og ulike bevegelseskulturer, som er et av formålene i læreplanen (Udir, 2015), hadde han også vanskeligheter for å ordlegge hva han gjorde for å legge til rette for dette. Det kan tyde på at Eyvind hadde en ideologi/mal for hvordan kroppsøvingfaget skulle være, og ut ifra dette fant dialogen om kropp mindre viktig.

Magnus hadde heller ikke mye dialog med elevene om kropp. De få gangene han hadde det, var det som regel i forbindelse med dusjing eller om noen kommenterte andres kropper.

Men det er mest om dusjinga og hvorfor de er flauere for hverandre. Og det er jo sannsynligvis på grunn av det kroppsidealet, og at de er flauere over kroppen sin. Men det er nok ikke noe jeg snakker veldig mye om. Men de få gangene jeg hører folk snakke om det, jeg tar det seriøst, men jeg prøver kanskje tulle det litt vekk, det at folk er ulike. Jeg prøver å ufarliggjøre det at kroppen skal se sånn og sånn ut (Magnus).

Hvordan elevene reagerer på at Magnus velger «å tulle det litt vekk» når elevene snakker om kropp, er vanskelig å vite. Men å ikke inkludere en dialog med elevene før negative kommentarer om kropp fremkommer, vil jeg tro en noe uheldig.

Pål la vekt på at han ønsket å inkludere det å snakke om kropp i undervisningen, men syntes det til tider kunne være vanskelig, da han visste dette for mange var et sårt tema. Han ønsket ikke å snakke om hvordan kroppen skulle se ut, men heller ha fokus på kroppens funksjoner. I tillegg ønsket han å fjerne fokuset fra at alt skulle være så veldig

sunt, og at man skulle se bra ut. Han vektla heller viktigheten av elevenes egenverdi av det å være i fysisk aktivitet, og at det var sosialt.

Dette var også en tilnærming av kropp Linda ønsket å snakke med elevene om. Linda var den av informantene jeg opplevde snakket mest om kropp med elevene sine. Hun forklarte at hun snakket om kropp for å ufarliggjøre det ovenfor elevene, og få dem til å forstå at kropp er noe helt naturlig og noe alle har. I tillegg la hun vekt på at det ikke fantes noe riktig eller gal kropp. Jeg opplevde også Linda som en lærer som forstod hva elevene gikk igjennom da det gjaldt kroppspress.

Det å snakke om hvor naturlig kropp er, og at vi alle er forskjellig. Det er kun du som ser ut som du gjør, og det er helt nydelig. Med det er klart, jeg vet at folk har snakket sånn til meg før, og at det er vanskelig å ta sånn til seg. Jeg husker selv hvor slitsomt det kunne være (Linda).

Her tolker jeg det som at Linda, gjennom å *kjenne seg igjen* i hvordan elevene opplevde kroppspress, så viktigheten av å snakke om dette med elevene, og at dette derfor var noe hun prioriterte. På lik linje med Linda, var Stine opptatt av å inkludere dialog om kropp med elevene. Stine fortalte at hun mente mye av informasjonen unge har tilgang på når det gjelder kropp, er feilinformasjon. Hun vektla blant annet *glansbildeeffekten* som et eksempel på hvordan det var lett å bli lurt av bilder i sosiale medier.

Mye er redigert. Mye av det du synes ser bra ut på nett, ja, hun trener kanskje to ganger hver dag, styrketrening og lever på en kjempe streng diett. Jeg tror ikke elevene skjønner arbeidet bak da, og hvem de følger på sosiale medier (Stine).

For å få elevene til å skjønne hva som *skjulte seg* i sosiale medier, valgte Stine å snakke om kropp og de ulike trendene (bikinifitness, bodybuilding og satsing). Hun opplevde at dette var noe elevene satt pris på. Elevene hadde mange spørsmål rundt dette, og Stine mente det var viktig at elevene fikk spørre om det de lurte på. Hun la vekt på at ikke alle elever har mulighet til å snakke om dette hjemme, og mente skolen hadde dette ansvaret. Walseth har også uttalt seg rundt viktigheten av at kroppsøvlingslærere tar med elevene inn i diskusjonen rundt tema kroppsideal og kroppspress (Aamli, 2015). Hun mener at kroppsøving ikke må bli preget av en fitness tankegang uten debatt. Jonas uttrykte også at han ønsket å inkludere dialog om kropp med elevene. Allikevel opplevde jeg han som noe mer usikker i måten å gjøre det.

Jeg prøver å dra det inn som en naturlig greie, men det er litt vanskelig å starte det opp (Jonas).

Han forklarte videre at han prøvde å legge vekt på hvorfor kropper ser forskjellige ut, ved å komme med konkrete eksempler.

Jeg kan komme med konkrete eksempler, sammenligner meg og broren min. Vi har trent ganske likt hele livet, nesten like høye, men vi har helt forskjellig beinbygning, og dermed forskjellige kropper. Han har kraftige bein, mens jeg har spinkle bein (Jonas).

Jonas prøvde å forklare elevene hvorfor kropper kunne være forskjellige, ved å blant annet dra inn genetik, og at dette spilte en stor rolle for hvordan kroppen vår så ut. Han mente det var noe elevene sleit med å skjønne, og at han måtte jobbe enda mere med akkurat dette i tiden fremover.

Dialog om kropp mellom lærere – en formell dialog

Blant informantene var det gjennomgående lite snakk om kropp med andre lærere. På skolen der Linda arbeidet, var hun den eneste som underviste i kroppsøving. Hun uttrykte at det ikke var noe samarbeid med de andre lærerne på skolen når det gjaldt kropp i kroppsøvingsfaget, og dermed heller ingen dialog om det. Linda uttrykte at hun syntes dette var dumt. Stine og Magnus mente begge det var lite dialog med andre lærere om kropp. Det eneste de kom på som en dialog med andre lærere, var når det gjaldt dusjing etter kroppsøvingstimen. Etter at Magnus hadde tenkt seg litt om, kom han også på en situasjon der han hadde diskutert temaet med andre lærere.

Jeg har hatt en situasjon der jeg har hørt en elev kommentere kroppsfasongen til en annen elev. Det har jeg tatt opp med de andre lærerne (Magnus).

Pål nevnte også at det nå og da kom en diskusjon om det, men det var ikke et fast tema som ble snakket om med andre lærere på skolen. Han la til at han mente det burde vært mer dialog om dette blant alle lærerne på skolen. Også Jonas savnet mer åpenhet og dialog med de andre lærerne på skolen om temaet kropp. På spørsmålet om han snakket med de andre lærerne om kropp, svarte han som følger:

Litt, vi snakker om det litt. Jeg begynte å snakke om det med de to andre lærerne. Men vi kommer nok ikke til å forenes helt, men vi forenes der det er mulig (Jonas).

Jeg opplevde at Jonas ikke hadde helt de samme meninger rundt hvordan kropp skulle inkluderes i kroppsøving, som de andre lærerne på skolen der han arbeidet. Derfor syntes han også det var vanskelig å diskutere temaet med dem. Igjen mener jeg det kan spekuleres i om grunnen til dette er fordi kropp er et tema som mange tar for gitt, eller at det mangler faglig kompetanse rundt ulike kroppsforståelser.

5.3.3 Sosiale medier

Ulike kroppsideal har alltid eksistert, og i dag preges samfunnet vårt av urealistiske kroppsideal som ungdom både ønsker og føler seg presset til å passe inn i. Det kan spesielt ses bekymringsverdig på hvordan medieskapte idealer påvirker de unges selvbilder (Borgen & Leirhaug, 2012). Sosiale medier knyttet til elevenes forhold rundt egen kropp, var et tema alle informantene reflekterte en del rundt, og jeg fikk inntrykk av at alle hadde sine formeninger om dette. Det var stor enighet blant informantene om at elevene deres kjente på former for kroppspress, i tillegg til at sosiale medier hadde store deler av skylden for dette. Magnus uttalte seg på følgende måte når det gjaldt elevenes påvirkning fra sosiale medier:

Det har helt klart en påvirkning, og du kan høre at de kommenterer. De kommenterer at den og den, eller den og den kjendisen har fin kropp. Det kommenterer de hele tiden. De ser på instagram og ser på kropps bilder og idrettskropper, ja de med fine kropper da (Magnus).

Da unge i 9-16 års alderen i dag bruker like mye tid på internett som de bruker på å treffe venner, er dette kanskje ikke så rart (Bufdir, 2015). I tillegg øker tidsbruken med alderen, og i alderen 15-16 år brukes det i gjennomsnitt 3,5 timer i døgnet. For hva møter egentlig unge gjennom sosiale medier? Jo, det kryr av bilder av ulike kropper, både av kvinner og menn. Kropper som finnes i sosiale medier er også som oftest kropper som oppfyller samfunnets gitte kroppsideal, som i den vestlige verden er en slank eller muskuløs kropp (Grogan, 2008). Det er ikke så rart at ungdom lar seg påvirke av dette, da det kan være vanskelig å huske på at det som finnes i sosiale medier ofte ikke viser hele sannheten. Det kan skjule seg både bilderetusing, spiseforstyrrelser og ulike operasjoner (Oppegård, 2015). Informantene påpekte at elevene opparbeidet både er usunt og urealistisk forhold til egen og andres kropper, på grunn av sosiale medier.

Pål mente at begrepet kropp gjennom sosiale medier, bidro til en oppfatning av hvordan «man skal være». Han mente elevenes oppfatning av dette også fulgte de inn i kroppsøvingundervisningen.

Der er de jo enda mer synlige og eksponert for andre. Så det er litt paradoksalt at de som sliter mest går med de tetteste klærne og viser seg frem. Eller så går mange av jentene med genser rundt livet for å skjule rumpa (Pål).

For å gjøre det lettere for elevene, med tanke på at de følte seg mer synlige i kroppsøving, prøvde Pål å legge opp undervisning deretter. Han la opp undervisning preget av at elevenes kropper var mindre synlige og eksponert for andre. Stine mente også det var lettere at elevene kjente på presset, fordi det fantes så mye mer og lett tilgjengelig informasjon om kropp via sosiale medier, enn hva det gjorde før. På spørsmålet om sosiale medier påvirket hvordan elevene oppfattet seg selv, uttalte Jonas som følger:

Ja, jeg tror det absolutt, i og med at vi veit at ungdommer bruker mellom 4-7 timer på mobilen og sosiale medier, så tipper jeg, vil jeg tro, at det vil ha en innvirkning i møte med kropp i faget også (Jonas).

Jonas sin besvarelse stemmer også overens med forskning som viser hvor mye tid unge i dag bruker på sosiale medier, og Jonas mente dette hadde mye av skylden for det kroppspresset dagens ungdom kjenner på (Bufdir, 2015).

Linda uttrykte også at hun opplevde at elevene følte seg utsatt for kroppspress.

Det tror jeg alltid det vil være. Som lærer er man jo litt skjerma tror jeg. Jeg tror ikke vi blir utsatt for alt det de blir. Og vi ser jo det nok selv, så vi kan jo bare tenke oss hvor mye de opplever det da. Vi vet jo hvor opptatte jentene allerede i 8.klasse er, og går med ganske voksne klær. Jeg hadde aldri hotpants og masse sminke i gymtimene. Det er jo veldig sånn ting skal være. Jeg tror nok det er mye press på hvordan de skal se ut da (Linda).

Det kan tolkes som at selv om Linda mente elevene ble utsatt for kroppspress, var man som lærer kanskje litt skjermet for noe av det. Ved uttalelsen «vi ser jo det nok selv», tolker jeg at Linda kanskje selv hadde følt på en form for kroppspress, og i tillegg vet at ungdom opplever det i et større omfang. Hun la vekt på at elevene var opptatt av å passe inn, og å fremstå på en bestemt måte i kroppsøvingstimen ved å kle seg på bestemte måter.

Også Eyvind påpekte at han mente elevene kjente på kroppspress, og han mente det var et større omfang enn hva han likte å innrømme. Han ga uttrykk for at han opplevde at ungdommen var ekstremt sårbare, og at det spesielt var et stort slankepress blant jentene på skolen. Dette trodde han skyldtes at jenter i denne alderen får pupper, hofter og rumpe, og ikke lengre passer inn i idealer de tidligere passet inn i. Dette stemmer overens med Kvaalem og Wichstrøm (2007) sin uttalelse om at kroppsbylde er spesielt påvirkelig i ungdomstiden, grunnet kroppslige endringer.

Jonas nevnte kroppspress som en av skolens store utfordringer, og han mente mye av grunnen til dette ble forklart ut ifra at vi bor i et samfunn som danner kroppsideal for oss.

Du skal ikke langt inn på internett, om jeg leiter etter øvelser og bilder på eksempler, så ser jeg mange kropper, veldig mange kropper som fremstår som idealer. Det er veldig mange like kropper (Jonas).

Da informantene snakket om hvordan kroppspresset opplevdes ved deres skoler, fikk de spørsmål om det fantes tiltak eller metoder for å motarbeide dette. Her var svarene litt varierte, men det var få som kunne nevne konkrete tiltak, og de fleste mente det burde vært igangsatt flere. Jonas fortalte videre om at det hadde blitt satt i gang et samarbeid med sosiallærer, men påpekte at han savnet en felles slagplan.

Jeg tror jeg savner en felles slagplan som settes i verk da. Kontra at vi har den samme ideen, men tar det sånn drypp her og der. Vi burde heller hatt noen helt konkrete metoder for hvordan vi skal implementere dette her inn i undervisningen (Jonas).

Stine fortalte om et tiltak de hadde der hun arbeidet, som hun kalte for «kropp og samfunn», der de hadde forelesninger om kropp og sosiale medier. Også Stine påpekte at hun mente det burde vært gjort mye mere, men syntes det var vanskelig å konkret spesifisere hva det kunne innebære. På skolen der Magnus jobbet hadde det ikke blitt satt i gang noe tiltak siden han startet. Han visste det var planer om noe i nær fremtid, uten at han kunne si noe mer om akkurat hva dette gikk ut på. Eyvind kunne heller ikke fortelle om noen tiltak, men nevnte at elevene hadde tilgang på helsesøster om det skulle være noe de ønsket å snakke om.

Linda svarte at hun faktisk ikke visste om det ble gjort noen tiltak ved skolen hennes, men mente dette absolutt var noe som burde bli snakket om i timene der elevene hadde

fysisk aktivitet. Hun fortalte at det i kroppsøvingstimene ble for liten tid til å sette i gang noe tiltak, og ga uttrykk for at skolen burde være mye bedre på et tverrfaglig arbeid, og at tiltak kunne jobbes med på tvers av fagene.

5.3.4 Mistrivsel

Mistrivsel i kroppsøving på grunn av misnøye rundt egen kropp, var et tema som ble trukket frem som en følger av sosiale medier, kroppsidealiser og kroppspress. I henhold til dette uttalte Jonas seg som følger:

Du er usikker fordi du kanskje ikke ønsker den ballen i en ballaktivitet, eller usikker fordi du tror oppriktig på at det her for å ikke kroppen min til. At jeg har en erfaring som tilsier at det her får ikke kroppen min til da (Jonas).

Jonas sier her at usikkerheten i kroppsøvingfaget kommer av at elevene er usikre på hva kroppene deres faktisk får til, og at elever på forkant av kroppsøvingstimene har satt begrensinger for hva kroppen sin får til. Også Pål oppfattet at elever var misfornøyd med egen kropp i faget.

Ja, veldig stor grad. Man ser noen i hver klasse. Det er sikkert mange flere enn man tror det er (Pål).

Han trodde noe av grunnen til at elever ikke trivdes var på grunn av usikkerhet knyttet til egen kropp, og at kroppen ble mer synlig for andre gjennom kroppsøvingfaget. Stine mente mistrivsel i faget i stor grad var preget av selvfølelsen til elevene, og mente at det var lærerens oppgave å tilrettelegge ut ifra dette. Hun mente det var veldig viktig for elevene å oppleve mestring for å være fornøyd med seg selv. Da utseende og kropp står sentralt i henhold til elevenes selvbylde, og at et dårlig kroppsbylde har betydning for livskvaliteten, kan det være lurt som kroppsøvingslærer å få elevene til å fokusere mer på det de synes er positivt, enn det de synes er negativt (Jacobsen, 2011). For å klare dette, burde undervisningen legges opp med fokus på at alle elever skal oppleve mestring med sin egen kropp og føle at kroppen mestrer, ut ifra egne forutsetninger.

Jonas påpekte også at det kunne være litt vanskelig å kartlegge hvor mange som følte på misnøye rundt egen kropp, men han var sikker på at det var elever som var det. Han

påpekte at elevene var veldig bevisste på hvordan kroppen deres så ut, og at de i stor grad sammenlignet seg med andre elever.

Jeg tror gjennom et stadig kroppsfokus at de er bevisst i ung alder, allerede i åttende, om hvordan deres kropp ser ut i forhold til alle andre sin, og at det er noe de tenker veldig mye på. Ikke alle som gjør det, men mange som gjør det (Jonas).

Jonas dro blant annet frem eksempel på at jentene på skolen ønsket en kropp med hofter og tynn midje (som Kim Kardashian), mens guttene ønsket i større grad å bygge stor muskulatur. Han fortalte også om en episode, der en elev hadde kalt en av jentene for «en vegg» (flat). Dette var tydeligvis en kroppsform som på denne skolen ble sammenlignet med noe negativt.

Linda uttalte at sosiale medier gjorde det lettere for elevene å sammenligne seg med andre, og at dette var noe de dro med seg inn i kroppsøvingfaget.

De er jo veldig opptatt av sosiale medier. Og det synes jeg, jeg tror vi alle er det. Men jeg tror det er i litt uheldig utvikling. Fordi de får liksom et bilde på hvordan ting skal se ut. Og når vi gjør øvelser og når vi gjør ting, er det viktig å se til høyre eller venstre og se hvordan ting skal se ut. For alle skal ikke se helt like ut (Linda).

Jeg tolker det som at Linda skyldte på sosiale medier for at elevene sammenlignet seg med hverandre, og at dette var noe de dro med seg inn i kroppsøvingfaget.

5.3.5 Dusjing

I løpet av de siste tiårene har det oppstått en trend at flere ungdommer velger å droppe dusjing etter kroppsøving. Dette blir ofte begrunnet med at elever føler misnøye, skam og ubehag over egen kropp (Strand, 2015). Til tross for at media ofte fremstiller dusjing etter kroppsøving som et stort problem, viser forskning fra Moen et al., (2017) at de fleste elever synes det er greit å dusje etter kroppsøvingstimene. Selv om mange sier at de ikke liker å være nakne foran andre, er dette en utfordring de fleste håndterer på en grei måte. Alle informantene trakk fram en sammenheng mellom misnøye rundt egen kropp og problematikk rundt dusjing i kroppsøving. Hovedgrunnene til at elevene ikke ville dusje etter kroppsøvingstimene, var ifølge informantene at elevene var redde for at andre skulle kommentere eller dømme hvordan de så ut, og redsel for å bli tatt bilde av.

Stine var den eneste av informantene som ikke så dette som en like stor utfordring. Ved hennes skole ble kroppsøvingundervisningen gjennomført på slutten av dagen, og det var derfor naturlig at elevene dro hjem for å dusje. Pål var en av de som oppfattet dusjing som et stort problem. Han mente først og fremst at dusjing medførte misnøye rundt egen kropp, og at elevene var redde for å bli filmet eller lagt ut bilde av, da dette hadde skjedd tidligere. På spørsmålet om han mente dusjing var blitt et problem i kroppsøving, svarte Pål følgende:

Ja, veldig. Det er veldig mange som ikke dusjer. Det er jo ikke pålagt lengre. Men en stor grunn til at mange dropper det er kommentarer og redsel for å bli filma eller lagt ut bilde av, eller på en eller annen måte bli hengt ut da. Det har jo skjedd før, så jeg skjønner det jo, at man blir redd og nervøs for det (Pål).

For å løse problemet med dusjing, prøvde Pål å snakke med elevene om hvor viktig det var å dusje. På lik linje med resten av informantene, mente han det var lurt å knytte det opp imot viktigheten av god hygiene. Han opplevde temaet dusjing som et sårt tema for mange, og anså det som litt vanskelig å ta i plenum, da han var redd for å henge ut enkelt elever han visste hadde et problematisk forhold til egen kropp. Pål mente også det med dusjing var noe man absolutt burde ha mer fokus på fremover. Han påpekte at det flere steder ble bygget dusjer med egen «avlukker», og stilte spørsmål til hvor langt denne utviklingen egentlig skulle gå. Jeg forstod det som at Pål mente man heller var nødt til å løse opp i selve problemet, som handlet om å tørre å vise seg for hverandre i garderoben. I den sammenheng var det viktig for han å være bevisst på å ufarliggjøre kropp for elevene sine.

Linda opplevde også dusjing som vanskelig for elevene. Hun fortalte at da hun var på samme alder, var man redd for at noen skulle titte inn et hull i veggen eller døra, mens i dag er elevene redd for å bli tatt bilde av. Hun hadde ikke selv erfart slike hendelser der hun jobbet, men påpekte at mange elever fryktet dette og ikke ønsket å dusje. Linda uttrykte forståelse rundt dette, da hun selv husket hvordan dette var i samme alder.

Men ja, jeg var jo litt sånn selv, så jeg prøver å ikke være så strenge med de da. Jeg tenker at okei, at man ikke dusjer og synes det er skummel, så er det bare noe man må igjennom og det er helt vanlig. Men det har nok blitt mye verre enn det var for oss (Linda).

Da pålegget om at elevene må dusje etter kroppsøvingstimene har forsvunnet, fører dette til at elevene opplever at de selv kan velge om de vil dusje eller ikke (Strand, 2015). Eyvind erfarte også en utvikling der flere og flere elever ikke ønsket å dusje. Strategien hans var å ikke gi elevene noe annet valg enn å måtte dusje. Han fortalte at han regelmessig sjekket om elevene hadde med seg håndkle og såpe til timene, og pleide å sjekke i guttegarderoben om de faktisk dusjet. Dette var ikke i samsvar med de andre informantene, som heller valgte å snakke med elevene, og få de til å forstå at det å dusje er en helt naturlig handling. De lot allikevel elevene selv bestemme om de ville dusje eller ikke.

5.3.6 Perspektivene i lys av oppgavens problemstilling

Det så altså gjennomgående ut som informantene ønsket å fjerne testing fra kroppsøvingfaget, selv om dette møtte motstand fra andre lærere. Testing i kroppsøving fremmer ofte elevenes kropp som objekter, og det kan derfor tyde på at informantene heller ønsket å fremme elevenes subjektive kropp i undervisningen, som også støtter opp under en fenomenologisk og subjektiv kroppsforståelse. Da alle informantene ga uttrykk for elever som mistrivdes i faget grunnet misnøye rundt egen kropp, mener jeg det kan settes spørsmålstejn ved hvorfor den formelle dialogen om kropp var noe tilbakeholdene. Dette da det å snakke om kropp også kan anses som en måte å arbeide med kropp i kroppsøving. De fleste informantene ga også uttrykk for at det burde bli satt i gang flere *tiltak*, med tanke på hvordan elevene opplevde sosiale medier, kroppspress og dusjing som problematisk. Allikevel var dette noe som ofte ble ved tanken, og det ble nevnt svært få tiltak som faktisk var blitt satt i gang ved informantenes skoler. Informantenes uttalelser i henhold til disse temaene, mener jeg gir en indikator på at tema kropp i kroppsøving må tas mer på alvor. Azzarito (2010) påpeker viktigheten av at skolen tar ansvar for å få elevene til å skape reflekterte og kritiske holdninger i henhold til kroppsidealene de møter i sosiale medier, og få de til å skjønne at det de møter ofte ikke gjenspeiler hele sannheten. Ut ifra informantenes uttalelser rundt disse perspektivene/temaene, kan tyde på at kropp i kroppsøving er et tema lærerne mener er viktig, men som i liten grad allikevel arbeides med. Dette kan igjen indikere på at kropp er et tema som tas noe for gitt, og som det finnes for lite teoretisk kunnskap om.

6.0 Avsluttende diskusjon og veien videre

Oppgavens siste kapittel vil ta for seg de viktigste funnene i oppgaven, og kort diskutere hva disse kan bety. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for hva jeg mener burde videreføres og jobbes med i fremtidens skole, i henhold til oppgavens tema.

Resultatene viser at de seks lærerne hadde ulike forståelser av begrepet kropp. Gjennomgående viser analysene at lærerne syntes det var vanskelig å *danne et språk* om kroppen, og at dette også gjorde det vanskelig å uttrykke seg om egne forståelser av begrepet. I tillegg virket det vanskelig å komme utenom en dualistisk og objektiv språklig formulering i uttalelsen av sin forståelse. Jeg tolket det slik at flere av lærerne forstod begrepet kropp ut ifra en fenomenologisk og subjektiv forståelse. Som en motsetning til dette, ble også en objektiv forståelse av kropp fremmet. I tillegg fant enkelte lærere det vanskelig og i det hele tatt uttale seg om sin forståelse av kropp. Da kroppen er sentral for erfaring og læring i faget, og inngår i begrepet kroppsøving, synes jeg det er urovekkende at lærerne fant det vanskelig å beskrive sin forståelse av kropp. Det kan belyse en manglende sammenheng med læreplanen og dens formål, der det er tydelige formuleringer om hvordan elevenes kropp, og kroppens utvikling, er noe det skal arbeides med. Ut ifra lærernes uttalelser om sin forståelse av begrepet kropp, kan det settes spørsmåltegn ved om kropp er et tema som blir bagatellisert og tatt for gitt, og et tema det mangler teoretisk kunnskap om.

Mine tidligere erfaringer med kroppsøvingfaget og hvordan det praktiseres, baserte seg på at elevenes subjektive kropp i liten grad ble tatt hensyn til. Resultatene antyder at dette ikke stemmer overens med hvordan lærerne gjennomgående mente de praktiserte faget. Det ble gitt uttrykk for genuin interesse av å legge til rette for elevenes subjektive opplevelse av kropp. Det tyder på at lærerne som hadde en antatt fenomenologisk og subjektiv forståelse av kropp, også var de som ga sterkest uttrykk for at de ønsket å praktisere deretter. Det samme gjaldt den objektive forståelsen som ble beskrevet, der høy fysisk aktivitet og at elevene presset seg, sto sentralt i praktiseringen av faget. For å legge til rette for en subjektiv kropp, ble det beskrevet en undervisning preget av både variasjon, mestring, lavterskelundervisning og refleksjon. Selv om de mente dette var viktig, var spesielt refleksjon noe som ofte ble nedprioritert i undervisningen på grunn av tidsmangel. Det kan tyde på at lærerne gjennomgående ønsket å praktisere

kroppsøvningsundervisningen med hensyn til elevenes subjektive kropp, men at det ikke alltid lot seg gjennomføre.

Selv om lærerne ga uttrykk for at de ikke ønsket å praktisere med fokus på en tradisjonell undervisning, med den objektive kroppen i fokus, var det enighet om at en slik praktisering fortsatt preget kroppsøvningsfaget, både hos kolleger og andre kroppsøvningslærere de kjente. Det ble spekulert i om dette var på grunn av en eldre generasjon kroppsøvningslærere eller kroppsøvningslærere som var mer fagorientert.

I hvilken grad informantene hadde en formell dialog om kropp med sine elever, var varierende. Det fremkom også en forskjell mellom kjønnene, med tanke på type og omfang av dialog om kropp. Uten å ha metodisk grunnlag for å si noe om kjønnsforskjeller, indikerer resultatene at de kvinnelige lærerne i denne oppgaven var mer opptatt av å snakke om kropp med elevene og inkluderte dette på en mer naturlig måte. De mannlige lærerne ga på sin side uttrykk for at dette var noe mer vanskelig. Elever som mistrivdes i kroppsøving på grunn av misnøye rundt egen kropp, var noe alle lærerne uttrykte, der det tyder på at det var sosiale medier som fikk hovedskylden. Jeg mener derfor det er svært urovekkende at dialogen om kropp med elevene uteble hos enkelte av lærerne. Uten en dialog, der elevene inviteres til diskusjon, kan det tenkes at det blir vanskelig å få elevene å stille seg til kritiske til ulike kroppsideal, som fremkommer av læreplanens formål. I tillegg ble det gitt uttrykk for at det var lite dialog om kropp blant andre lærere. Ut ifra lærernes uttalelser og mine tolkninger, kan det tyde på at kropp var et tema som også på lærernes skoler ble tatt for gitt, og at det manglet teoretisk kunnskap om kropp og ulike kroppsforståelser.

Sett i forhold til dagens diskusjon rundt fagets kjerneverdi, og hva elevene skal lære i faget, mener jeg lærernes uttalelser indikerer i at det fortsatt er en jobb å gjøre for å tilrettelegge for elevenes subjektive elevkropper. Allikevel kan det se ut til at slik kroppsøvningsfaget tidligere ble praktisert, er en «tradisjon» som er i ferd med å snu. Dette på grunnlag av hvordan de fleste av lærerne uttrykte at de ønsket å inkludere elevenes kropp i kroppsøving, som ble tolket opp imot en fenomenologisk og subjektiv tilnærming. Med en slik praktisering vil elevenes subjektive elevkropper i større grad bli tatt hensyn til, i motsetning til objekter som er til for å gjennomføre bestemte bevegelser

i faget. Dette kan føre til at flere elever i større grad får mulighet til å oppleve mestring gjennom erfaringer med egen kropp, uansett hvilke forutsetninger som ligger til grunn.

Da vi lever i en tid der samfunnet er preget av urealistiske kroppsidealiser som ungdom føler seg presset til å passe inn i, mener jeg denne oppgaven viser viktigheten ved at kroppsøvingslærere har tilstrekkelig kunnskap og interesse om tema kropp og ulike kroppsforståelser. Hvordan man forstår og arbeider med kropp i kroppsøving vil ha stor påvirkning for elevenes trivsel og læring i faget, og kan påvirke elevenes kroppsbylde, selvopfatning, identitet og hvordan de forholder seg til ulike kroppsidealiser.

Målet med denne masteroppgaven var å finne ut hvordan seks kroppsøvingslærere i ungdomsskolen forstod og arbeidet med kropp i kroppsøving. Jeg håper og tror den kan være til inspirasjon for både nåværende og fremtidige kroppsøvingslærere, og være med å bidra til videre refleksjon og oppmerksomhet rundt kropp i kroppsøving i fremtidens skole. Det er viktig å huske på at «Kroppen kan ikke sammenlignes med en fysisk gjenstand, men snarere med et kunstverk» (Merleau-Ponty, 1994, s. VII).

Litteraturliste

- Aamli, K. (2015). Kroppsmodifisering i kroppsøving. Hentet fra <http://www.hioa.no/News/Kroppsmodifisering-i-kroppsoeving>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2016). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:5. (490-501). DOI: 10.1080/17408989.2016.1268590
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogiske tidsskrift*, 302:4. Årgang 89. (302-314).
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13:4. (303-318). DOI: 10.1080/17408980802353347
- Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physical education: pretty, active an ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14:1. (19-39). DOI:10.1080/17408980801712106
- Azzarito, L. (2010). Future girls, transcendent femininities and new pedagogies: Toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education and Society*, 15:3. (261-275). DOI: 10.1080/13573322.2010.493307
- Azzarito, L. & Solmon, M. A. (2006). A feminist Poststructuralist View on Students Bodies in Physical Education: Sites of Compliance, Resistance and Transformation. *Journal of teaching in Physical Education*, 25. (200-225). Human Kinetics, Inc.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015). Barn og unges mediebruk. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn_og_unge_m mediebruk/
- Bjørnebekk, W. (2015). *Påkledd i dusjen*. Spartacus.
- Borgen, J. S. (2014). Skandaløst om kroppsøvingsfaget. Hentet fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/skandalost-om-kroppsovingsfaget>
- Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2012). Altfor mange hater kroppsøving. Hentet fra <http://forskning.no/content/altfor-mange-hater-kroppsoving>
- Borgen, J. B., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving blir redusert til "fysisk aktivitet" - debatten uteblir. *Bedre skole*, Årgang 29, nr. 4. (20-27).
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. 3. utg. Cappelen Damm akademisk. Oslo.
- Bunkholdt, V. (2000). *Utviklingspsykologi*. Universitetsforlaget. 2. utg. Oslo.
- By, I. Å. (1998). Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997. (Notat). *Norges idrettshøgskole*. Oslo.

- Dahlum, S. (2015). Validitet. *Det store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget. 2. utg. Oslo.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. ISBN: 82-7682-049-2
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Duesund, L. (2003). Kroppen i verden. *Skapende Vetande 40*. Linköpings universitet. ISBN: 91-7373-617-1
- Dyregrov, S. (2014). Barn med dårligere motorikk og fysisk form har lavere selvoppfatning. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/osloby/i/5VQVW/Barn-med-darligere-motorikk-og-fysisk-form-har-lavere-selvoppfatning>
- Egedius, H. (2002). *Psykologisk ordbok*. Aschehoug. Oslo.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Universitetsforlaget. Oslo.
- Engelsrud, G. (2007). Kroppen - eksteriør eller levd erfaring? Hentet fra <https://filosofisksupplement.no/wp-content/uploads/2007-engelsrud-kroppen.pdf>
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (35-50). Akademisk Forlag. Trondheim.
- Engelsrud, G. & Borgen, J. S. (2015). Kroppsøvingfaget som skolefag – 30 år frem i tid. Hentet fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovingfaget-som-skolefag---30-ar-frem-i-tid/>
- Engelsrud, G. & Nordtug, B. (2015). La oss glemme kroppen! *Klassekampen*.
- Engelsrud, G. & Nordtug, B. (2016). Vi må slutte å prate om kroppspresset. Hentet fra <https://forskning.no/meninger/kronikk/2016/03/preset-pa-kroppspresset>
- Eriksson, C., Quennerstedt, M., Skoog, T. & Rudsberg, K. (2003). Idrott och hälsa - mer för fysiskt aktiva pojkar än för fysiskt inaktiva flickor. *Svensk idrottsforskning, nr. 3:2003*. Hentet fra <https://centrumforidrottsforskning.se/wp-content/uploads/2014/04/Idrott-halsa-pojkar-flickor.pdf>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget. 7. utg. Oslo.
- Gjellan, M., Midbøe, O. M., Aardal, E. & Vignæs, M. K. (2015). Én av ti unge vil endre på utseendet. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/en-av-ti-unge-vil-endre-pa-utseendet-1.12399764>
- Grogan, S. (2008). *Body Image. Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children*. Routledge. London, New York.
- Hafsaas, S. L. (2014). Slik påvirkes ungdoms selvbilde av sosiale medier. Hentet fra <http://www.tv2.no/a/5398932/>

- Haraldstad, K. (2011). *Health-related quality of life and pain in children and adolescents*. (Doktorgradavhandling). Universitetet i Bergen.
- Hartberg, S. & Hegna, K. (2014). Hør på meg. Ungdomsundersøkelsen i Stavanger 2013. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. *Nova Rapport 2/2014*. ISBN: 978-82-7894-494-3
- Hill, J. & Azzarito, L. (2012). Representing valued bodies in PE: a visual inquiry with British Asian girls. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17:3. (263-276). DOI:10.1080/17408989.2012.690381
- Husby, B. & Naadland, J. (1975). *Kroppsoving: Samvær eller kappestrid?* NKS-Forlaget. Oslo.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utg. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, J. (2011). Speil, speil på veggen der... Hentet fra <https://www.sv.uio.no/psi/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/kroppsbilde.html>
- Jakobsen, S. E. (2013). Hvordan blir ungdom fornøyd med kroppen sin? Hentet fra <http://forskning.no/mat-menneskekroppen-trening/2013/11/hvordan-blir-ungdom-fornoyd-med-kroppen-sin>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Abstrakt forlag. Oslo.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge. London, UK.
- Kling, J., Gattario, K. H. & Frisèn, A. (2017). Swedish women's perceptions of and conformity to feminine norms. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58. (238-248). Universitetet i Gøteborg. DOI: 10.1111/sjop.12361
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Læreren – Rollen og utdanningen. (Meld. St. 11 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk. 2. utg. Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk. 3. utg. Oslo.
- Kvalem, I. L. (2007). Ungdom og kroppsbilde. I Kvalem, I. & Wichstrøm, L. *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer*. (33-50). Cappelen akademisk forlag. Oslo.
- Kvalem, I. L. & Strandbu, Å. (2013). Body Talk—Group Specific Talk? A Focus Group Study of Variations in Body Ideals and Body Talk among Norwegian Youth. *21:4*. (327–346). ISSN: 1103-3088

- Kvalem, I. L. & Wichstrøm, L. (2007). *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.
- Levine, M. P. & Smolak, L. (2002). Body Image Development in Adolescence. I Cash, I. T. & Pruzinsky, T. (Red.). *Body Image: A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice*. (74-82). The Guilford Press. New York, London.
- Loland, N. W. (1999). *Body Image and Physical Activity*. The Norwegian University of Sport and Physical Education. (Doktorgradavhandling). Oslo.
- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskriftet. Den norske legeföreningen*. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/kroppssyn-idrett-og-mosjon>
- Lyngstad, I. (2008). Levende og kroppsliggjort kunnskap i kroppsøving. I *FoU i Praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. (209-221). Tapir akademisk forlag. Trondheim.
- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevenes bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvingsundervisning. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. Nord Universitet. Levanger. ISSN: 2535-2857
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). Kroppsøving i skolen. *Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Universitetsforlaget. 3. utg. Oslo.
- Martinsen, E. W. (2004). *Kropp og sinn. Fysisk aktivitet og psykisk helse*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke. Bergen.
- Medietilsynet. (2016). Barn og medier 2016. 9-16-åringers bruk og opplevelse av medier. ISBN: 978-82-91977-54-6.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag A/S. Oslo.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge. London.
- Moen, K. M. (2011). "Shaking or stirring?" *A case-study of physical education teacher education in Norway*. (Doktorgradsavhandling). ISBN: 978-82-502-0470-6
- Moen, K. M. (2013). Målet med kroppsøvlingslærerutdanning. I Beckman, E. & Larsson, L. *I takt med tiden?* (229-242). Studentlitteratur. Lund.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir Forlag. Trondheim.
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvlingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. (154-168). ISSN: 2535-2857
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvlingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). *Oppdragsrapport nr. 1-2018*. Høgskolen i innlandet.

- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. Garderobesituasjon og kroppsøving slik norske grunnskoleelever opplever det. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1:2017. Årgang 101. (5-18). Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Daidalos. Göteborg.
- Moser, T. (2014). Læring og kropp. I Stray, J. H. & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok*. (251-265.). Cappelen Damm Akademisk. Oslo.
- Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*. (107-114).
- Oppegård, G. G. (2015). Idrettsprofessor: - Jakten på den perfekte kroppen er det neste folkehelseproblemet. Hentet fra <http://www.tv2.no/a/7474196/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget. 2. utg. Oslo.
- Regjeringen. (2016). Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne*. (Doktoravhandling). Syddansk universitet. Odense.
- Skaalvik, E. M. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO. Oslo.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering. I Haug, P. (red). *Kvalifisering til læreryrket*. (118-139). Abstrakt forlag. Oslo.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Routledge Ltd.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm akademiske. Oslo.
- Stavseth, E. L. (2008). Jenter misfornøyde med egen kropp. *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/nsd/nsdnytt/08-3/1.html>
- Strand, M. G. (2015). Derfor vil ikke ungdom dusje etter gymtimen. Hentet fra <https://forskning.no/2015/10/derfor-vil-ikke-ungdom-dusje-foran-medelever>
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Sæle, O. O. (2017). Kroppsøving som dannelsesfag. *Bedre skole. Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-som-danningsfag/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget. 4. utg. Bergen.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics Champaign, IL. 7th ed. ISBN: 9781450470445

- Thorburn, M. (2007). Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12:2. (163-184). DOI: 10.1080/17408980701282076
- Thorburn, M. (2008). Articulating a Merleau-Pontian phenomenology of physical education: The quest for active student engagement and authentic assessment in high-stakes examination awards. *European Physical Education Review*, 14:2. (263–280). DOI: 10.1177/1356336X08090709
- Todes, S. (2001). *Body and world*. Cambridge, Massachusetts & London: The MOT Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Dusjing i skolen. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Laringsmiljo/Dusjing-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppsøving. (KR01-04). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- 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
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:3. (235-249). DOI: 10.1080/17408989.2018.1429590
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6:2. (127-138). DOI: 10.1080/1740898010060205
- Widerström, K. S. (2005). *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott og hälsa*. (Doktorgradavhandling). Örebro universitet. Sverige.

Vedlegg 1

Intervjuguide – Kropp i kroppsøving

Hva er kropp?

- Hva legger du i begrepet kropp?
- Hva tenker du når jeg sier kropp i kroppsøving?
- Hva vil du si det betyr å inkludere elevenes opplevelse av kropp i kroppsøving?
- Er det mye snakk om kropp blant elevene i faget?
- Opplever du at elevene bruker mye tid på hvordan de ser ut?
- Opplever du elever som er misfornøyd med egen kropp?
- Digital tidsalder: Tenker du at sosiale medier, ungdommens mobilbruk etc. påvirker synet på kropp i kroppsøving?
- Hvordan tror du elevene selv tenker rundt kropp i kroppsøving?
- Hvordan tror du andre kroppsøvingslærere tenker rundt kropp i kroppsøving?
- Tror du det er vanlig for kroppsøvingslærere å arbeide med kropp som et tema i kroppsøving?

Lærerrollen

- Hva mener du er det viktigste å formidle til elevene i kroppsøving?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?
- Hva legger du vekt på i planleggingen av undervisningen?
- Synes du det er enkelt å se elever som ikke trives i faget?

Praktisk undervisning

- Hva legger du vekt på i selve praktiseringen av undervisningen?
- Hvordan organiserer du (stort sett) undervisningen? Har kroppsøvingstimene noen «vanlig struktur»?
- Bruker du/dere noen form for testing i faget? Hvilke? Hvordan foregår dette? (Karaktersettingen)
- Er det noe du opplever som ekstra utfordrende ved å undervise i kroppsøving?

Læreplanens formål

- Er du kjent med læreplanens formål i kroppsøving?
- Hva vil du si det er det viktigste formålet i kroppsøving?
- Brukes disse målene aktivt i planleggingen og i selve praktiseringen?
- Hvilke formål tenker du omhandler elevens kropp?

Læreplanens formål som omhandler kropp

- «Faget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen».
- «Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse».
- «Det skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil».
(Utdanningsdirektoratet, 2015).
- Etter å ha fått de lest opp, tenker du at dette er mål du tar hensyn til i undervingen?
- Hva gjøres i undervisningen for at elevene dine sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen?
- Hva gjøres i faget for at elevene dine utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse?
- Hvilke tiltak gjøres for at elevene skal rustes til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer?

Diverse/åpent felt

- Etter å ha snakket en del om kropp i kroppsøving, er det noen tanker eller nye refleksjoner du vil utdype/løfte frem?
- Om det eventuelt er noe de synes er relevant og viktig å ha med til slutt rundt oppgavens tema.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Kropp i kroppsøving

Bakgrunn og formål med prosjektet

Mitt navn er Marlene Messel Hegre og jeg studerer master i idrettsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet. I den forbindelse ønsker jeg å rekruttere informanter til mitt masterprosjekt.

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

- *Hvordan oppfatter et utvalg kroppsøvingslærere i ungdomsskolen kropp i kroppsøving?*

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i ungdomsskolen oppfatter kropp i kroppsøving. Jeg ønsker å finne ut hva kroppsøvingslærere legger i begrepet kropp og hvordan de knytter dette opp mot praktiseringen av faget. I tillegg ønsker jeg å finne ut om lærere tar hensyn til formålene i læreplanens som omhandler kropp.

Deltagelse i studien

Studien har en kvalitativ tilnærming, der intervju vil bli benyttet for å belyse problemstillingene. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 min. Målet er å gjennomføre intervjuene mellom desember 2017- januar 2018. Jeg vil være fleksibel med tanke på hvor og når intervjuet holder sted. Under intervjuet vil jeg benytte meg av lydopptak, samt notater underveis. Spørsmålene vil i all hovedsak omhandle begrepet kropp, lærerrollen, læreplanens formål og den praktiske undervisningen. Jeg vil være opptatt av å få frem lærerens egne tanker, erfaringer og refleksjoner rundt tema.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og mine to veiledere som vil ha tilgang til personopplysninger som samles inn.

Personopplysningene, og for øvrig all data som samles inn, blir lagret på en datamaskin med passord og vil ikke være tilgjengelig for andre. Alt av datainnsamling vil bli behandlet anonymt, og ingen vil kunne gjenkjennes i den ferdige utgaven av masteroppgaven. Lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt, som etter planen er i mai 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å måtte oppgi grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil ikke dette ha noen konsekvenser. Har datainnsamlingen allerede startet, vil data bli slettet.

Velger du å delta i mitt prosjekt er du med på å belyse et viktig og dagsaktuelt tema innenfor kroppsøvningsfaget. Det er et område som det til nå er relativt lite forsket på. Derfor trengs det ny kunnskap og forskning på område, noe jeg mener vil bidra til å kunne styrke kroppsøvningsfaget i skolen.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf: 41840463, eller e-post: marlenemhegre@gmail.com. Du kan også kontakte min hovedveileder Petter Erik Leirhaug på tlf:57676029, eller e-post: Petter.Erik.Leirhaug@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Marlene Messel Hegre

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3



Petter Erik Leirhaug

6856 SOGNDAL

Vår dato: 18.09.2017

Vår ref: 55810 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55810	<i>Kropp i kroppøving - Hvordan oppfatter et utvalg kroppøvlingslærere "kropp" i kroppøving?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Petter Erik Leirhaug</i>
Student	<i>Marlene Messel Hegre</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet med vedlegg
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskulen på Vestlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

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