

MASTEROPPGÅVE

«Det eg før høyrde på 10. trinn, høyrer eg no på 7. trinn»;
Eit utval lærarar sine erfaringar og refleksjonar kring
tematikken kropp i barneskulen

“What I used to hear in the 10th grade, I now hear in the 7th grade”; A
selected group of teachers’ experience and reflections around the
theme of body in primary school

Bodil Taule Rørvik

Master i fysisk aktivitet og kosthold i eit skulemiljø

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Synnøve Endal Andersen

16.05.22

Forord

Endelig var det min tur! Klisje nok, masteroppgåva er no levert, og det er ei god kjensle. Dei to siste åra har innehalde pandemi, tårer, lange dagar og kjipe prioriteringar, men også mykje lærdom, latter, nye vener og minnerike opplevingar.

I møte med masterprosjektet var eg både spent, nervøs og forhåpningsfull. Det tok derimot tid før eg landa på tematikken, men eg er i dag svært glad for at eg stolte på meg sjølv, og til slutt valde noko eg brenn for, samstundes som eg vil få bruk for kunnskapen når eg no set punktum for studentlivet. Oppgåva har gitt meg innsikt og lærdom om barn og kropp, samt læraren og barneskulen si rolle, og vekt eit stort engasjement i meg. Eg trur tematikken må opp og fram, og eg har med denne oppgåva gitt mitt bidrag. I dag sit eg att med ein rikdom av erfaring og kunnskap, som eg no skal ta med meg inn i klasserommet. Sjølv har eg hatt ein fantastisk barndom, og gjennom lærarrolla, er håpet og ønskje, at fleire skal oppleve det same som meg. Eg kjenner meg privilegert som har fått studert i så lang tid. Når eg tenkjer tilbake på dei siste åra, sit eg att med minne eg ikkje ville ha vore forutan. Eg har kjend på glede og skuffelse i eksamensperiodar, fått moglegheit til å undervise barn i Tanzania, utvikla meg som menneske, og ikkje minst, opplevd mange festlegheita. Det finaste eg sitt att med etter sju år som student er likevel alle dei fine menneska eg har blitt kjent med, og som eg no kan kalle vener for livet. Oppgåva er det perfekte punktum på mitt studieeventyr.

Eit masterprosjekt er derimot ikkje eit soloprosjekt. Eg ønskjer å takke dei som på vegen har bidrege på sine måtar. Takk til informantane mine, som har delt sine tankar, erfaringar og refleksjonar fritt, og danna grunnlaget for studie. Utan dykk, ingen oppgåve. Takk til rettleiaren min, Synnøve Endal Andersen, for alltid å møte meg med eit smil og ha trua på meg og mitt arbeid. Takk også til vener og medstudentar. Vi har delt glede og frustrasjon på vegen, og no er vi endeleg i mål!

Til slutt vil eg takke mamma og pappa, som har vore der frå dag ein. Støttande ord og berre ein telefon unna, De er best! Takk også til min bror for gode engelskkunnskapar.

Eg håpar du kan sjå att skrivegleda når du no skal lese vidare!

Bodil Taule Rørvik
Bergen, mai 2022

Samandrag

Studie søker å gje eit innblikk i fem barneskulelærarar sin livsverd. Målet med studie er å få ei innsikt i kva erfaring og refleksjonar eit utval lærarar har kring tematikken kropp i barneskulen. Oppgåva rettar merksemd mot lærarane sine erfaringar, refleksjonar og arbeid med tematikken, og sett søkjelys mot barneskulen si rolle knytt til kropp. For å lyfte lærarane sine utsegn ytterligare, vert Goodlad (1979) sin læreplanteori som didaktisk grunnlag presentert. Kroppstematikken løftast gjennom det kartesianske, fenomenologiske og sosiokulturelle kroppssyn.

Gjennom statlege styringsdokument blir skulen omtalt som ein mogleg arena der eleven, gjennom det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, kan utvikle eigenskaper og verktøy, for korleis dei kan lære å bli glad i seg sjølv og sin eigen kropp. Få studiar har derimot studert situasjonen i barneskulen. Trass i brei forskning kring lærarar og andre vaksne sin betydning for barn og unge si oppfatning av eigen kropp, er det likevel få studiar som seier noko om kva lærarane gjer, og korleis dei reflekterer kring ansvaret dei og barneskulen har, knytta til barn og kroppstematikk.

Fordi føremålet med studie er å få eit innblikk i lærarar sine erfaringar og refleksjonar, nyttast ein kvalitativ metodiske tilnærming. Datamaterialet er henta frå individuelle semistrukturerte intervju med fem lærarar i barneskulen.

Studie sine funn viser at kroppstematikken er aktuell også i barneskulen. Elevane er oppteken av kva type kropp dei har, og informantane peikar på korleis eleven sine tankar om kropp påverkar dei personleg, sosialt og fagleg. Lærarane reflekter over korleis jamnaldrande, foreldre og sosiale mediar påverkar elevane sin utvikling av kroppsbilete. Gjennom det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, skildrar lærarane korleis tematikken kropp er ein del av mange fag. Det er likevel det å snakke om kroppen, anten på individ eller gruppenivå, som viser seg mest aktuelt hjå lærarane. Informantane meiner læraren og barneskulen har ei unik rolle til å ruste barna for framtida, og gjennom sitt arbeid, skape realistiske og positive kroppserfaringar og kroppsbilete.

Raske samfunnsendingar krev at barn i dag treng andre kunnskapar og ferdigheiter enn det ein tidlegare trengde. Tankar knytt til kropp viser seg avgjerande for den generelle psykiske helsa. Da barn allereie i barneskulen uttrykkjer uro kring eigen kropp, må dei også vere medviten på

korleis dei skal takle dei kjenslene som møter dei, der barneskulen og lærarane kan ha ein avgjerande rolle. Det er likevel ikkje alle informantane som grip rolla slik dei bør.

Abstract

The purpose of this study is to achieve some insight into what experience and reflections a group of teachers have regarding the theme of the body in school. The dissertation focuses on the teacher's own experiences, reflections and work with this theme, and it explores the school's role concerning this. To further examine the teacher's statements, Goodlad (1979) 's curriculum inquiry is used as a didactic basis. The theme is viewed through the cartesian, phenomenological and sociocultural view/image of the body.

In a government-controlled document the school is described as a platform where the pupil, through the interdisciplinary topic of public health and life management, can develop attributes and tools to help them to get to know their own body and to love it as it is. However, few studies have explored this in primary school. Despite a wide array of research concerning teachers and other adults' importance for how children view their own body, not many of these chooses to look at what the teachers do and what they think of this responsibility.

As the aim of this study is to get a glimpse into the views of teachers experience and reflections, a qualitative methodical approach is used. The data has been retrieved from five individual semi structural interviews with teachers working in primary school.

The findings of the study shows that the theme of the body is relevant also in primary school. The pupils are indeed concerned with what type of body they have and how they look. The informants point out how the pupils' views affect them personally, socially and in terms of how they manage subjects. The teachers reflect on how the children's peers, parents and social media affects their ever-changing body image. Through the interdisciplinary topic of public health and life management, the teachers describe how the theme of the body is a part of many different subjects. Nonetheless, it's the action of talking about the body, either one on one, or in a group setting that's most relevant, admits the teachers. The informants argue that the teacher and primary school as a platform are in an unique position to prepare the pupils for the future. Through their work they can create realistic and positive body experiences and images.

A fast-changing society demand that the children of today need a different set of skills and attributes than earlier generations and thoughts regarding the body seems to be tightly connected with mental health. Given that children as early as in primary school expresses concerns regarding how they look, they need to able to deal and process these emotions. This

is where the teachers and the school as an institution could have an integral role to play. However, not everyone seizes this responsibility as they should.

Innholdsliste

FORORD	II
SAMANDRAG	IV
ABSTRACT	VI
1 INNLEIING	1
1.1 VAL AV TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING	2
2 BAKGRUNN OG TIDLEGARE FORSKING	3
2.1 KVA ER KROPP?	3
2.1.1 Kroppsbilete, kroppspress og kroppsideal	3
2.1.2 Sjølvoppfatning, identitet og sjølvbilete	4
2.1.3 Kropp i 2022	4
2.2 BARN OG KROPP	5
2.3 SIGNIFIKANTE ANDRE	7
2.4 BARN OG MEDIA	8
2.5 FOLKEHELSE OG LIVSMEISTRING	9
2.5.1 Skulen som førebyggjande arena	10
2.5.2 Lærar-elev-relasjon	11
3 TEORI	13
3.1 LÆREPLANTEORI	13
3.2 KROPPSSYN	15
3.2.1 Kartesiansk kroppssyn	15
3.2.2 Fenomenologisk kroppssyn	16
3.2.3 Sosiokulturelt kroppssyn	16
4 METODE	17
4.1 VITSKAPSTEORETISK SAMANHENG	17
4.2 VAL AV FORSKINGSMETODE	18
4.3 UTVAL OG REKRUTTERING AV INFORMANTAR	18
4.4. PLANLEGGING AV INTERVJU	19
4.4.1 Pilotintervju	20
4.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	20
4.6 TRANSKRIPSJON OG DATAANALYSE	21

4.7	RELIABILITET OG VALIDITET	23
4.7.1	<i>Reliabilitet</i>	24
4.7.2	<i>Validitet</i>	25
4.8	REFLEKSIVITET.....	26
4.9	REAKTIVITET	26
4.10	ETISKE OMSYN	27
5	FUNN	29
5.1	LÆRARANE SINE REFLEKSJONAR OG ERFARINGAR KRING BARN OG KROPP	30
5.1.1	<i>Forståing av kropp</i>	30
5.1.2	<i>Erfaring med kropp som ei utfordring</i>	30
5.2	LÆRARANE SINE ERFARINGAR KRING UTVIKLING OG ÅRSAKER TIL KROPPSMISNØYE	33
5.2.1	<i>Jammaldrande</i>	33
5.2.2	<i>Sosiale mediar</i>	34
5.2.3	<i>Foreldre</i>	35
5.3	LÆRARANE SIN MÅTE Å ARBEIDE MED TEMATIKKEN KROPP I BARNESKULEN	36
5.3.1	<i>Folkehelse og livsmeistring</i>	37
5.3.2	<i>Kropp i mange fag</i>	38
5.3.3	<i>I garderoben</i>	39
5.3.4	<i>Å snakke om kropp</i>	40
5.4	LÆRARANE SINE REFLEKSJONAR OM BARNESKULEN SI ROLLE KNYTT TIL KROPPSTEMATIKKEN	43
5.4.1	<i>Å ruste barna</i>	43
6	DISKUSJON	45
6.1	KROPP I BARNESKULEN – EIT DAGSAKTUELT TEMA	45
6.2	SNAKKE ELLER GJERE?	50
7	OPPSUMMERANDE AVSLUTNING.....	59
	VEGEN VIDARE.....	60
8	LITTERATURLISTE	61
9	VEDLEGG	69
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	69
	VEDLEGG 2: NSD-SØKNAD	73
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	74

1 Innleiing

1.1 Val av tema

I media les eg om ein niåring som i løpet av ein dag berre har spist ni bringebær (Pedersen, 2021). Samstundes bestiller barneskular i landet føredrag om spisevanskar, for å førebygge at barn ikkje skal utvikle eit vanskeleg forhold til kropp, kjensler og mat (Pedersen & Aarekol, 2021). På TikTok vert det publisert sjølvdiagnostiseringsvideoar og reklame for slankeprodukt (Sveberg, 2021; Steinnes et al., 2019), der stadig yngre barn tek i bruk sosiale mediar (Medietilsynet, 2020, s. 5). Som vikar i barneskulen har eg sjølv sett korleis kropp tek merksemd frå elevane. Skal ikkje barn få vere barn?

Barndommen er unik. Det er ei tid ein ikkje får tilbake, samstundes som det inneber mange forandringar, der ein utviklar seg fysisk, kognitivt og språkleg (Brochmann & Dahl, 2021, s. 30–31). Ein god barndom varar ikkje berre livet ut, men også gjennom generasjonar (Storberget & Hansen, 2019). Dei fleste norske barn og unge er i dag tilfreds med sin eigen kropp, og med kven dei er (Bakken, 2019, 2021; Sand et al., 2011). Likevel, meir enn nokon gong, og yngre enn nokon gong, blir barn tvungen til å vurdere seg sjølv og andre når det gjeld form, vekt og utsjånad (Hill, 2011, s. 138). Samfunnsendingar krev at barn i dag treng annan kunnskap og ferdigheiter enn det ein tidlegare trengde (Samnøy & Tjomsland, 2021). Tankar knytt til kropp viser seg avgjerande for den generelle psykiske helsa (Chafel, 1986; Smolak, 2011; Swinson et al., 2012). Difor må også barn og unge vere meir medviten på korleis dei skal takle kjenslene som møter dei.

Skulen har, gjennom statlege dokument og nye læreplanar, blitt gitt ei sentral rolle i det førebyggjande arbeidet for god psykisk helse (Regjeringen, 2018, s. 9). Det har likevel vore lite fokus på korleis ein kan nærme seg tematikken i praksis (Hutchinson & Calland, 2020, s. 3) Ei sentral del av danningarbeidet i skulen handlar om å bli rusta til å takle livet og samfunnet sine framtidige oppgåver, der det å etablere realistiske og positive kroppserfaringar og kroppsbileter er ein del av det. Med det nye tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmestring*, skal skulen gje elevane kompetanse, som mellom anna fremmer god psykisk helse. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for mestring av eige liv, og inneber å handtere tankar og kjensler på best mogleg måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12–13). Difor må utdanningssystemet vere prega av vilje og evne til å ta inn over seg og

formidle ny kunnskap, samt leggje til rette for at barn og unge utvikler ferdigheiter som er tilpassa samfunnet dei er ein del av (FO, 2007). Det er ikkje nok for barn og unge å berre akseptere kroppen dei har, dei må også utvikle eigenskapar og verktøy for korleis dei kan lære å sette pris på den (Sundgot-Borgen, 2020, s. 2–3).

Trass i brei forskning kring lærarar og andre vaksne sin betydning for barn og unge si oppfatning av eigen kropp (Haines et al., 2008; Moen, 2011; Shilling, 2012), er det likevel få studiar som seier noko om kva lærarane gjer, og korleis dei reflekterer kring ansvaret dei har, knytta til barn og utvikling av eit positivt kroppsbilete i barneskulen. Forsking viser korleis kroppspromatikken i stor grad spelar ei avgjerande rolle for elevar i ungdom- og vidaregåande skule (Bakken, 2021; Holsen et al., 2012; Nylander, 2018; Rysst & Roos, 2014), men få har studert situasjonen i barneskulen.

1.2 Problemstilling

Målet med studie er å få innsikt i kva erfaringar og refleksjonar eit utval lærarar har med tematikken kropp i barneskulen. For det første vil det vere interessant å finne ut om informantane meiner kroppspromatikken og eventuelle utfordringar knytta til den, viser seg relevant gjennom informantane sine skildringar. Lærarane sine refleksjonar kring kroppssyn, og utvikling av kroppsbilete vil også studerast. Med utgangspunkt i det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, vil det vere interessant å få innsikt i informatane sine erfaringar kring arbeidet med tematikken kropp, og såleis diskutere barneskulen si rolle knytt til kroppspromatikken.

På bakgrunn av valde tema har eg formulert følgjande problemstilling:

Kva erfaringar og refleksjonar har eit utval lærarar med tematikken kropp i barneskulen?

2 Bakgrunn og tidlegare forskning

Alle menneske har tankar og ulik praksis knytt til kropp, i kraft av at vi lever liva våre i og gjennom kroppen, og i kraft av at vi omgås andre sine kroppar. Til ulike tider, og i ulike samfunn, har difor gitte kroppskulturelle normer, ideal og praksisar gjort seg gjeldande og kome til uttrykk (Morris, 1998, 2005). Sæle (2021, s. 9–10) diskuterer i *Kroppssyn gjennom historien*, kroppen sin plass i samfunnet. Han skriv at vi i dag kan ha fått eit meir opent forhold til kropp, der det finst mangfald av positive kroppspraksisar og kroppskulturar. Han stiller likevel spørsmålet; er vi eigentleg blitt så mykje meir frigjort på dette området, eller har berre nye instansar og mekanismar som teknologi, mediar og marknaden, overtatt definisjonsmakta for kva som skal kjenneteikne den rette forståinga av kropp, og korleis denne skal sjå ut eller kome til uttrykk? I dag ber mange på gode tankar om kroppen sin, men stadig fleire ber også på dei negative, destruktive kroppstankane (Bakken, 2021, s. 2; Nylander, 2018, s. 15). Også barn (Smolak, 2011, s. 68).

2.1 Kva er kropp?

Forståinga og betydninga av kroppen har blitt diskutert i filosofien i over tusen år. Frå Descartes antropologiske dualisme og skilje mellom kropp og sjel (Sæle, 2021, s. 68), til Merleau-Ponty sitt fenomenologiske tanke om at kropp og psyke inngår i eit integrert heile (Sæle, 2021, s. 89), til dagens moderne prosjekt, der den konstruerte idealkroppen i stor grad symboliserer det å vere vellukka (Engelsrud, 2006, s. 10). Duesund (1995, s. 21) peikar på utfordringa med å *forklare* kroppen, men viser til at vi må prøve å *forstå* den. Kroppen er med oss heile livet, og utviklar seg i takt med dei ulike fasane ein er i. Vi slipp ikkje unna kroppen, like lite som vi slipp unna kulturen vi er ein del av. Kroppen kjem i ulike fasongar og storleikar, og ingen kropp er heilt lik. Vi er avhengig av den, samstundes som den dannar eit grunnlag for det å oppleve seg sjølv som ein del av verda (Duesund, 1995, s. 37).

2.1.1 Kroppsbilete, kroppspress og kroppsideal

Grogan (2008, s. 3) definerer *kroppsbilete* som ein person sin oppfatning, tankar og kjensler knytta til eigen kropp. Det kan innebere vekt, form, hudfarge, storleik, høgde og den generelle utstråling. Kroppsbilete omfattar den enkelte si oppfatning av korleis kroppen ser ut, og korleis den blir oppfatta av andre. Utviklinga av kroppsbilete er kompleks, der forskning peikar på at den formast av den individuelle sine tankar saman med biologiske faktorar, i tillegg til

påverknad frå familie, media og det sosiale og kulturelle livet ein er del av (Swinson et al., 2012, s. 8). *Kroppspress* er definert av Medietilsynet (2018, s. 2–3) som eit *press som er problematisk å handtere, og som gjør at personen som opplever slikt press har et negativt kroppsbilde, føler seg utilfreds med kroppen sin, skammer seg eller er flau over hvordan personen oppfatter at han/hun ser ut*. Saman med *kroppsideal*, definert som kroppstypen som blir sett på som mest eigna og attraktiv, med tanke på ein person sin alder, kjønn, bygning og kultur (APA, 2022), blir omgrepa vidare brukt i studie sin diskusjon.

2.1.2 Sjølvopfatning, identitet og sjølvbilete

Kjensler knytta til kroppen har betydning for det heilskaplege bilete ein har av seg sjølv, der eit usunt kroppsbilete er knytta opp mot ein negativ sjølvopfatning (Duesund, 1995, s. 61). Sjølvopfatning blir definert som ein kvar si oppfatning, kjensle, tru eller viten ein person har om seg sjølv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Cash og Smolak (2011, s. 3) peikar på samanhengen mellom sjølvopfatning og livskvalitet, da den påverkar menneske sine kjensler, motiv og åtferd. Harter (1999, s. 142–143) talar om ein *reel sjølvopfatning* og ein *ideell sjølvopfatning*. Ho forklarar ein avstand mellom korleis dei unge vurderer seg sjølv på bakgrunn av kven dei er, og kven dei ønskjer å vere. Distansen som oppstår mellom opplevd og ideell sjølvopfatning kan difor vere grobotn for dårleg sjølvopfatning, angst og depresjon. *Identitet* er også ei sentral side av sjølvopfatning, der jakta på kven ein er, kan skildrast som ein kontinuerleg og livslang prosess. Som menneske er vi ikkje fødd med eit fullstendig bilete av oss sjølv og kven ein er. Vår identitet blir forma av tilbakemeldingar frå andre og refleksjonar av oss sjølv, der ønskje er å kunne føle seg vel med kven ein er (Grogan, 2008, s. 3). Det å vere misnøgd med eige utsjånad syntes å ha ein klar samanheng med låg sjølvtilitt og auka sosial angst (Sæle, 2021, s. 143). Cash og Fleming (2002, s. 455) viser til koplinga mellom sjølvtilitt og kroppsbilete, der vurderinga av eigen kropp spelar ei sentral rolle for eige *sjølvbilete*. Omgrepa ovanfor viser nærleiken mellom kropp og psykisk helse, og korleis kroppen sin betydning oppstår i eit samspel mellom samfunns- og individperspektiv, og ligg til grunn for studie sitt mål om å forstå kroppen sin betydning i eit større perspektiv.

2.1.3 Kropp i 2022

Engelsrud (2006, s. 9) skriv at menneske i dag først og fremst er oppteken av korleis kroppen skal og bør sjå ut. Fokuset på utsjånad tek over for andre viktige og verdifulle eigenskaper som er hjå menneske (Swinson et al., 2012, s. 14). Ho skildrar kroppen som den vestlege verda sitt

store oppussingsprosjekt. Grensa for kva ein kan gjere med kroppen flyttast stadig. Media framstiller at ein heller ikkje treng å leve med ein kropp ein ikkje liker eller er nøgd med, da det både har blitt enklare og meir tilgjengeleg enn noko gong å endre på kroppen. Det oppstår ein avstand mellom den enkelte sin unike og realistiske kroppsframstilling, og samfunnet sin ideelle kroppsframstilling (Engelsrud, 2006, s. 9–11). For dei aller fleste vil dette gapet aldri bli lukka, fordi kroppsidealet representerer ein fiksjon som aldri lar seg realisere. Når kropp blir noko vi lengtar etter, kan det fort bli vår største fiende (Sæle, 2021, s. 8).

Kroppsbilete har lenge vore ein diskurs i historia, der forskning har gitt innsikt i ulike aspekt med menneske sitt forhold til eigen kropp (Cash & Smolak, 2011, s. 3). Cash og Smolak (Cash et al., 2004; Cash & Smolak, 2011) rettar merksemd mot korleis samfunnet og forskning hovudsakleg fokuserer på negative dimensjonar og patologiske aspekt med kroppen. Også Engelsrud og Nordtug (2016) peikar på korleis media sin formidling av kroppsmisnøyekultur, verkar på ein normerande måte i møte med lesaren. Da ein i stor grad har vore oppteken av kroppsmisnøye, kroppsskam og ete- og kroppsforstyringar, kan det ha utelukka ein omfattande forståing av kroppsbilete, som igjen kan ha ført til at ein er dårlegare rusta til å fremme helse og velvære (Cash & Smolak, 2011; Tylka, 2018, s. 6). Wood-Barcalow et al., (2010, s. 112) definerer eit *positiv kroppsbilete* som kjærleik og respekt for eigen kropp, og dei funksjonane den har, uavhengig av dei rådane kroppsidealet i samfunnet. Det inneber å akseptere, verdsette og beundre kroppen, føle seg komfortabel, sjølvsikker og nøgd med sin eigen unike kropp, samt lytte til kroppen sine behov. Tanken står også i stil med Verdas helseorganisasjon sin definisjon av psykisk helse, som fokuserer på menneske sitt velvære og ferdigheiter, og ikkje berre mentale utfordringar og sjukdom (WHO, 2019b, s. 2).

2.2 Barn og kropp

Nyare forskning peikar på to særskilt utsette grupper med tanke på utfordringar knytta til kropp kring barn og unge i dag; den gruppa som har under- eller normalvekt, og som ikkje er nøgd med eigen utsjånad, og den gruppa som har reell overvekt, og som ikkje opplever dette som eit problem (Kvam, 2012). Sjølv om 15 til 20 prosent av barn i Noreg lid av overvekt eller fedme i dag, alvorlege tal som truar folkehelsa, er det likevel førstnemnde som vil utgjere hovudfokus vidare i oppgåva (Regjeringen, 2018, s. 107). I følgje Holmqvist (2013, s. 55) lever unge menneske i dag i ein utprega idealisert og standardisert kroppskultur, skapt og underholdt av massemedia, reklame og moteindustrien. Tal (Øgård-Repål et al., 2017, s. 117–118) viser at

barn og unge er spesielt sårbare for samfunnet sitt urealistiske kroppsideal, der internasjonal forskning viser at stadig fleire blir misnøgde med sin eigen kropp (Grogan, 2008; Steinnes et al., 2019; Swinson et al., 2012).

Gjennom barndommen vert evna til sosial samanlikning utvikla, der barn lærer om eigne evner, skilnader, styrke og svakheiter, ein faktor som viser seg avgjerande for utvikling av kroppsmisnøye hjå barn og unge (Chafel, 1986, s. 158). Studie (Swinson et al., 2012, s. 14) fortel at omtrent ved femårsalderen, startar barn å samanlikne seg sjølv med andre, medviten om at dei kan bli dømd ut i frå korleis dei ser ut. Barn uttrykkjer også at dei er medviten om at visse kroppstypar framstillast som meir akseptable i samfunnet enn andre. Jenter heilt ned i seksårsalderen uttrykkjer uro kring eigen utsjånad, der ein av fire jenter i sjuårsalderen har prøvd å slanke seg minst ein gong. Tala viser også at ein tredjedel av gutar mellom åtte og tolv år følgjer diett for å gå ned i vekt (Smolak, 2011, s. 68; Swinson et al., 2012, s. 14). Også norsk forskning peikar på at mange barn utviklar eit problematisk forhold til eigen kropp, allereie før puberteten, der tiåringar viser teikn til vanskar med å ete og låg sjølvoppfatning. Barn og unge som er undervektige eller normalvektige, men som likevel opplevde seg sjølv som for stor, viste også høgare nivå av spisevanskar og mentale helseplager, samanlikna med dei som ikkje overvurderte eiga vekt (Sand et al., 2011, s. 276).

Puberteten fører med seg fysiske forandringar i kroppen, dei kognitive strukturane utviklast, og dei sosiale forventingane forandrast. Forandringane skjer i ulikt tempo hjå alle, der mange barn kjem i puberteten allereie på barneskulen (Brochmann & Dahl, 2021, s. 30–31). Mange startar her å reise spørsmål om eiga identitet, og betydninga av jamnaldrande endrast (Harter, 1999, s. 59). Vaner og perspektiv er enda ikkje sementert, og moglegheitene for påverknad er difor større i denne aldersgruppa samanlikna med eldre ungdom. Det er ei tid der barna skal kjenne att og handtere eigne og andre sine kjensler (Ungdata, 2019). Det er derimot få norske studiar som har studert kroppsbilete hjå elevar i barneskulen. Ungdata junior gjeld derimot barn på 5.-7.klassetrinn i Noreg, og gir innsikt og kartlegger dei mest sentrale områda i barna sine liv. Resultata viser at dei aller fleste har det bra, men ikkje alle. Mellom anna sliter ein del barn med dårleg sjølvbilete. Kring jentene vert også sjølvbilete noko redusert, frå femte til sjuande klasse. Samanliknar vi tala med ungdom- og vidaregåande skule, svara 70 prosent at dei i liten eller stor grad kjenner ei form for press om å sjå bra ut eller ha ein fin kropp. Det er ein tydelig skilnad mellom jenter og gutar om press mot å sjå bra ut; 35 mot 10 prosent (Bakken, 2019, s. 73). Sett i forhold til tala før pandemien har omfanget av helseutfordringar hjå jentene auka med tre til fire prosentpoeng (Bakken, 2021, s. 36). Koronapandemien har betydd mindre sosial

kontakt, avgrensingar i fritidsaktivitetar og endringar i skulesituasjonen, faktorar som kan ha påverka barn og unge si psykiske helse, og må sjåast i samanheng med tala frå rapporten (Bakken, 2021, s. 1–2). Sjølv om det er tydeleg variasjon i kor mykje press ungdom føler, og uavhengig av pandemien, er det ein auke av misnøye knytta til utsjånad og kropp frå barneskulen til ungdom- og vidaregåande skule.

Bratland-Sanda og Sundgot-Borgen (2012, s. 289) peikar på at fleire jenter med normalvekt enn gutar har eit ønskje om å redusere kroppsvekta si, medan fleire gutar med normalvekt ønskjer å auke vekta og bli meir muskuløs. Misnøye med kroppen har også vist seg å vere meir utbredt blant jenter samanlikna med gutar (Gestsdottir et al., 2018, s. 84; Kircaburun et al., 2019, s. 891), der ein meir utbredt bruk av sosiale mediar hjå jentene har blitt sett på som ein mogleg forklaring. Ikkje minst kan årsaka vere eit breiare fokus og forskning på jenter og utvikling av kroppsbilete (McCabe & Ricciardelli, 2004, s. 675). I tillegg er jentekroppen i større grad portrettert og brukt i reklame og media, samanlikna med muskuløse mannsideal (Tiggemann & Slater, 2017, s. 7). Til trass for eit større fokus på jenter, gjer bekymringar kring utsjånad og kropp seg også gjeldande i aukande grad hjå gutar (Eriksen et al., 2017; Strandbu & Kvalem, 2014).

2.3 Signifikante andre

Ein signifikant annan er ein betydningsfull person som har moglegheit til å påverke individet, og utgjer mellom anna jamnaldrande, familie eller lærarar. Uttrykket dei signifikante andre, referer til dei sosiale forholda som er viktigast i sosialiseringa til barnet, der dei signifikante andre er avgjerande og haldningsskapande formidlarar, med tanke på kroppsideal og utvikling av kroppsbilete (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 26). Innanfor den såkalla *symbolske interaksjonismen* spelar spegelmetaforen ei sentral rolle for vår identitetsdanning. Individet skapar sin identitet i symbolsk samverke med andre (Shilling, 2012, s. 7–8). Det er i møte med vaksne med stor betydning, at barn og unge blir kjend med seg sjølv, og opplever å bli anerkjend eller avvist. Foreldre og dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av og utviklinga til barnet, og utgjer såleis dei viktigaste omsorgspersonane og rollemodellane til barna (Regjeringa, 2018, s. 30). Mange foreldre er derimot ikkje medviten om kva påverknad dei kan ha for barn si utvikling av kroppsbilete (Haines et al., 2008, s. 285). I tillegg kan vener og likepersonar påverke barn og unge sitt kroppsbilete, der erting, kritikk, kommentarar eller

mobbing basert på utsjånad kan få negative konsekvensar for kroppsbilete (Reel et al., 2015, s. 156). Kjelda til vår sjølvoppfatning ligg med andre ord i dei sosiale strukturane rundt oss, og samhandlingar, verdiar, språk og symbol som kjem til uttrykk. Våre kroppsidetitetar og kroppsførståingar vil da bli oppfatta å vere kulturelt og sosialt konstruert, og bli danna på grunnlag av korleis vi kontinuerleg speglar oss i andre, og gjennom det som vert formidla i media (Shilling, 2012, s. 7–8).

2.4 Barn og media

Medietilsynet gjennomførte i 2020 ei kartlegging av 9-18-åringar sine medievanar. Blant barn i ni til tiårsalderen har 87 prosent eigen mobil, medan det gjeld 97 prosent av barna som er elleve og tolv. Når det gjeld bruk av sosiale mediar og ulike applikasjonar, er 90% av ni til attenåringar aktive på eit eller fleire digitale plattformer. Halvparten av norske niåringar brukar sosiale mediar, og 65 prosent av tiåringane gjer det (Medietilsynet, 2020, s. 5). Her blir barna eksponert for store mengder med reklame (Nylander, 2018; Rysst & Roos, 2014). På Snapchat dukkar det opp reklamer og annonsar som oppfordrar til feittreduksjon, brystforstørring, bilderetusjering og leppeinjeksjonar (Steinnes et al., 2019, s. 10). 48 prosent av 9-18 åringar har fått reklame for produkt for å gå ned i vekt, og 41 prosent har fått reklame for å få større musklar. Samt at både Snapchat og TikTok er kjent for ulike og urealistiske ansiktsfilter som fungerer som ein type retusjering, der auge, leppe, ansiktsform, nase, hud og hår kan endrast (Steinnes et al., 2019, s. 11). TikTok har også blitt ein arena der det publiserast sjølvdiagnostiseringvideoar, der problematikk rundt angst, depresjonar, eteforstyrningar og sjølv mordstankar har etablert seg som vanleg innhald blant påverkarar (Sveberg, 2022, s. 40–41).

Da barn og unge har vanskar med å kjenne att reklame og skilje marknadsføring frå anna innhald, utgjer dei ei sårbar gruppe med forbrukarar. I tillegg bidreg nye marknadsføringsteknikkar som spel, konkurransar og sponning av kjendisar med stor rekkevidde og innflytelse til eit meir uklart skilje (Steinnes et al., 2019, s. 10–11). Marknadsføringa er dermed integrert i sosiale nettverk; engasjerande, slukande og opplevast som ekte. Gjennom omfattande datainnsamling av personleg informasjon, er marknadsføringa skreddarsydd og målretta til den enkelte brukar (Forbrukerrådet, 2019, s. 6–7). Samstundes som barn og ungdom tek avstand, samtykkjer dei til å bli påverka av skjønnheits- og kroppsideala som møter dei i sosiale mediar (Berg & Dulrud, 2018, s. 32). Studiar viser at unge menneske

undervurderer sin eigen sårbarheit på internett, til dømes i form av sosial samanlikning, altså det å vurdere seg sjølv opp mot andre (Berg & Dulrud, 2018, s. 27).

2.5 Folkehelse og livsmeistring

Samfunnsendingar krev at barn i dag treng andre kunnskapar og ferdigheiter enn det ein tidlegare hadde trong for (Samnøy & Tjomsland, 2021). Tankar knytt til kropp viser seg avgjerande for den generelle psykiske helsa hjå barn og unge (Chafel, 1986; Smolak, 2011; Swinson et al., 2012). Difor må også barn og unge vere meir medviten på korleis dei skal takle dei kjenslene som møter dei. I Regjeringa (2017, s. 13) sin strategi *Mestre hele livet* peikar dei på korleis psykisk helse skal vere ein likeverdig del av det nasjonale og lokale folkehelsearbeidet. Dei sektorane som har verkemidla til å fremme psykisk folkehelsearbeid, som skulen, må også ha eigarskap til det. Difor må rolla og verkemidla til dei aktuelle sektorane klargjerast. Meld. St. 28 (2016, s. 13) *Fag – Fordypning – Forståing: en fornyelse av Kunnskapsløftet*, omhandlar innhaldet i skulen, og sett nettopp psykisk helse på dagsorden. *Overordna del* gjeld grunnskuleopplæringa i Noreg, og utdjupar verdigrunnlaget i opplæringslova si formålsparagraf, og dei overordna prinsippa for grunnopplæringa. Den overordna delen skildrar grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i heile grunnopplæringa. Det vil seie at alle som arbeider i grunnskuleopplæringa, må la følgjande grunnsyn prege planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringa. Som ein del av overordna del finn vi her eit av dei tre tverrfaglege temaa *folkehelse og livsmeistring*. Temaet handlar om å gje elevane kompetanse som fremmer god psykisk helse, og som gir moglegheiter til å ta ansvarlege livsval, der det å etablere realistiske og positive kroppserfaringar og kroppsbileter er ein del av det (Regjeringen, 2018, s. 30). Eleven skal kunne forstå og påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv, der ein kan handtere medgang og motgang på best mogleg måte. Det inneber å kunne handtere tankar, kjensler og relasjonar, som i følgjande studie er knytta til kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1–3). Her skal elevane oppnå forståing av og sjå samanheng på tvers av fag;

Folkehelse og livsmeistring som tverrfagleg tema i skulen skal gi elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse, og som gir høve til å ta ansvarlege livsval. I barne- og ungdomsåra er utvikling av eit positiv sjølvbilete og ein trygg identitet særleg avgjerande. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12)

Malachowski og Myers (2013, s. 33) løftar fram viktigheita av at skulen kan vere ei motvekt til dagens rådane kroppsideal. Når ein skapar rom for kjensler, undring og gode samtalar, trener vi på livsmeistring, noko som vil vere ein styrke i utviklinga av eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet. Studiar av klassesamtalar som ein didaktisk tilnærming, framhevar desse samtalane som helsefremmande tiltak (Bøe & Ulland, 2012, s. 145). Da må også utdanninga, og lærarane, vere villige og ha evna til å ta innover seg og formidle ny kunnskap, der ein legg til rette for at barn og unge utviklar ferdigheiter som er tilpassa samfunnet dei er ein del av (Samnøy & Tjomsland, 2021).

2.5.1 Skulen som førebyggjande arena

Det finst inga eintydig definisjon av førebyggjande arbeid, da innhaldet i omgrepet vil variere etter kva tradisjon og grunntenking som dannar utgangspunkt for arbeidet (Schancke, 2010). Følgjande studie tek utgangspunkt i Mikkelsen (2005) sin definisjon, der førebygging er ein mangetydig og positiv lada nemning i forsøk på å eliminere eller avgrense ein lite ønska utvikling. Å førebyggje inkluderer her, det å sikre eit godt oppvekstmiljø for alle, der barn får utvikle sitt potensiale, ved å mellom anna styrke deira motstandskraft. Det inneber å førebyggje at barn sett lokk på eigne kjensler, og såleis kan utvikle eit positivt bilete av seg sjølv og eigen kropp (Killén, 2013, s. 21; Regjeringen, 2013, s. 1).

Skulen blir, gjennom statlege styringsdokument, omtalt som ein sentral aktør i det førebyggjande arbeidet kring psykisk helse. Ser ein bort i frå heimen, er det på skulen størstedelen av kvardagen er, for dagens barn og unge (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 3). Å skape gode rammer for oppveksten, er eit av dei viktigaste oppgåvene i samfunnet. Tidleg innsats er naudsynt for å førebyggje høve for meir inngripande tiltak på eit seinare tidspunkt, og legg grunnlaget for ei berekraftig samfunnsutvikling (Regjeringen, 2018, s. 25). Å fremme eit positivt bilete av kroppen blir sett på som eit effektivt tiltak for å hjelpe barn og unge å oppretthalde god helse også i vaksen alder (Regjeringen, 2015, s. 13). Forskarar peikar på høve for ein målretta førebyggjande innsats tidleg i skuleløpet for å avgrense potensiell skade og skape gode livstilvanar (Swinson et al., 2012, s. 19).

Verdas helseorganisasjon skriv at skulen kanskje er den aller viktigaste arenaen for å førebyggje psykiske helseplager (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 3). Også Evans et al. (2008, s. 360) myndiggjer skulen som ein viktig arena for å kunne påverke barn og unge sitt kroppsbilete på ein positiv måte, der dei peikar på lærarar som viktige rollemodellar. Trass i brei forskning kring

lærarar og andre vaksne sin betydning for barn og unge si utvikling av kroppsbilete og sjølvoppfatning, er det likevel få studiar som seier noko om kva lærarane gjer, og korleis dei reflekterer kring ansvaret dei har knytta til barn og utvikling av kroppsbilete i skulen (Haines et al., 2008; Moen, 2011; Shilling, 2012). Det finst også lite forskning på korleis skulen arbeider førebyggjande, og det blir stilt spørsmålsteikn til kvifor ikkje det blir gjort meir. For å i møtekomme utfordringane er det høve for auka forståing for *kva* som påverkar unge menneske sin psykiske helse i skulen som setting (Øgård-Repål et al., 2017, s. 110). For at lærarane skal kunne bidra, må dei ha *forståing* og *kunnskap* om dei faktorane som påverkar elevane. Barn og unge etterlyser nettopp meir kunnskap om psykisk helse hjå lærarar, og såleis om korleis dei kan utvikle eigenskapar for meistring av eige liv og skape eit positivt kroppsbilete (Regjeringen, 2017, s. 43–44).

2.5.2 Lærar-elev-relasjon

Ein god lærar vert kjenneteikna med både fagleg kompetanse og *relasjonskompetanse*. Sistnemnde definerast som om å forstå og samspele med andre på ein god og føremålstenleg måte, samt evna til å sjå den enkelte elev på vedkomande sine eigne premiss og tilpasse si eiga åtferd til eleven. Fordi lærar-elev-relasjonen utgjer ein asymmetrisk relasjon, vert det danna ei rekke forventingar til læraren som ein profesjonell utøvar. Det å erfare og oppleve ein god relasjon til læraren er viktig, ikkje berre for eleven sin faglege og sosiale utvikling, men også for deira psykiske helse på kort og lang sikt (Drugli, 2012, s. 45). Markey (2010, s. 1388) peikar på korleis dei som er i kontakt med barn og unge må vere medviten om kva faktorar som påverkar unge sin identitet, og korleis verdiane av desse faktorane kan endrast. Slik kan ein bidra til å forbetre barn og unge sitt kroppsbilete, samt den generelle sjølvoppfatning. Når relasjonen er god, er det lettare å få eleven i tale, som også gir læraren moglegheit til å bli kjend med eleven og få innsikt i kva vedkomande har vanskar med (Moen, 2011, s. 132–133). Ein anerkjennande lærar med ein grunnleggjande innstilling prega av openheit, tillit og respekt for eleven sin oppleving av verda, gir rom for eleven sine tankar, erfaringar, bekymringar eller refleksjonar (Moen, 2011, s. 136–141).

Den enkelte elev sin rett på eit godt psykososialt miljø skal forvaltast både på individnivå, ved å lytte til den enkelte si stemme, men også via overordna tiltak på gruppe- og systemnivå. For å ivareta elevane sin tillit, altså at det blir sagt ifrå, vil det vere avgjerande at lærarane lyttar til elevane sine ytringar og tar desse på alvor. Læraren sine haldningar, kompetanse og tid viser seg avgjerande for læraren sitt arbeid og tilrettelegging for elevar med psykiske plagar (Holen

& Waagene, 2014, s. 8). Som lærar må ein følge visse gitte rammar gjennom statlege styringsdokument, samstundes som kvar enkelt lærar er fleksibel og praktiserer læring på sin personlege måte (Haug, 2016, s. 230). I følge tal frå Utdanningsdirektoratet (Holen & Waagene, 2014, s. 7–8) er lærarar samstemte i at skulen har ei avgjerande rolle når det gjeld førebygging av psykiske plagar, men også mange opplever ei uro for at det vil kunne ta arbeidet frå fokus i skulefag. Ein av to lærarar syntes også at dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse til å følge opp og legge til rette for elevar med psykiske plagar, både i og utanfor undervisinga, der ein av tre opplever at dei manglar både tid og ressursar. Difor blir det opp til den enkelte lærar korleis ho eller han møter og arbeider med elevar som opplever psykiske plagar (Holen & Waagene, 2014, s. 7–8), som igjen har overføringsverdi til tematikken kring utvikling av kroppsbilete og sjølvoppfatning hjå eleven.

3 Teori

Det teoretiske rammeverket ligg til grunn for den vidare diskusjonen i oppgåva. Det vil bli gjort greie for læreplanen sine ulike dimensjonar (Goodlad, 1979), som didaktisk grunnlag og forståing av lærarane sine refleksjonar og erfaringar kring kroppstematikken. Korleis kroppen kjem til uttrykk blir sett opp mot Descartes forståing om kropp som objekt, Merleau-Ponty sitt fenomenologiske tanke om kropp som ein subjektiv levd erfaring, samt eit sosiokulturelt kroppssyn. Slikt vert kroppstematikken ytterligare løfta.

3.1 Læreplanteori

Da studie er interessert i møte mellom læreplan og skule, vil læreplanteori kunne gje innsikt i korleis lærarane arbeider og implementerer det nye tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, og såleis få ei forståing av korleis tematikken kropp er ein del av barneskulen. I følge Imsen (2020, s. 278) er det utfordrande å definere kva ein læreplan er, da innhaldet varierer i ulike didaktiske tradisjonar. Det er derimot mest nærliggande å tenke på læreplanen som retningslinjer for kva som skal skje i skulen, både når det gjelg fagleg innhald og arbeidsmåtar (Imsen, 2020, s. 279). Dokumentet si utforming og innhald gir føringar for korleis morgondagen sitt samfunn skal formast, der sterke samfunnsmessige interesser verkar inn. Samfunnet endrar seg raskt, og difor må også det elevane skal lære vere relevant og framtidsretta, og råke ved det som blir oppfatta som sentrale samfunnsutfordringar i dag (Udir, 2021, s. 1). Læreplanar utgjer såleis viktige politiske dokument, der myndigheitene gjennom innhaldet regulerer og påverkar læreprofesjonen sitt handlingsrom, og slik skapar vilkår for skulen sin undervising (Imsen, 2020, s. 297–298).

Læreplanreformar ber bod om fornying og endring, men studiar har gong på gong understreka at det tar tid å forandre både strukturar, kultur og praksis (Karseth & Møller, 2014, s. 454). Vegen til faktiske endringar viser seg å vere både ein langsam og komplisert prosess (Fluge, 2021, s. 17). Ein ny læreplan garanterer ikkje ei forandring. Kliebard (1988, s. 16) peikar på at skulereformane som lanserast i stor grad har kort levetid, og difor fortsett mange lærarar i omtrent same praksis trass for endringar i læreplanen. Læraren har såleis ei avgjerande rolle, der det er dei som tolkar, og må oversette dokumentet til praksis. Fordi den formelle læreplanen er eit produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkt, vil den også kunne gje plass for eit tydeleg tolkningsrom (Imsen, 2020, s. 295). I tillegg er

læreplanen tekstar, med ein spesiell form og særigeit språk. Forma spring ut av dei ulike funksjonane læreplanen skal ha, og språket ber preg av måten læreplanen er blitt til på. Engelsen (i Imsen, 2020, s. 307) hevdar at usemje og motsetningar mellom ulike interessegrupper om innhaldet i læreplanen, har ført til generelle, vide og vage formuleringar, som gjer inntrykk av samstykke. Difor må også lærarane få nok tid til å kunne analysere læreplanen grundig. Fordi implementering av ny læreplan er ein dynamisk prosess, kan det derimot vere utfordrande å oppfylle alle intensjonar og mål, der også skuleleiinga, saman med lærarkollegiet er ansvarlege for å realisere læreplanen sine retningslinjer (Gundem, 1990, s. 56).

John Goodlad (1979, s. 60–64) har utvikla eit omgrepsapparat som skildrar løpet frå overordna læreplan til verkleggjing av undervisningspraksisen. Teorien har som hensikt å identifisere fenomen og forhold som angår læreplanrøyndommen, og skildrast slik: «*a carefully engineered framework designed to identify and reveal relationships among complex, related, interacting phenomena (...)*» (Goodlad & Richter, 1966, s. 1). Gjennom fem ulike læreplanmål seier han noko om læringsarbeidet i skulen, og vegen frå korleis planar og tiltak vert omgjort til praktisk arbeid. Dei fem læreplannivåa er *den ideologiske, den formelle, den oppfatta, den gjennomførte og den erfarte læreplan*. Førstnemnde tek for seg dei mange idear som blir fremma i debatten om skule, utdanning og undervisning, med både filosofiske og ideologiske strømingar i bakgrunn. Den formelle læreplan er læreplanverket som vert offentleg vedtatt. Den oppfatta læreplan omhandlar aktørar, som leiing, lærarar og foreldre sin oppfatning av læreplanen. Den gjennomførte læreplan er det som går føre seg i læringssituasjonen, og utgjer den oppfatta læreplan i praksis. Den erfarte læreplan handlar om korleis elevane erfarer og oppfattar undervisninga (Goodlad, 1979, s. 61–64). I følgjande studie er det den formelle læreplan, som her utgjer delar av LK20, saman med lærarar sin oppfatning og bruk av styringsdokumentet som vil drøftast opp mot kvarandre.

Den formelle læreplanen søkjer å uttrykke den ideelle læreplanen, der kvar enkelt skule og lærar er avgjerande for kva betydning den formelle planen får i skulekvardagen (Goodlad, 1979, s. 61). I følgjande studie er det ikkje eit einseitig fokus på bestemte føremål i eit fag, men heller utdrag av den overordna delen som utgjer oppgåva sitt utgangspunkt, som vist i delkapittel 2.5 *Folkehelse og livsmeistring*. Den oppfatta læreplanen er som nemnd korleis ulike aktørar oppfattar innhaldet i læreplanen. I følgjande studie er eg interessert i lærarar sine refleksjonar rundt kropp i barneskulen, da dei har myndigheit til å styre mykje av innhaldet i undervisninga (Goodlad, 1979, s. 61–62). Imsen (2020, s. 295) peikar på at læraren sine tolkingar av læreplanen vil vere prega av kva erfaringar dei har som lærarar, kva haldningar dei sit med,

samt korleis dei tolkar moglegheita for å gjennomføre læreplanen i praksis. Den oppfatta forståinga av formålet kan difor få didaktiske konsekvensar for gjennomføringa, og er styrande for læraren sine val av til dømes innhald, metode og vurdering. *Den gjennomførte*, også kalla den *operasjonaliserte læreplan*, utgjer den faktiske praksis i undervising. Nivået inneber her såleis arbeidet, altså undervising, som lærarar gjer kring temaet kropp i barneskulen (Goodlad, 1979, s. 62). Goodlad (1979, s. 51) hevdar at lærarar ofte trur dei handlar ut i frå formell og oppfatta læreplan, men at røyndomen viser noko anna. Han uttrykkjer at læraren si rolle og oppfatning er den mest signifikante, da dei sit i ein posisjon til å kunne gjere endringar i sin praktisering av undervising. Å få innsikt i lærarar sin bruk og forståing av læreplanverket kan difor gje verdifull innsikt i skulekvardagen. Ein slik undersøking gir oss derimot berre eit utsnitt av røyndommen, og det kan ikkje settast likskapsteikn mellom læreplanundersøkingar og læreplanrøyndom (Gundem, 1990, s. 32).

3.2 Kroppssyn

Gjennom historia har ulike kroppssyn gjort seg gjeldande. Førestillinga om kropp er ikkje eintydig, der kroppskulturelle normer, ideal og praksisar, til ulike tider og i ulike samfunn, har prega vår kultur og idétradisjon (Sæle, 2021, s. 8–12). Sett i samanheng med studie sine funn, viser det kartesianske, fenomenologiske og sosiokulturelle kroppssynet seg sentralt. Følgjande kroppssyn må også sjåast i samanheng med kvarandre.

3.2.1 Kartesiansk kroppssyn

Decartes er den fremste klassiske representanten for eit dualistisk syn på menneske, der kroppen vart oppfatta som noko underordna og er fråskilt tanken og sjela. Han innleier den moderne antropologiske dualismen ved å skilje mellom menneske sin tenkande del, *res cogitans*, og menneske sin fysiske del, *res exentia*. Tanken førte også med seg ei førestilling om at kroppen var ein lukka, maskinell storleik (Decartes, 1960, 1992 i Sæle, 2021, s. 68). Da kroppen kunne plasserast i eit rom, på lik linje med andre objekt, meinte han kroppen kunne sjåast på som eit objekt. Ved å skilje kropp og sinn, meinte han også at evna til å reflektere sto utanfor kroppen. Sæle (2017, s. 23) skriv at ved å fokusere på den målbare og effektive prestasjonskroppen, kan eit slikt reduksjonistisk kropps- og menneskesyn bidra til å miste av syne dei danningsprosessar som skjer hjå eleven både på det kroppslege, det emosjonelle og det sosialetiske plan. Eit slikt «ytre» syn på og tilnærming til elevkroppen, tek ikkje høgde for kjensler, tankar eller førestellingar som måtte røre seg i ein ung og gjerne usikker elevkropp.

3.2.2 Fenomenologisk kroppssyn

Eit subjektiv perspektiv på kropp og rørsle, slik vi faktisk opplever og erfarer den, blir fremma av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1995, s. 41). Han byggjer sin kroppsfilosofi på eksistensialismen og Edmund Husserls sin fenomenologiske tenking (Sæle, 2021, s. 85). Som eksisterande kroppslege vesen kan vi i prisnippet ikkje skilje kropp frå tanke. Han hevdar at det er kroppen som er utgangspunkt for vår erkjenning av verkelegheita – ikkje tanken. Det herskar ein integrert samverke mellom kropp og medvit, kor tanke og refleksjon blir konstruert på basis av det kroppslege nærvere og kroppen sitt virke i verda (Merleau-Ponty, 1995, s. 11–12). Slik tek han eit oppgjær med den kartesianske antropologien der medvit og kropp vart sett på som fråskilte storleikar, og førestellingar om at kropp er noko vi har, og som vi kan distansere oss frå. Kroppen kan ikkje reduserast til ein gjenstand, eller ei maskin, slik som Descartes hevda gjennom sin antropologiske dualisme (Sæle, 2021, s. 89). Merleau-Ponty hevdar i staden at kropp er noko vi er, som ein eksistensiell, levd storleik. Den erfarte kroppsørsla er ein kompleks og integret erfaring av kroppslege handlingar, sansing og tenking vevd inn i kvarandre (Sæle, 2017, s. 139).

3.2.3 Sosiokulturelt kroppssyn

Sosiokulturelle kroppssyn dannast ut i frå ein førestilling om at våre refleksjonar og forståingar av kropp er noko som formast av dei sosiale og kulturelle kontekstane vi som kroppslege vesen inngår i (Sæle, 2021, s. 91). Forståinga gjer uttrykk for eit meir dynamisk kroppssyn, og som viser seg i måten kroppen kulturelt kjem til uttrykk på i samfunnet. Menneske blir forma av dei kulturelle kroppspraksisane ein inngår i. Det inneberer også ei tenking om at dei kroppsnormaliteter, kroppsstandardar eller kroppsideal som eit samfunn fremmer, også er ein konsekvens av generelle utviklingstrekk i samfunnet (Synnott, 2016; Turner, 1996). Vi blir møtt med normer og forventingar om korleis vi skal nærme oss kropp, og korleis kroppen skal sjå ut. Ikkje minst gir den stadig aukande mediekulturen klare signal om ideelle kroppspraksisar og kroppsfigurer. Slik trer kroppen fram som noko mediert og kulturelt konstruert, som igjen kan påverke eigne kroppshaldningar, kroppsforestellingar og kroppspraksisar (Sæle, 2021, s. 92).

4 Metode

I følgjande kapittel vil studie bli plassert i ein vitskapsteoretisk samanheng der forskingsdesign og metode blir presentert. Kapitlet skildrar systematiske refleksjonar og vurderingar knytt til val av metode, informantar, planlegging av framgangsmåtar og gjennomføring av datainnsamling. Strategiar for transkripsjon og dataanalyse, samt studie sin reliabilitet, validitet og etiske omsyn vert til slutt diskutert.

4.1 Vitskapsteoretisk samanheng

Fordi eg er interessert i å studere erfaringar og refleksjonar hjå lærarar rundt tematikken kropp i barneskulen, utgjer prosjektet ein kvalitativ samfunnsvitskapleg studie. Metoden tillèt fleksibilitet, djupne og spontanitet i interaksjon med informantane, og kan på den måten gjere det mogleg å få større innsikt i, samt utvide og kaste lys over aktuelle sider ved tema som kan vere interessant, og følgeleg danne grunnlag for å svare på oppgåva si problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012; Grimen, 2004). Studie utgjer seg såleis som ein fenomenologisk studie, der målet er å auke forståinga av og innsikt i andre si livsverd (Kvale et al., 2009, s. 45). Tilnærminga søkjer å forstå temaet kropp i barneskulen ut i frå aktøren sine eigne perspektiv, og skildre verda slik den vert opplevd av informantane (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 107).

Det metodiske rammeverket kjenneteiknast av ein kombinasjon av *deduktiv* og *induktiv* tilnærming (Malterud, 2011, s. 176). Ved å aktivt og systematisk leite etter data som utfyller bilete av problemstillinga si utgangspunkt, fordjupa eg meg i litteratur om barn og kropp, skulen og læraren si rolle, media og psykisk helse, samt ulike relevante statlege styringsdokument. På denne måten fekk eg ei djupare forståing av temaet, samstundes som det bidrog til å utforme ein intervjuguide som var føremålstenleg for studiet si problemstilling. Malterud (2011, s. 42) peikar på korleis den teoretiske referanseramma vert utvikla undervegs i prosjektet, i eit nært samspel med datainnsamling og analyse. Ho argumenterer for korleis den teoretiske referanseramma modifiserast, endrast eller spesifiserast undervegs, etterkvart som analyse og lesing opnar for teoretiske posisjonar, som kan vise seg betre eigna i samspelet mellom problemstilling og materiale. Difor vart heller ikkje den teoretiske ramma fullstendig utforma før alle intervjuva vart gjennomført.

4.2 Val av forskingsmetode

Da eg er interessert i å studere korleis menneske erfarer, reflekterer, opplever, meiner og tenkjer, eignar kvalitativ metode i form av intervju seg føremålstenleg (Grimen, 2012, s. 246). Ved bruk av *semistrukturerte intervju* er det mogleg å få innsikt i lærarar sitt arbeid og refleksjonar rundt kropp i barneskulen, der dei kan kome med fyldige og detaljrike skildringar kring fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Samstundes gir tilnærminga fridom knytta til gjennomføring av intervju, og tillét openheit for endringar i rekkjefølgje og formulering av spørsmål, slik ein kan følge opp dei spesifikke svara som blir gitt (Kvale et al., 2009, s. 138) Slik kan eg som forskar oppklare usikkerheit, be om konkretiseringar og dømer. Intervjuet utgjer såleis ein produksjon av kunnskap, som kan bidra til å svare på studie si problemstilling (Kvale et al., 2009, s. 37).

4.3 Utval og rekruttering av informantar

Følgjande studie har ikkje hatt som mål om å peike på generaliserbare tendensar, men kan derimot bidra med verdifull innsikt i erfaring med og refleksjonar rundt kropp i barneskulen, som igjen kan ha nytteverdi for å forstå kva rolle læraren og barneskulen har knytt til tematikken (Malterud, 2011, s. 62). Grimen (2004, s. 245–246) skriv om ei sjølvstendig kjelde til innsikt om samfunnsforhold, for å forstå samanhengar i komplekse sosiale og kulturelle heilskapar. Utgangspunktet for utveljing av informantar er difor ikkje representativitet, men føremålstenleg (Malterud, 2011, s. 64). På bakgrunn av studie si problemstilling har eg difor vald å gjere eit strategisk utval av informantar, der utveljinga byggjast på systematiske vurderingar ut i frå teoretiske og analytiske formål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Etter fire gjennomførte intervju, følte eg likevel at eg ikkje hadde nådd eit mettingspunkt, og eg gjennomførte difor eit til. Tal informantar vart også bestemt på bakgrunn av det homogene utvalet, da ein relativt lik målgruppe krev færre informantar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-51).

Da eg er interessert i likskapar og ulikskapar ved erfaringar og refleksjonar rundt kropp i barneskulen, vart det strategiske utvalet føreteke på grunnlag av fleire kriterium. For det første ønskte eg at informantane var kontaktlærarar i barneskulen, med erfaringar frå fagfornyinga LK20. Valet om kontaktlærar er medviten, da dei som oftast er den vaksenpersonen som kjem tettast i kontakt med elevane i skulekvardagen. Kontaktlæraren har hovudansvaret for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske forholda, som mellom anna kontakten med

heimen. Det inneber det førebyggjande arbeidet med klassen og eleven sitt psykososiale læringsmiljø. Dei kjem tett på elevane i ei sårbar tid, der relasjonen kan vere avgjerande for både trivnad og læring, da dei utgjør ein viktig rollemodell for elevane (Granberg, 2021, s. 31–36). Det var også eit krav om at informantane har studiepoeng og underviste i kroppsøving. Informantane kunne med fordel representere ulike kjønn og jobbe ved ulike trinn i barneskulen. Da folkehelse og livsmeistring utgjør eit tverrfagleg tema, kunne informantane med fordel også undervise i ulike fag, for å få ei innsikt i *kor* tematikken vart arbeidd med.

I arbeidet med å rekruttere informantar, starta eg med å publisere ei kort skildring av prosjektet i ulike facebookgrupper, med lærarar frå heile landet. Her var det mange som meldte si interesse for å delta i prosjektet. Det var likevel berre tre som oppfylte studie sine utvalskriterium. Samstundes utnytta eg nettverket gjennom utdanninga mi, der eg fekk fleire forslag til moglege informantar som oppfylte studie sine kriterium. Gjennom direkte kontakt med personane som var føreslått, rekrutterte eg to informantar ved hjelp av snøballmetoden (Grønmo, 2017, s. 117). Den endelege rekrutteringa vart med det fem kvinner og ein mann, alle kontaktlærarar fordelt på 4.-7. trinn. I rekrutteringa av informantar var det fleire menn som meldte si interessere for prosjektet, men berre ein oppfylte studie sine kriterium. Eg opplevde derimot ikkje kjønnsfordelinga som relevant i informasjonsutvekslinga. Informantane representerte også stor geografisk spreing, men da faktoren ikkje viste seg aktuell i deltakarane sine svar, vil det ikkje bli diskutert vidare.

4.4. Planlegging av intervju

For å kunne svare på studie si problemstilling valde eg å ta i bruk semistrukturerte intervju der eg utforma ein overordna intervjuguide som utgangspunkt, medan spørsmål, tema og rekkjefølgje varierte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuguiden skildra i grove trekk korleis intervjuet skulle gjennomførast, med hovudvekt på dei tema som viste seg relevant i høve studie. Den skulle fungere som eit utgangspunkt og rettesnor for intervjuet, der eg samstundes kunne gjennomføre dei individuelle intervju på ein fleksibel måte og med oppfølgingsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80; Grønmo, 2017, s. 168). Slik kunne eg unngå å gløyme sentrale spørsmål, samt sørge for at eg ikkje gjekk glipp av relevant informasjon.

Intervjuguiden starta med enkle spørsmål knytta til informantens si utdanning, fritid og bakgrunn. I denne fasen er målet å etablere ein relasjon og skape tillit til informantens

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Vidare vart det spurt om forståing av kropp, samt kroppen si betydning for elevane og for samfunnet generelt. Deretter retta intervjuet seg over mot informanten si erfaring og arbeid med temaet kropp i undervisning, før eg til slutt ønskte informanten sine refleksjonar kring barneskulen si rolle kring utfordringar knyt til kropp. Det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring var også ein sentral del av intervjuet. Oppsettet er ein typisk intervjuutvikling der ein starter med lette og interessevekkande tema, før ein følgjer opp med tyngre og meir kompliserte, men sentrale emne, som vil utgjere hovuddelen av intervjuet (Grønmo, 2017, s. 171). Dei formulerte spørsmåla la alle til rette for informantane sine egne refleksjonar kring studie si problemstilling.

4.4.1 Pilotintervju

For å sikre relevante svar i høve problemstillinga, vart det gjennomført eit pilotintervju. Som vikar i skulen fekk eg gjennom nettverket mitt gjennomført eit testintervju med ein tidlegare kontakt- og kroppsøvingslærer, som no arbeider som avdelingsleiar ved ein barneskule. Eg opplevde testintervjuet som ein lærerik gjennomgang, og gjorde fleire justeringar av intervjuguiden i ettertid. Mellom anna flytta eg på fleire av spørsmåla, som igjen kan sørge for ein meir ryddig innsamling av data, tydlegare kategorisering og mindre gjentakning (Grønmo, 2017, s. 171). I sjølve formuleringa av spørsmåla gjorde eg enkelte endringar som opna spørsmåla meir opp, som igjen kunne vere føremålstenleg for oppgåva si problemstilling. Dei ferdigstilte spørsmåla var klare, korte og utan kompliserte fagomgrep (Kvale et al., 2009, s. 177). Eg noterte også ned interessante poeng testinformanten kom med, som eg kunne ta i bruk i eventuelle oppfølgingsspørsmål. I tillegg fekk eg testa det tekniske utstyret, slik at lyd og opptak skulle fungere optimalt under dei komande intervju.

4.5 Gjennomføring av intervju

For å få eit innblikk i kvar enkelt informant sitt arbeid med og refleksjonar rundt temaet kropp i barneskulen, vart det gjennomført individuelle intervju. Først og fremst vart det sendt ut informasjonsskriv til deltakarane, samstundes som tidspunkt for intervju vart avtalt. Av ulike årsaker vart alle dei fem intervju gjennomført over ulike digitale plattform. Tre av informantane bur andre stader i landet, og grunna pandemi og reisetid fann eg det gunstig å gjennomføre intervju digitalt. Dei to siste intervju var i utgangspunktet planlagt «fysisk», men grunna koronasjukdom vart også desse gjennomført over digitale plattforma.

Innleiingsvis presenterte eg meg sjølv og studie mitt, der eg også gjekk gjennom informasjonsskrivet i korte trekk. Da intervjuet føregjekk digitalt, såg eg på det å skape ein god relasjon og trygg atmosfære som svært viktig. Alle informantane godkjende bruken av lydband, og eg kunne starte intervjuet. Da intervjuguiden var semistrukturert og forbetra etter pilotintervjuet, gav dette ein viss grad av standardisering av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Guiden viste seg styrande for samtalen, men ved enkelte tilfelle opplevde eg også å endre på rekkjefølgja og kutte enkelte spørsmål, da det var naturleg i samtalen. Ei slik standardisering var noko eg såg på som fordelaktig i analysearbeidet, og kunne gjere analysinga enklare og mindre tidkrevjande. Igjen kunne det gje eit godt grunnlag for å samanlikne svara og tydeleggjere funn. Eg sørga for å identifisere og spørje om dei sentrale deltema som inngår i den overordna problemstillinga. Ved å lytte aktivt, følgde eg opp med oppfølgingsspørsmål og oppmuntra informantane til å kome med utdjupande informasjon, og dømer der det kjentes naturleg. For å hindre misforståing, ønskte eg å verifisere fortolkingane av intervjupersonen sine svar (Kvale et al., 2009, s. 175). Eg opplevde informantane som samarbeidsvillige og motiverte, der dei hadde ærlige og presise svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Samtalane tillot også kritiske spørsmål. Da eg har innarbeidd meg god kunnskap om temaet, kunne eg teste svara sin gyldigheit ved å be informant reflektere over eigne svar.

4.6 Transkripsjon og dataanalyse

Etter gjennomført intervju starta arbeidet med datamaterialet. Å transkribere intervjuet frå tale til tekst, er ein avgjerande fase av behandling av data (Malterud, 2011, s. 77). Med ønske om å ha intervjuet friskt i minne, gjennomførte eg transkribering same dag. Ved ein kjapp evaluering av notata kunne eg verifisere om dei var gode nok til å svare på problemstillinga (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 86). For å sikre anonymiteten til informantane vart det munnlege språket endra til nynorsk skriftspråk. Å transkribere intervjuet sjølv, dannar ein nærleik til datamaterialet, og styrkar i følge Dalen (2013, s. 58) analyseprosessen. Malterud (2011, s. 75–76) skriv derimot om korleis det alltid skjer ei fordreining når munnleg samtale skal omsettast til skriftleg tekst. Utskrifta som basera seg på lydopptaka er såleis berre ein indirekte representasjon av ein indirekte atgjeving som manglar mange av røyndommen sine sentrale eigenskapar. Eg vil derimot argumentere for at tekstane i stor grad er lojale og tek i vare det opphavslege materialet, slik at informantane sine erfaringar og meiningar blir formidla og oppfatta under dataanalyseringa.

I analyseringa av datamaterialet valde eg å ta utgangspunkt i Malterud sin systematiske tekstkondensering, som er inspirert av Giorgi sin fenomenologiske analyse. Ho skildrar fire trinn i analysemodellen, som strategisk utgjør utgangspunktet for studie sin dataanalyse. Prosedyren gjennomførast i følgjande fire trinn; 1) å få eit inntrykk av heilskapen, 2) å identifisere meiningsdannande einingar, 3) å abstrahere innhaldet i dei enkelte meiningsdannande einingane, og 4) å samanfatte betydninga av dette (Malterud, 2011, s. 98–107). I tillegg er analyseverktøyet Nvivo brukt for å kode og kategorisere datamaterialet. Her vart dei transkriberte intervju lasta opp, og vidare kunne eg flytte og kode data på ein oversiktleg og ryddig måte. Formålet med analysen er å utvikle kunnskap om informantane sine erfaringar og livsverd innafor feltet kropp i barneskulen. Først vil ein sjå etter essensar og dei vesentlege kjenneteikna med det fenomenet som vert studert, der ein sett eigen forforståing til side i møte med datamaterialet. Å ha eit reflektert forhold til eigen innflytelse på materialet er difor avgjerande, for at ein i størst mogleg grad kan attfortelje deltakarane sine erfaringar og meiningsinnhald, utan å leggje egne tolkingar som fasit (Malterud, 2011, s. 97). Forforståing blir vidare diskutert i delkapittel *4.7.3 Refleksivitet*.

I første trinn av analysen handlar det om å bli kjent med materialet. Ved å skrive ut og lese gjennom dei fem transkriberte intervju kunne eg danne meg eit heilskapleg bilete av det innsamla materialet. Her var ikkje målet å systematisere, men å lese tekstane med eit overordna perspektiv. Eg gjorde derimot enkelte notat undervegs. Etter å ha lest alt, kunne eg summere opp inntrykket eg fekk, og deretter lage ei liste over temaa med midlertidige namn. Følgjande foreløpige temaa vart notert:

- Forståing av kropp
- Kropp i samfunnet
- Kroppsmisnøye hjå elevar
- Betydninga av jamnaldrande
- Betydninga av foreldre
- Sosiale media
- Kropp som ein del av mange fag
- Å snakke om kropp
- Læraren og barneskulen si rolle

I analysen sitt andre trinn vart datamaterialet studert og organisert nærare. Ved å systematisk gjennomgå teksten kunne eg skilje relevant tekst frå irrelevant, der eg leita etter svar som kunne

belyse studie sin problemstilling. Linje for linje identifiserte eg meiningsbærande einingar med dei midlertidige temaa i bakhovudet (Malterud, 2011, s. 100–104). Ved bruk av Nvivo kunne eg klassifisere og kode materialet i dei foreløpige temaa. Her var tekstbitar plassert med andre tekstelementet som hadde noko til felles. Gjennom ein slik systematisk dekontekstualisering blir teksten henta ut frå sin opphavlege samanheng, for å seinare kunne lesast i samanheng med nær slekta tekstelement, og den teoretiske referanseramma. Etterkvart kunne eg sjå korleis ulike temaa viser seg å nyansere og belyse ulike sider av det som eigentleg var det same. Til dømes: *betydning av jamnaldrande, betydning av foreldre og sosiale mediar*, kan alle plasserast under same tema som til dømes *Lærarane sine erfaringar kring utvikling og årsaker til kroppsmissnøye*.

I analysen sitt tredje trinn, vart innhaldet kondensert for å hente ut meininga med dei meiningsbærande einingane som var koda saman. Tekstmaterialet som ikkje var blitt plassert i meiningsbærande einingar vart foreløpig lagt til side. No tok eg ein og ein kodegruppe, der eg oppdaga ulike nyansar som skildrar ulike meiningsaspekt ved temaet. Slik kunne eg danne underkategoriar, der mitt faglege perspektiv og ståstad no er til stades (Malterud, 2011, s. 104–106).

I siste og fjerde trinn samanfatta eg funna i form av attforteljingar, som vert formidla på ein måte som er lojal i forhold til informantane sine stemmer og gir lesaren innsikt og tillit. Eg prosederte såleis ein såkalla analytisk tekst for kvar kodegruppe, der eg tok utgangspunkt i dei kondenserte tekstane og utvalde sitata. Slik kan eg formidle eit utvald side av prosjektet si problemstilling til lesaren. Her tok eg i bruk både uttrykk henta frå dei meiningsbærande einingane, samt enkelte sitat, jamfør Malterud sin framgangsmåte. Til kvar enkelt analytiske tekst vart det danna ein overskrift som samanfatta innhaldet, med utgangspunkt i dei midlertidige kodane. Prosessen vart gjenteke med kvar kodegruppe (Malterud, 2011, s. 107–109). Denne analytiske teksten representerer funna i forskingsprosjektet i kapittel 5.

4.7 Reliabilitet og validitet

For å sikre og vurdere datakvaliteten, vert det stilt krav til at arbeidet skjer på ein etterretteleg og vitenskapleg måte. Reliabilitet refererer til kor påliteleg datamaterialet er, medan validitet dreier seg om datamaterialet sin gyldigheit, om i kor stor grad ein måler det ein faktisk har som formål å måle (Sæle & Hallås, 2020, s. 334).

4.7.1 Reliabilitet

Å måle reliabilitet på empiriske undersøkingar av stabilitet og ekvivalens i ein kvalitativ studie, er i følgje Grønmo (2017, s. 249) utfordrande. Han foreslår difor at studie sin reliabilitet målast gjennom systematiske drøftingar knytta til val av metode, gjennomføring av datainnsamlinga, kjeldene si troverd, rolla som forskar og studie sin kontekst.

Som studie sin einaste metode, utgjør dei individuelle intervjuane aleine det empiriske grunnlaget for oppgåva, og kan difor sjåast på som ein svakheit. Både Grønmo (2017, s. 68) og Malterud (2011, s. 190) peikar på at ein eventuell metodetriangulering kunne ha bidrege til ein meir nyansert og korrektiv belysning av lærarane sine erfaringar og refleksjonar kring tematikken kropp i barneskulen. I valde problemstilling kunne både observasjon og spørjeundersøking vore aktuelt for å styrke tilliten til både metodane og resultatet i studie. Da eg er interessert i lærarar sitt arbeid knytta til kropp i barneskulen, kunne observasjon gitt ein meir kompleks og heilskapleg tilgang og forståing av fenomenet. Slik kunne eg ha undersøkt problemstillinga med eit anna perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62–63). Samstundes kunne eg i større grad ha samanlikna svara i dei individuelle intervjuane med dei faktiske forholda. Spørjeundersøkingar på si side kunne ha gitt ein meir representativ og generaliserbar innsikt i valde tema. Målet med studie var derimot å undersøke eit utval lærarar sine erfaringar og refleksjonar rundt kropp i barneskulen. Eg såg det difor ikkje føremålstenleg å velje denne metoden. Det ville i tillegg vore utfordrande å få tak i nok respondentar som oppfylte ynskjelege kriterium. Metodane er også ofte tid- og ressurskrevjande, og hadde i tillegg medført til eit meir omfattande datamateriale (Malterud, 2011, s. 191). Av erfaring kan prosjekt fort bli uoverkommelege og for ambisiøse, og sjølv om aktuelle supplerande metodar kunne gitt moglegheiter for teorimangfald, styrka tilliten til metode, og danna grunnlag for fagleg fornying, enda studie opp med ein metodetilnærming i staden for fleire. I ettertid viste valet seg som fornuftig med bakgrunn i studie sitt føremål, der ein i stor grad fekk innsikt i lærarar sine erfaringar og refleksjonar rundt studie sin tematikk, som igjen kunne gje ei innsikt i barneskulen som ein førebyggjande arena.

Gjennomføringa av datainnsamlinga føregjekk på ein systematisk og forsvarleg måte, basert på dei føresetnadane og framgangsmåtane som gjeld for intervju (Grønmo, 2017, s. 249). Ved å gjennomføre den same datainnsamlinga fleire gonger, kunne eg såleis ha testa reliabilitet til datamaterialet. Grunna val av metode, der semistrukturerte intervju inneber ein open

interaksjon mellom forskar og informant, vil det vere utfordrande å skape att det same intervjuet fleire gonger. Eg har likevel kontinuerleg tolka og vurdert datainnsamlinga sin prosess. I løpet av intervjusituasjonen opplevde eg ved enkelte tilfelle å misforstå informantane, og det viste seg avgjerande å stille oppfølgingsspørsmål som kunne avklare mi usikkerheit. Sjølv om eg gjorde mitt for å unngå feilkjelder, kan ein ikkje garantere at ein lukkast. Gjennomgang av lydopptak viste at eg unngjekk leiande spørsmål, og eg ser det difor som lite sannsynleg å ha påverka svara til informantane. Vurderinga av reliabilitet vil på den måten styrke tilliten til dei empiriske analyseresultata og dei kvalitative data som analyseresultata vert bygd på (Grønmo, 2017, s. 249).

Gjennom drøftingane ovanfor vil eg hevde at studie sin reliabilitet er høg, der datainnsamlinga har gitt meg innsikt som kan svare på studie sin problemstilling, samt påliteleg data som presenterer dei faktiske forholda til informantane (Grønmo, 2017, s. 250). Likevel kan datamaterialet ha blitt påverka av ulike faktorar som er nemnd, og noko eg som forskar må vere medviten om.

4.7.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 250–251) peikar på at validering skjer gjennom heile forskingsprosessen. Først og fremst var det viktig å sikre den openbare validiteten gjennom datainnsamlinga og datamaterialet. Eit validitetskrav til forskingsmetoden er at den kartlegg det den har som føremål om å kartlegge, der val av metode og informantutval viste seg føremålstenleg sett opp mot studie sin problemstilling (Malterud, 2011, s. 184). Dei semistrukturerte intervjua la til rette for deltajerike skildringar, og gav studie innsikt i lærarar sine erfaringar og refleksjonar rundt tematikken kropp i barneskulen.

Studie sin validitet er avhengig av god førebuing, der mellom anna intervjuguiden stod sentralt. Som nemnd vart det lagt ned mykje tid i utforming av spørsmåla, slik refleksjonane samsvarte med problemstillinga, og at ein kunne hindre feilkjelder. Ved å regelmessig sjekke eigen oppfatning med klarerande oppfølgingsspørsmål, kan det vere med på å sikre validiteten i det innsamla datamaterialet (Malterud, 2011, s. 182). Grønmo (2017, s. 254–255) peikar på forskaren sin kompetanse for innsamling på det aktuelle forskingsfeltet, såkalla *kompetansevaliditet*. I forkant av datainnsamlinga var det naudsynt å innhente seg nok kunnskap og kjelder om studie sin tematikk, for å legge eit grunnlag for den vidare forskinga. I tillegg har eg som masterstudent rikeleg innsikt i forskingsvitskap. Erfaring frå bachelorgrada

der eg også nytta intervju som metode, gav med ein større tryggleik. Ei slik førebuing bidrog til ei trygg ramme, både i intervjusituasjonen samt det vidare arbeidet med studie.

4.8 Refleksivitet

Forforståing er den ryggsekken vi tek med oss inn i forskingsprosjektet, og som heile vegen påverkar måten vi samlar og lesar data på. Den inneber erfaringar, hypotesar, fagleg perspektiv og den teoretiske referanseramma ved prosjektet si innleiing (Malterud, 2011, s. 40). Før eg sette i gong med prosjektet har eg som vikar i skulen gjort med erfaringar og fått innsikt i aspekt med temaet, og på den måten fanga mi interesse. Forforståing er i følge Malterud (2011, s. 40) også ei viktig side av forskaren sin motivasjon for å studere eit bestemt tema. Min sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringar kan difor påverke oppfatningar og forståingar av dei samfunnsforholda som vert studert. Difor er forskaren sin kunnskapsutvikling ikkje berre eit resultat av korleis desse samfunnsforholda er, men reflekterer også forskaren sine referanserammer og former av forståingar. Det metodologiske problemet kallast *refleksivitet* (Grønmo, 2017, s. 21). Hermeneutiske analyser går ut på at ingen fenomen kan bli forstått uavhengig av den større heilskapen den inngår i. På eit nivå legg forskaren vekt på aktøren sine egne fortolkingar. På eit anna nivå framhevast forskaren fortolking av aktøren sine fortolkingar, som kallast *dobbel hermeneutikk*. Som forskar har eg subjektive fortolkingar av andre sine tankar. Følgjande inngang til studie må også vurderast, da misforståingar kan skape feilkjelder.

4.9 Reaktivitet

Reaktivitet eller kontrolleffekt er eit metodologisk problem som omhandlar at gjennomføringa av forskinga, påverkar informantane som blir studert sin åtferd. Fordi informantane gir eit svar som ein tenker forskar forventar eller vil ha, kan det gi eit unøyaktig bilete av det faktiske fenomenet (Grønmo, 2017, s. 21). Fleire av informantane uttrykte noko usikkerheit rundt eigen kunnskap om tematikken, som kan ha ført til feilkjelder. Det var difor viktig for meg å uttrykkje at eg var interessert i informantane sitt arbeid og refleksjonar rundt temaet, der det ikkje fantes eit fasitsvar. Det er utfordrande å avdekkje reaktivitet, der opne spørsmål kan vere med på redusere problemet (Grønmo, 2017, s. 164). Eg la også vekt på at det ikkje var mogleg å spore tilbake til informantane, da deltakarane vart anonymisert. Ein venleg atmosfære saman med ein

god relasjon, ga meg inntrykk av at informantane gav ærlege og pålitelege svar. Eg kan derimot ikkje garantere for at informantane si åtferd har blitt påverka.

4.10 Ethiske omsyn

Ethiske problemstillingar pregar heile løpet i ein intervjuundersøking (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 47). Da eg handsama personopplysningar gjennom elektronisk lydopptak, er forskingsprosjektet meldepliktig til NSD. Dei vurderte og godkjente prosjektet i samband med dei gjeldande forskingsetiske reglane, der personopplysningar og samtykke vil vere i samsvar med personvernlovgivinga (sjå vedlegg. Nr. 2).

Kvale et al. 15.05.2022 17:12:00 skildrar fire områder som tradisjonelt diskuterast i etiske retningslinjer, og som kan fungere som ei ramme for etisk protokoll i ein kvalitativ undersøking. *Informert samtykke* er det første, og gjennom bruk av NSD sin mal, utarbeida eg eit informasjonsskriv som eg sendte ut til alle dei deltakande informantane. Skrivet informerte om prosjektet sitt føremål, samt informantane sine rettigheter. Her vert det understreka at deltakinga var frivillig, og at ein når som helst i løpet av prosjektperioden kunne trekkje seg. Alle personopplysningar ville bli anonymisert. Det er berre prosjektleiar som har tilgang til datamaterialet slik ein hindrar at uvedkomande skulle ha tilgang til personopplysningar. Det vart også informert om kva som ville skje med opplysningane etter prosjektslutt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 44–47).

Konfidensialitet i forskinga inneberer at private data som identifiserer deltakarane, ikkje vert avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 90). Som nemnd, er dei deltakande informantane anonymisert. På denne måten kan ingen bli attkjend i datamaterialet. Samt er både lydopptak og transkripsjonane passordbeskytta, og berre tilgjengeleg for forskar heilt til dokumenta blir sletta ved prosjektstlutt. Slik sikrar ein at den innhenta informasjonen berre vert brukt til det føremålet datamaterialet har til hensikt som (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46).

Å reflektere over dei *konsekvensane* deltaking kan ha for informantane, viser seg sentralt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) skriv om openheit og intimitet som kan vere forførande og få deltakrane til å dele opplysningar dei seinare kan angre på at dei har gjeve. Tematikken kropp i barneskulen kan vere eit emne som for enkelte kan oppfattast som utfordrande å dele tankar om, der det kan tenkjast at informantane føler dei kan ha delt for mykje eller for sensitive detaljar. Eg oppfatta derimot deltakarane som positive til emnet, og fleire uttrykte at dei såg på

temaet som svært viktig, interessant og lærerikt også for sin eigen del. Eg gav også informantane moglegheit til å kunne lytte gjennom intervjuet i ettertid, dersom dei eventuelt ville fjerne eller endre delar av intervjuet. Eg påpeikte i tillegg at ein når som helst kunne trekkje seg frå prosjektet, utan å måtte forklare kvifor.

Til slutt er *forskaren si rolle* som person, avgjerande for kvaliteten på den vitskaplege kunnskapen. Difor var det viktig at interaksjonen mellom forskar og informant blir løfta fram som avgjerande. Eit forskingsintervju er i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) ein spesifikk profesjonell samtale med eit klart asymmetrisk maktforhold. Det var i midlertidig ikkje eit mål om å avdekke svakheiter eller feil hjå informantane sitt arbeid eller refleksjonar, tvert i mot. Eg prøvde etter beste evne å halde meg nøytral, der eg gjorde det tydeleg at eg ønskte, samt sette pris på, ærlege svar. Slik kan den vitskaplege kvaliteten som leggjast fram innebere at offentleggjering av funn er så nøyaktig og representativ for forskingsområdet som mogleg (Kvale et al., 2009, s. 92).

5 Funn

I følgjande kapittel vil eg presentere studie sine funn frå dei fem semistrukturerte intervju. Ut i frå analysen av datamaterialet har eg kome fram til fem hovudfunn som vidare blir presentert. Under kvart hovudfunn finn ein fleire underkategoriar, som nyanserer og peikar på fleire aspekt med hovudfunna. Gjennom utvalde skildringar, sitat og samandrag vil eg løfte fram delane av datamaterialet som er mest sentral for mi problemstilling.

Informantane vert presentert med fiktive namn og er kontaktlærarar ved ulike klassetrinn; Pål underviser på 4.trinn, Mari på 5. trinn, Karoline og Silje på 6.trinn, og Ida på 7.trinn. Lærarane har ulik fartstid i yrket, der Karoline er yngst og har arbeidd i tre år. Pål og Ida har arbeidd kring ti år som lærarar, medan Mari og Silje har lengst erfaring, og arbeidd i over 20 år. Fleire av informantane har arbeidd både på barne- og ungdomsskule, da dei har utdanning som er godkjent for heile grunnskulen. Alle informantane underviser i kroppsøving, men har utover det kompetanse i fleire ulike fag.

Hovudfunn	Underkategoriar
Lærarane sine erfaringar og refleksjonar kring barn og kropp	<ul style="list-style-type: none">- Forståing av kropp- Erfaringar med kropp som ei utfordring i barneskulen
Lærarane sine erfaringar kring utvikling og årsaker til kroppsmisnøye	<ul style="list-style-type: none">- Jamnaldrande- Sosiale mediar- Foreldre
Lærarane sin måte å arbeid med temaet kropp i barneskulen	<ul style="list-style-type: none">- Folkehelse og livsmeistring- Kropp i mange fag- I garderoben- Å snakke om kropp
Lærarane sine refleksjonar om barneskulen si rolle knytt til kroppstematikken	<ul style="list-style-type: none">- Å ruste barna

5.1 Lærarane sine refleksjonar og erfaringar kring barn og kropp

Studie sine funn viser at informantane i stor grad forstår kroppen som ein heilskapleg prosess, der kropp og psyke heng saman. Resultata viser korleis informantane erfarer korleis kropp kan vere ei utfordring for elevar i barneskulen i dag. Dei viser til korleis alder, klassetrinn og utvikling spelar ei sentral rolle for i kva grad kroppen har betydning for den enkelte. Gjennom informantane sine skildringar får studie innsikt i korleis kroppspress er ein del av barneskulen i dag, der lærarane i ulik grad opplever korleis eleven si oppleving av eigen kropp påverkar eleven si sosiale, faglege og personlege utvikling.

5.1.1 Forståing av kropp

Dei fem informantane forstår alle kropp som eit viss samspel mellom det fysiske og det psykiske. Silje seier mellom anna: (...) *Kropp er både det fysiske og det psykiske, det henger jo saman, så absolutt.* Ida reflekterer: (...) *Det er noko ein kan ta, sjå og føle på. Ja, eg tenkjer det er heile menneske, innsida og utsida.* Karoline uttaler:

Eg tenkjer kropp er både fysisk og psykisk på ein måte, at ein ting er kroppen min og kva storleik eg brukar i klede, det er jo ein oppfatning, men og at kroppen kan blir brukt til mykje, og at ein kan ha det bra meg seg sjølv viss ein har ein kropp som fungerer.

Pål reflekterer:

Det er fort gjort å blande seg inn i helsebiten, men eg tenkjer eigentleg at kroppen er verktøyet ein har for å få ting til. Men det er jo eit samspel her, utan tvil. Kropp er noko ein kan ta og føle på. Også har ein den mentale biten som styrer det verktøyet ein har (...).

5.1.2 Erfaring med kropp som ei utfordring

I refleksjonar over kva kroppen har å seie for elevane i barneskulen, har alle dei fem informantane erfart kva og korleis den påverkar elevane i ulik grad. Karoline svarar: «*Veldig stor betydning, ja, for nokon litt for stor. Eg trur dei er oppteken av kva type kropp dei har.*» Silje delar tankegangen, men meiner elevane i ulik grad bryr seg: «*Ganske stor betydning. Det handlar jo om korleis du har det, både fysisk og psykisk, og har betydning for leik og aktivitet på fritida. Nokre brukar heilt klart mykje tid på å tenkte over kroppen, andre bryr seg ikkje.*» Ho seier også: «*(...) eg trur at, mange baserer sjølvkjensle og sjølvtilit på eigen oppfatning av kropp, og det er jo litt synd da.*»

Mari, som nemnd er kontaktlærer på 5.trinn, seier:

Eg har merka det, eller eg har tenkt, at det verkar som dei, og no tenker eg mest på jentene, som er minst utvikla, ser ut til å ha eit meir friare forhold til eigen kropp, og ikkje tenker så mykje på det, dei ser meir avslappa ut. Dei kan tulle rundt nakne i garderoben, medan dei som gjerne er kome litt lenger fysisk, dei gøymer seg, trekk seg unna. Det er store forskjellar.

Fleire av informantane meiner også tankane rundt kropp påverkar skulekvardagen, både fagleg og sosialt, for mange elevar, og knyt saman kropp, sjølvbilete og identitet. Silje reflekterer mellom anna:

Eg trur kroppen har betydning for prestasjonar i skulen, eg ser jo dei som sliter med kroppen sin, med lågt sjølvbilete, det henger saman med prestasjonar i alle fag. Eg tenker jo mange sliter med å tenke at dei er gode nok. Det går på sjølvbilete, identitet, og korleis dei ser på seg sjølv og kven dei er.

Mari uttaler:

Det er klart at dersom du ikkje har ein kropp du ikkje er komfortabel med, påverkar det heile kvardagen din. Dersom du omgåsast med andre som du kanskje er flau over, og som du samanliknar deg med, trur eg det kan påverke dine skuleprestasjonar. Hovudet ditt er fylt med andre tankar, og ikkje fag. Eg trur det kan påverke det sosiale også, der eg trur enkelte vel vekk aktivitetar grunna kropp. Dei er gjerne flau, trekk seg unna vener, og blir meir sånn tilbakehalden.

Pål oppfattar at kropp skal vere eit problem der han arbeider: *På skulen eg jobbar, kor problema rundt kropp skal vere veldig store, er mi erfaring at det er dei vaksne som puttar problem på barna når det kommer til kropp (...).*

Han meiner ein må skilje mellom 1.-5.klasse, og 6.-7. klasse, der er det store skilnader, og det skjer mykje dei siste åra på barneskulen. Han meiner dei som kjem først i puberteten gjerne tenker på kropp først. Han meiner likevel det er vanskeleg å vite kva alle tenkjer, der enkelte heilt klart er meir ukomfortable enn andre.

Ida deler tankane til dei andre informantane, der ho reflekterer over betydninga kropp har for elevar i dag. Ho har derimot erfart at kropp spelar ei rolle også for dei minste barna:

Det er kjempestort. Eg klarar ikkje gje deg ein prosent, men i og med at vi vurderer kvarandre så fort, og fyrsteintrykket er gjort på så kort tid, så er framtoning svært viktig, og eg trur det gjeld

for dei alle minste dessverre. Eg har opplevd eit barn på fem år som spør om han er for tjukk. Eg hadde håpa dei ikkje var så små, men slik er det ikkje. Eg ser jo at dei snakkar, og kanskje snakkar dei meir opent når dei er minst, og meir skjult når dei blir større.

No er Ida kontaktlærer i 7.trinn, og erfarer elevane som svært pubertale. Ho observerer ei endring i framtoninga til elevane:

Kroppspress er heilt klart ein del av barneskulen i dag. Det er til stade i det sosiale, du ser det i moten, og på kor hardt dei prøver. No har eg 7.klasse, og dei er kjempepubertale, og eg synst vell med åra at grensa for når sminke og magetopp er aktuelt, har sinke meir og meir. Og det er berre på dei ti åra eg har jobba i skulen. Det ein gjerne før hørde frå ein 10.klassing, høyrer ein no på mellomtrinnet. Det er heilt krise. Dei har ikkje utvikla frontallappane sine nok til å handtere så mykje kjensler og hormona (...).

Også ho meiner å sjå konsekvensane att i skuleprestasjonar: (...) *Det har mykje å seie for prestasjonar i skulen. Dersom dei ikkje trur på seg sjølv, så kan du sjå det att i alt dei gjer.*

Vidare fortel ho:

Eg kan ikkje samanlikne det med noko anna som har like mykje å seie, og som i større grad øydelegg for så mange. Ringverknadane er så sterke, det speglast att i alt. Du klarar ikkje kutte det ut. Du kan ikkje seie at det er ein kakebit av meg, kroppsbiten, og at resten er utanom. Eg har ikkje møtt nokon som klarar det 100%. Det er skremmande at det er slik.

Ho reflektera såleis vidare på kva måte ho sansar og observera korleis kroppen set ein stoppar for elevar:

Det kan vere frå at dei vegrar seg frå å delta på noko som dei vet dei ikkje får til, at du ser at dei vert skuffa når dei prøver på noko som dei ikkje klarar. Du kan dynamikken i ei gruppe. Er det ein større elev som hoppar høgde, som ikkje får det til, så ser du blikka til dei andre. Eg tenker det er ingen arena kor du er friteke, det er ingen arena kor barna alltid hele tida klarer å gløyme det.

Mari fortel også korleis ho har erfart at kropp har betydning for elevar i barneskulen: *Dei verkar å vere oppteken av kropp tidlegare og tidlegare. Eg har jo hatt elevar som har snakka om slanking heilt ned i 1.klasse, og det er bekymringsverdig. Ikkje berre litt, men veldig.*

Karoline poengtera det same:

(...) eg trur det er litt sånn, at sjette og sjuande er den nye ungdomsskulen. Eg huska jo at vi leika i sjuande, men nå er dei liksom blitt veldig kule da, og veldig sånn mykje meir ungdom enn eg kan huske at eg var sjølv. Men det er jo lett å seie det når ein ikkje såg seg sjølv utanfrå, men ja, dei har jo mobilar frå dei går i 1.klasse.

5.2 Lærarane sine erfaringar kring utvikling og årsaker til kroppsmisnøye

Informantane reflekterer over kva som påverkar barn i dag, der dei peikar på ulike årsaksforklaringar for kvifor elevar opplever misnøye med eigen kropp. Fleire av informantane skildrar korleis dei observerer jamnaldrande og klassekameratar som sentrale i barn si utvikling av eigen oppfatning av kropp. Fleire trekk inn mote, klede og kommentarar mellom elevane som ein mogleg forklaring. Informantane har også innsikt i elevane sin bruk av sosiale mediar, der dei reflekterer over korleis innhaldet på ulike digitale plattform kan påverke barn si kroppsoppfatning. Fleire av informantane reflekterer også over korleis barna er aktive på digitale plattform dei i utgangspunktet ikkje har lov til, der dei i stor grad blir eksponert for urealistiske bileter på det «perfekte». To av informantane snakkar likevel om korleis dei har sett ei endring i innhaldet i sosiale mediar, der dei har sett teikn til eit større mangfald av kroppar og utsjånad. Informantane erfarer også foreldre som ein avgjerande faktor i barn si utvikling av kroppsbilete, der haldningar, bevisstgjering og språk i heimen er noko barna tek med seg inn i skulen. Fleire samanliknar foreldra si påverknadskraft opp mot eiga lærarrolle.

5.2.1 Jamnaldrande

Fleire av informantane meiner vener og jamnaldrande kan forklare kvifor barn opplever kroppsmisnøye i dag. Ida seier mellom anna: *Eg trur kroppen er eit problem i dag fordi i identitetsskapinga til barnet har dei høve for ei referanseramme rundt seg. I oppveksten, der dei går frå foreldre til neste omgangskrets, der dei speglar dei seg i sine omgjevnader.*

Karoline trur mange er oppteken av å vere like andre i denne alderen: (...) *men i midten der er dei veldig viktig å vere like da.* Ho observerer kommentarar mellom elevane. Det handlar ofte om utsjånad, høgde, liten tiss og små puppar. Det at dei kommenterer kvarandre trur ho skuldast at elevar ikkje er trygge på sin eigen kropp, og lar det gå ut over andre:

Eit eksempel er desse Juicy Cotoure-dressane. Ei jente i klassen sparte nemleg til ein slik dress, men fekk beskjed om at ho hadde litt stor rumpe, og da ville ho ikkje sjå fin ut i ein slik dress. Og da blir jo automatisk alt knytta til kroppen, og at kroppen er viktig for om eg kan få det eg

ønska meg eller ikkje. Det seier noko om at andre bryr seg om korleis du ser ut da.

Mari meiner også at kommentarar elevane i mellom kan forklare kvifor enkelte opplever kroppsmisnøye: (...) *og kanskje nokon har kome med ein kommentar til deg, og det er ikkje sikkert den er meint stygt, men eg trur likevel det kan påverke deg.* Også Silje nemner kommentarar mellom elevane: (...) *det er jo ofte det at det er enkelte som slenger med leppa, og da er det nokre stikk, og enkelte som skulle ønske dei var annleis.* Ho reflekterer vidare: (...) *Eg trur dei ofte samanliknar kvarandre, også har dei jo elevar dei ser opp til, som er flinke, som er raske.* Ida observerer også kommentarar innan i elevgruppa: «(...) *opplever kommentarar også, spesielt på jentesida, der har det blitt meir, og den kan kome i kroppsøvinga eller i friminuttet. Det er øydeleggande for den personen*».

Ho fortel vidare:

(...) Eg trur dei måler, ser og vurderer. Det skjer inni dei. Kanskje meir utsjånad hjå jenter, og prestasjonar hjå gutar. Det skjer heile tida. Dersom eg sett meg ned med ein elev tek det ikkje lang tid før du får høyre korleis dei måler, kva dei vektlegg, korleis dei identifiserer kvarandre og rangerer kvarandre.

5.2.2 Sosiale mediar

Dei fem informantane meiner alle at sosiale mediar kan forklare kvifor barn opplever kroppsmisnøye i dag. Ida erfarer korleis barna ikkje lenger berre reflekterer seg i kvarandre, men no også sosiale mediar:

(...) dessverre er det ikkje berre desse rammene som du veks opp ved sidan av, men også sosiale mediar som peprar seg, og som har gjort normalen og idealet så mykje spissare. Det er eit aukande problem. Eg opplever at det blir grovare og grovare, barna i mellom. Eg trur dei blir perpa på så mange arenaer over kva som er best og optimalt, og dei får så urealistiske bileter på kva som er det perfekte. (...) og eg trur det er fordi ting er blitt så tilgjengeleg, det er aldersgrenser, men ingen som bryr seg i dag likevel, så eg vil jo seie at det kjem derifrå. Det merkast heller ikkje om eit bilete er retusjert eller ikkje på Instagram.

Pål deler tankane til Ida:

(...) Dei blir eksponert i veldig stor grad om kropp, spesielt på sosiale mediar. Sjokkerande tal og sjokkerande ting dei er innpå. Det er aktive på ting dei ikkje skal vere på i den aldersgruppa, men som dei fleste får lov til å vere på. Så eg tenker jo sosiale mediar har alt å seie. Eg kjempar

jo for at barn skal få vere barn så lenge som mogleg.

Silje veit også at elevane i stor grad brukar mobil og er aktive på fleire sosiale mediar:

(...) dei bruker mykje telefon, og det er ein del som er på TikTok, og Facebook, og eg trur jo dei får nokre førebileter der da, kule jenter som dansar og slikt, det har eg sett. Eg har sett dei spelar inn dansevideoar og slikt, men ikkje gutane da, der er det meir fancy og kule triks.

Mari reflekter over det ho trur kan stamme frå videoar på sosiale meidar: (...) *eg ser jo at nokre av jentene har ein seksualisert måte å bevege seg på, som eg kanskje har tenkt kjem frå slike videoar. Ikkje berre dans, men plutselige bevegelsar, i klasserommet.*

Karoline fortel korleis ho trur barn i dag får sjå eit større mangfald på internett, samanlikna med når ho sjølv var yngre. Ho reflekterer:

Ja, dei har jo mobil frå dei går i 1.klasse. Eg veit dei er på TikTok, men eg veit ikkje kva dei ser. Da eg vaks opp var det berre syltynne menneske på internett, men nå er det kanskje eit større mangfald. På ein måte trur eg dei får sjå mange forskjellige kroppar i dag, i motsetnad til tidlegare. Det er jo fleire arenaer som formidlar eit større mangfald, forskjellige kjønn, forskjellige typar kroppar og hudfargar. Eg trur samfunnet er på god vei til å ha ein representasjon, at ungane får sjå nokon som likna på seg sjølv da, det er viktig. Så eg trur sosiale mediar kan vere ein dum ting, men også ein god ting.

Mari reflekterer kring det same:

(...) Det har jo skjedd ting, til det betre, at det er blitt meir normalt å ha ein kropp som ikkje er retusjert, min kropp er naturleg, sjå her, eg har mage, eg har valkar. For 10-15 år sidan var det ikkje normalt i det heile teke, men om det har nådd barn enda, det veit eg ikkje. Dei er mykje på TikTok og såne ting, der er det jo mest straumlinja folk, og det perfekte, men eg veit faktisk ikkje.

5.2.3 Foreldre

Informantane nemner alle foreldre som ein avgjerande faktor for utvikling av kroppsbilete.

Ida seier mellom anna;

Eg trur foreldre spelar ei stor rolle, fordi dei har ein nær relasjon, og at fundamentet kjemt her i frå. Du kan gjere mykje dersom du går føre som eit førebilete sjølv, og slik skape trygge barn. Barn gjentek jo det dei høyrer, anten det er negativ snakk om nokre sin åtferd eller utsjånad. Dei

kopierer, og dersom barn høyrer frå heimen at det er greit å snakke slik, er det vanskeleg for meg i skulen å gjere noko når barnet berre referer til kva foreldra seier.

Mari reflektera også over foreldre sin påverknad:

Eg kjenner ei jente som har fått veldig alvorlig anoreksi, der ho kjem frå ein familie med mykje prat om trening og slanking. Eg skal ikkje påstå at det er deira feil, men det er ein grunn til at eg ikkje snakkar om slike ting i min eigen heim. Så det er ikkje tvil om at foreldre har mykje å seie. Eg har hatt elevar som ønskjer å slanke seg i 1.klasse. Da var det ei svært fortvila mor som fortalte om ein eks-mann, som var svært oppteken av slike ting. (...) Han var svært kritisk, og meinte at sonen ikkje måtte ete så mykje.

Pål meiner ei større bevisstgjerung kring kroppen kan forklare utfordringar knytta til kropp hjå barn:

Eg ser at det er ei auking blant dei som slit med kroppen sin. Ein skal vere forsiktig med kva ein seier, men eg trur det i stor grad handlar om ei større bevisstgjerung kring temaet frå dei vaksne. Elevar som slit med å dusje etter kroppsøving, og som er redd for å vise kroppen sin, har gjerne foreldre som sleit på same området, og som openbart for oss, putta problem i munnen på barnet sitt. Dersom eg snakka med barnet, brukte ikkje han eller ho dei same orda som mor eller far kom med til oss da. Eg trur at i enkelte miljø er det status å ha problem. Foreldre lesar sjølv i sosiale mediar eller sladreblad, og tenkjer at mine barn har dette også. Kanskje dei eigentleg kjenner seg sjølv att.

Karoline reflekterer: (...) *det handlar jo om miljø, kva miljø ein er i, kva fokus det blir sett i heimen. Silje er også inne på temaet: (...) men nokre er jo meir beskyttande for kroppen sin enn andre da, og det handlar veldig om korleis dei har det heime. Foreldre har ei viktig rolle der.*

5.3 Lærarane sin måte å arbeide med tematikken kropp i barneskulen

Gjennom refleksjonar og erfaringar skildrar informantane korleis dei har arbeidd og oppfatta det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring, samt tematikken kropp i barneskulen. Funna viser korleis kropp blir arbeidd med i ulike fag og settingar, anten eksplisitt eller implisitt. Mellom anna viser kroppsøvingsfaget seg som ein arena der tematikken er aktuell, der fleire av informantane reflekterer over garderobesituasjonen dei møter her. Lærarsamarbeid og bruk av helsesjukepleiar er også aktuelt hjå enkelte informantar. Det er derimot det å snakke

om kroppen, anten på individ eller gruppenivå, som viser seg mest sentral i svara til informantane.

5.3.1 Folkehelse og livsmeistring

I arbeidet med implementering av LK20, er det varierende korleis informantane har arbeidd med innføringa av det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. Det er ingen av informantane som har arbeidd spesifikt med temaet i skulen, men reflekterer over korleis dei sjølv har ansvar for å sette seg inn i ein ny læreplan og ta denne i bruk i undervising. I spørsmålet om korleis dei har jobba med å implementere den nye læreplanen, svarar Karoline:

(...) eeh, det har jo ikkje blitt ordentlig implementert, du veit, korona. Så det har ikkje blitt sett i system, men vi har hatt fokus på det i nokre fag, litt sånn tverrfagleg prosjekt, men sjølv har eg ikkje kome i gong med det enda. Men eg tenkjer jo, folkehelse og livsmeistring, at alle har eit ansvar i ein eller annan grad å dra det med inn i undervising, det inkluderer jo både fysisk og psykisk forhold til kropp. Vi snakkar om til dømes sosiale mediar i samfunnsfag og etikk i KRLE, men eg må vere ærleg å seie at vi ikkje er kome heilt i gong med det enda.

På same spørsmål svarar Mari:

Vi har ikkje jobba spesifikt med det temaet, eller ikkje som eg kan huske. Det er forventa at eg skal ta det i bruk, altså når det kjem ein ny læreplan, så har ein eit viss ansvar for å følge denne opp, også er det jo enkelte ting vi gjennomgår i fellesskap, men det betyr ikkje at eg kan ignorere korleis det fungerer i skulen i dag.

Pål nemner også korleis han som lærar sjølv er ansvarleg for å følge opp ein ny læreplan på eiga hand, men at folkehelse og livsmeistring endå ikkje har vore sett fokus på:

(...) ikkje systematisk heilt enda, men eg som lærar har jo eit ansvar for å gå inn og sjekke sjølv, tenkjer eg. Så eg har jo tolka det litt dit at eg føler at det eg gjer no, at det allereie er ein del av undervisinga. Kan sjølvsagt bli betre, men ein er jo innom det, og det er ein del av det store bilete.

Vidare stiller han seg likevel noko kritisk til fagfornyinga LK20:

(...) men det er nokre setningar der eg har stussa på. Eg føler nok litt at læreplanen, i alle fall overordna del, ikkje naudsynt er skriven til barneskulen. Eg føler ikkje den er skriven av folk som har vore i yrket. Eg føler vi glir lenger og lenger mot ein forskarhjerne, som forskar på kva som er riktig. Dei har ikkje den erfaringa frå klasserommet, det er ikkje berre berre å gjere det

dei vil med 28 elevar til stade. Eg må jo følgde den, men eg synst den ber veldig preg av folk som ikkje er i klasserommet.

Ida fortel korleis dei har arbeidd med temaet:

(...) Ikkje brote det ned som eige tema, men vi har snakka om den overordna delen. Kropp er ein del av mange fag. Det er ein naturleg del som skal snakkast om. Ernæring kommer i mat og helse og fair play kommer i KRLE. Psykisk helse er og ein del av KRLE og samfunnsfag, så det er veldig mange knaggar du kan henge det på.

Også Silje snakkar om samanhengen mellom kropp og folkehelse og livsmeistring:

(...) Det kjem inn i alle fag, og det er veldig viktig at vi tenker over det. Om det er i kroppsøving eller andre fag. Vi må snakke om kroppsfunksjonar og utfordringar, samarbeid og kjensler. Sinnet, det å vinne og tape, er det mange som må øve seg på.

5.3.2 Kropp i mange fag

Funna viser at kropp blir arbeidd med på ulike måtar, og i ulike fag. Karoline seier til dømes:

I kroppsøvingstimane er det særskilt det å skape aktivitetsglede, og ikkje ha fokus på prestasjon. Nokre har andre kroppslege føresetnader til å prestere, og dermed er det viktig at det er lagt opp på ein slik måte at alle kan få det til, uansett om du er høg eller liten, stor eller smal. I mat og helse har eg fokus på kva sunn mat er, og kva sunn mat gjer med kroppen. Og det virker til å vere overraskande for mange. Eg prøver å gjere temaet til noko naturleg i timane da.

Ho seier vidare:

(...) Vi har jobba med sosiale mediar og kroppspress i engelsk. Eg har snakka om det å redigere bilete, og viste elevane dømer på korleis mange vinklar kamera, slik ein ser større eller mindre ut, og om kor lett det er å manipulere eller endre bilete, og at det andre leggjer ut ikkje alltid er røyndommen da.

Silje nemner naturfag:

Det er jo ein del kropp i naturfag, og der er det mykje å spele på. Med den nye læreplanen så spelar også kjensler ei større rolle, noko eg tykkjer er bra. Eit tema som no skal brukast veldig tverrfagleg. Snart skal vi i gong med eit prosjekt som handlar nettopp om korleis vi tenker om kropp og mat. Vi på temaet mitt er oppteken av å prøve å få eit sunt blick på kroppen da, og

lære om den.

Pål reflekterer over korleis kroppen blir arbeidd med i kroppsøving:

Det handlar mykje om å leggje til rette, og skape timar der alle kan ha det gøy, uavhengig av kven dei er, både fysisk og psykisk. Eg har alltid vore oppteken av gode haldningar. Det handlar om å prøve, sjølv om du veit at du ikkje klarer det. For kvar gang du prøver, så øver du. Prøve og feile, da utviklar du deg litt heile tida, og det handlar om å forstå og aksepterte at ein ikkje alltid får ting til. Det handlar om å øve seg på å ikkje klare det og. Eg trur det har eit samspel med kropp og, at ein er redd for å ikkje lukkast. Til dømes i aktivitetar, eg trur at dersom ein prøver med det ein har, så er det godt nok. Eg har hatt elevar i klassen som har vore veldig korte kontra resten av klassen, og vi hadde høgdehopp i kroppsøving. Men eleven prøvde på dei same høgdenes som alle dei andre i klassen. Smilet var der heile tida, og slike ting trekk ein jo fram. At uansett så er ein med å prøver.

Ida fortel også om korleis ho brukar kroppsøving som ein arena for å skape gode opplevingar med kroppen:

I kroppsøving er det viktig at alle elevane møter utfordringar på sitt nivå. Min kjepphest er at alle som skal ha ein kroppsøvingstime som treff, og ein time der dei meistrar. Det er derimot ikkje like lett når spennet går frå fysisk utviklingshemma til nesten toppidrettsutøvar. Men det går, og litt av nøkkelen er at med ein gong det er aktivitetar med lag, så er det eg som bestemmer laga. Anten det er grupper, to og to, dei får aldri sjølv velje lag, eller gå med nokon dei har lyst til. Eg byter ofte, så dersom du kjem på gruppe med den som ikkje kan springe no, så er det fire andre som skal møte den same oppgåva etterpå. Eg aksepterer ikkje at dei vert skuffa fordi dei kjem med han eller ho. Dette har eg vore knallhard på frå dag ein, og no er dei van med at eg byter tilfeldig. Dei veit det, dei forventar det, og dei tåler det. Eg ser på elevane at fleire blir med, det er færre som manglar klede og trekker seg ut, og det er likt for alle. Det er inga oppleving av å bli vald sist, eller at ein kom på det dårlege laget. Det er ein praktisk måte å vise at det spelar ingen rolle korleis kropp du deltek med. I tillegg feirar vi andre ting. Dei som vinn er gjerne dei som hadde best innstilling. Dei som vinn er dei som jobbar best som lag. At merksemda ikkje alltid går til laget som var raskast.

5.3.3 I garderoben

Fleire av informantane nemner garderoben og dusj som ein arena der problematikken rundt kropp kjem tydeleg fram. Silje fortel mellom anna:

Det er utfordringar knytta til det å dusje, det er vanskeleg for enkelte. I 6.klasse, der eg er no, så er det mange som droppar det. Dei seier dei ikkje gidd, dei skal på trening seinare. Dei har mange unnskyldningar. Vi oppfordrar dei til å dusje, men vi kan ikkje tvinge nokon. Vi snakkar med dei innimellom om det, og opplever at jentene kanskje er flinkare enn gutane, dei er tryggare på kvarandre. Vi har nokre gutar som er skarpe i tunga, så eg kan jo forstå at enkelte gruar seg til å dusje.

Også Ida fortel om ein utfordrande dusjesituasjon:

(...) Å dusje er til dømes kjempevanskeleg. Elevane gremmast for å dusje. Dei vil ikkje kle av seg, er redd for å bli sett på og dei vil ha båsar. Eg snakkar med foreldre, men ofte får eg til svar at det var noko dei sjølv tykte var vanskeleg på skulen. Og vi har ikkje noko press, vi kan ikkje tvinge dei. Eg har ikkje lov å seie: de skal dusje. I enkelte grupper er det så ille at ingen dusjar etter kroppsøvingstimen, og da har vi undervising etterpå. Dette er 7.klassingar.

Pål reflekterer også over dusjesituasjonen, og om korleis dei har møtt problematikken:

Vi gjorde noko lurt trur eg. Sjølv om vi ikkje har lov til det, så gjorde vi det naturleg og sa at etter kroppsøving, da dusjar vi. Og sånn er det her. Korkje foreldre eller barn visste ikkje at vi ikkje kan tvinge dei, men vi bare sa at slik gjer vi det her, eller så lukter vi vondt. Og da gjorde dei det, utan å eigentleg stusse noko meir på det.

5.3.4 Å snakke om kropp

Kjenneteikn hjå alle informantane er likevel at det å snakke om temaet går igjen som den viktigaste delen med arbeidet. Her viser ikkje informantane til spesifikke fag, men seier at samtalen skjer til ulike tider, og i tilfeldige timar. Pål seier mellom anna:

Når det kjem til kropp, har eg som lærar prøvd å gjere det til det heilt naturlege, kroppen den pratar vi om, på ein heilt vanleg måte. Dette er det vi har, og ein skal ikkje skamme seg over det ein har. Eg hadde symjing i mange år, der det var eit år eg følte eg feila. Da hadde eg 4.trinn, og det året prata eg mykje om at det var skummelt på djupet. Og det er noko eg føler vi kan overføre ein del til kroppen da, altså viss vi gjer kropp til noko skummelt, så er det fleire som trekkjer den konklusjonen rundt kropp da. Dei andre åra omtalte eg ikkje djupet som skummelt, og da var det veldig få som tykte det var skummelt.

Han fortsett:

Eg trur det er den beste måten å gjere det på, ser ein nokon som er utrygge, så må ein ta den ein

til ein samtalen, og ta deg tid til å gjere det, og da er det viktig å gjere det slik at det ikkje blir ukomfortabelt. Relasjonar har alt å seie. Så lenge vi som vaksne gjer det til ein naturleg ting, at vi ikkje puttar orda i munnen på dei. Det handlar om korleis vi stiller spørsmål til dei, i staden for å spørje: «kva tykkjer du er skummelt?», så kan vi heller spørje om positive ting, der eleven sjølv kan kome og fortelje dersom det er noko som er skummelt, i staden for å putte svara i munnen på dei.

Han seier også:

(...) Så er det å omtale det på riktig måte. Eg merkar jo at enkelte ikkje er interessert i å diskutere så mykje, samstundes som vi har hatt nokre som kanskje er stille, og det er jo difor vi har dei samtalanene. Fordi dei som ikkje ropar høgt, kanskje treng det.

Silje påpeikar også viktigheita av samtalar rundt kropp:

Diskusjonar rundt kroppen tykkjer eg er svært viktig. Eg ser jo på den gjengen eg har no, at dersom det dukkar opp noko, så er dei veldig interessert i at vi snakkar om det. Du merkar at dei lyttar. Det er svært interesserte. Eg trur det er avgjerande at dei får forklaringar da, og at dei forstår korleis utfordringar folk kan ha. Eg trur det er viktig å vere ærleg. Det er heilt klart ein del som tenker at kroppen min er eit problem, og hovudet består av negative tankar og slikt.

Ida forklarar at kropp er ein stor del av hennar arbeid som kontaktlærer:

Temaet er kanskje det som er vanskelegast å undervise i, for det er ein så viktig del som ein ofte ikkje kan lære å lese seg til på eigenhand. Dei møter det dagleg. Vi må snakke om det, å vere meir konkret med dei, å snakke dei i heil om det, og seie dei litt ubehagelege direkte tinga.

Vidare seier ho:

Du får lagt eit fundament i ulike fag, KRLE, samfunnsfag, naturfag. Men som regel har eg samtalar ein til ein, med dei elevane som gjerne slit. Anten det er i eit friminutt, i ein garderobe eller vi hentar mjølk saman. Du ser at han eller ho treng den praten, og i ein slik samtale klarer ein å nå inn til ho som skrik etter merksemd. Da kan ein vere meir konkret og direkte med dei, og bruke den relasjonen du har i større grad. Dersom eg sett elevane i ring og skal prate om vanskelege ting, så forstår dei det med ein gong, dei er ikkje dumme. I ein fellessamtale må det vere meir generelt. Å snakke om vanskelege ting, det er krevjande, dei trekkjer seg dersom det treff. Da gøymer dei seg, arenaen er ikkje trygg nok. Eg opplever jo mindre gruppene er, jo lettare er det å snakke med elevane om dei vanskelege tinga.

Ho seier også:

Det er situasjonsavhengig når praten kjem, du må snakke om det når du kan, anten det er i kroppsøving eller i andre timar. Eg synest derimot det ikkje er sett nok fokus på temaet. Eg synest det er ein framgang, det at dei let det vere ein del av læreplanen, men det er likevel veldig individuelt, opp til kvar enkelt lærar kor mykje fokus ein skal ha på det. Det er ikkje eit kompetansemål at eleven skal kunne sjå seg sjølv i spegelen og seie fem positive ting om seg sjølv.

Mari reflekter også over korleis rolla som kontaktlærar set ho i ein posisjon til å ha dialogar om temaet i klassen:

Vi snakkar ein del om kroppen. Om at huda er til for å halde musklane på plass, og at kvinnekroppen er skapt for å kunne føde. Korleis kroppen er skapt for at vi kan utføre det vi vil og må, og korleis vi skal stelle kroppen vår for at den skal fungere, kvifor frukost er viktig for hjernen din. Samtalane skjer ikkje i eit spesifikk fag. Som regel sansar eg noko, og da tar eg det gjerne opp. Det går jo på det at det skal vere tverrfagleg, det skal prege alt, sjølv om det ikkje er eit eige kompetansemål eller fag.

Ho tykkjer derimot det er vanskeleg å vite kva ein skal gjere som lærar når problemstillingar kring kropp dukkar opp, og om det kan vere dumt å snakke om kroppen for tidleg:

Det er noko eg har tenkt på ein del, om det er kan vere dumt å snakke om kroppen og ting rundt det, for tidleg, det same gjeld puberteten, om det er naudsynt å snakke om det med dei som ikkje er kome dit enda. For nokre har jo ikkje kome lenger enn at kropp er noko som er til for å bevege seg i. Men samstundes er det jo noko med å vere klar den dagen det plutselig kommer ein tanke. Det er vanskeleg.

Det same gjeld Karoline, som har hatt vanskar med å ta opp temaet:

Eg har hatt samtalar med elevar som har kommentert negativt på andre sin kropp fleire gonger. Da har eg også hatt samtalar med dei som har blitt kalla noko negativt. Også er det enkelte samtalar eg skulle ønskt å ha, men som eg ikkje tørr å ta, eller som eg tenkjer ikkje er mitt mandat å ha. Eg tykkjer det er veldig vanskeleg, viss eg ser ein elev slit, korleis skal eg ordleggje meg utan at det blir feil.

Ho seier likevel:

(...) det handlar jo om bilete du viser til elevane da, og at alle er forskjellige, men at det er ein bra ting, og det handlar ikkje berre om den fysiske kroppen ein kan sjå, men og den psykiske delen av kroppen.

Silje fortel også om korleis arbeidet inkluderer andre lærarar:

(...) det er jo litt opp til kvar lærar og lærarteam, korleis ein gjer det da, ein kan jo velje å ha ein del om det, men også at det ikkje tek for mykje fokus. Eg trur vell eigentleg at det er nok slik som det er nå. Når eg ser korleis dei arbeider med det her på trinnet så er vi veldig oppteken av rørsle, og snakke om matpakken, og prøve å ha ei sunt blikk på kroppen da.

5.4 Lærarane sine refleksjonar om barneskulen si rolle knytt til kroppstematikken

Informantane formidlar korleis barneskulen og læraren har ei unik rolle, og til dels kan førebyggje kroppsmisnøye hjå barn. Dei er einige i at ein må fremme og verdsette mangfald i elevgruppa, der dei er samstemde i at barneskulen ein arena der det fortsatt er mogleg å forme og påverke barna på ein positiv måte. Det er derimot enkelte som stiller spørsmålsteikn til om skulen tek på seg for mange rollar.

5.4.1 Å ruste barna

Informantane skildrar korleis dei kan forberede barna på kva som møter dei no, men også seinare. Pål reflekterer over korleis barnskulen står i ei unik rolle til å ruste barna:

(...) Å vere ein arena kor barn og unge blir rusta til det som kjem vidare. Spesielt det å bli rusta til å tåle motgang. Tåle at ein ikkje spring fortast. Tåle at ein ikkje ser best ut. Å ruste deg til den du er. Det tenker eg burde vere eit mandat. Vi må starte allereie på barneskulen, og ikkje naudsynt snakke om problema, men snakke om kva som er bra. Vi må leie dei naturleg dit, og ikkje leie dei dit ved å seie at det er skummelt.

Ida deler tankegangen:

Eg trur vi står i ein viktig posisjon, fordi vi står i overgangen mellom barn-vaksen relasjon. Vi har barn som ser opp til oss, og som fortsatt er formbare, dei aller fleste i alle fall. Mange tek fortsatt til seg orda våre, og dei har tyngde. Det er ein periode dei skiftar frå foreldre til jamnaldrande, også kan vi som lærarar gjere det vi kan.

Silje meiner vi må starte allereie i barnehagen:

Vi er viktige der. Eller heilt i frå barnehagen, så tenkjer er det er viktig å snakke om kropp, og utvikling, og lære dei om korleis kroppen utvikler seg, så det er naturleg å ta inn i skulen.

Ho fortel vidare:

Barneskulen kan absolutt fungere som ein førebyggjande arena, så ja, at vi snakkar om det, at dei dusjar saman, også teorien da, at vi jobbar med kropp, og snakkar om det, det er jo mange forskjellige i ei gruppe, og det er jo viktig å kunne sjå det.

Karoline reflekter derimot kring om skulen tek på seg for mange rollar i dag:

Eg tenkjer at vi har ei undervisningsrolle, for haldningane får ein jo med seg heimanfrå, anten ein vil det eller ikkje. Men skulen har eit ansvar om å formidle det faglege da, kva som er viktig med ein sunn haldning til kroppen. Eg tenkjer vi har ei formidlingsrolle om at mangfald er bra. Også er det jo veldig lett at skulen tek på seg fleire roller, fordi det blir som det blir, men ideelt sett har jo skulen ein undervisningsrolle. Eg er til dømes oppteken av at det ikkje er kroppsøvingsfaget sitt ansvar for at barn er overvektige i dag, det er eit misforstått konsept.

Ida formidlar refleksjonar kring lærar som rollemodell:

Også trur eg det er avgjerande om kor mykje fokus vi skal ha på det som er positivt, og kor mykje vi skal snakke om det som er vanskeleg og negativt. Eg veit at barna gjentek det vi har snakka om. Og om vi snakkar om lågt sjølvbilete, så er det det dei snakkar om. Om vi snakkar om korleis vi kan skape ei godt sjølvbilete, så er det det dei snakkar om. Du fokuserer jo på det du snakkar om. Eg er oppteken av det positive med kroppen, kva vi klarer og kva vi kan. Og vi er kjempeforskjellig. Og eg er heldig, for gruppa mi er kjempeforskjellig, vi har alt. Og det må vi finne styrker med. Og å feire puberteten, vi feirar jenter som har fått til dette, og gutar som har fått til dette, og alle har noko dei kan feire. Det tykkjer dei er kjekt, og dei kniser gjerne litt, og fokuset frå at det kan vere kleint forsvinn litt. Også finn eg ting som samlar dei, som gjeld heile gruppa, og slik skapar vi samhald.

6 Diskusjon

I følgjande kapittel blir studie sine funn drøfta opp mot tidlegare forskning, og sett i lys av det teoretiske rammeverket, og vil såleis svare på studie sin problemstilling:

Kva erfaringar og refleksjonar har eit utval lærarar med tematikken kropp i barneskulen?

Første del rettar merksemd mot lærarane sine erfaringar og refleksjonar kring kroppstematikken i barneskulen, og blir sett i lys av tidlegare forskning og teori kring kroppssyn. I andre del blir lærarane sin arbeidserfaring med tematikken diskutert, og sett opp mot innføring av det tverrfagelge temaet folkehelse og livsmeistring, der Goodlad (1979) sin læreplanteori aktualiserer tematikken ytterligare. Læraren og barneskulen si rolle knytt til kropp blir også diskutert.

6.1 Kropp i barneskulen – eit dagsaktuelt tema

Tidlegare forskning viser til korleis utfordringar knytta til kropp og kroppspress er svært aktuelt i både ungdom- og vidaregåande skule (Bakken, 2021; Holsen et al., 2012; Nylander, 2018; Rysst & Roos, 2014). Funna frå følgjande studie viser såleis korleis informantane observerer at kropp tyder meir og meir for elevane i barneskulen. Fleire av informantane uttrykkjer korleis dei observerer ei endring i skulen, der det ein gjerne tidlegare høyrde frå ein 10.klassing, no er aktuelt for ein 7.klassing. Karoline skildrar til dømes, at ho opplever at elevane er oppteken av kva type kropp dei har, medan Silje ser at fleire elevar slit med å tenkje at dei er gode nok. Ida kan ikkje samanlikne tematikken og utfordringane kring kropp med noko anna som er like avgjerande i elevane sitt liv, og som i større grad øydelegg for så mange. Ho er ikkje i tvil om at kroppspress er ein del av barneskulen i dag, og fortel om korleis ho i samtalar med elevane får innblikk i korleis dei måler, ser, vurderer og rangerer kvarandre.

Informantane skildrar korleis dei observerer at elevane er opptekne av utsjånad, sminke og musklar, der mange uttrykkjer uro kring eigen kropp, funn som samsvarar med tidlegare forskning (Chafel, 1986; Steinnes et al., 2019; Swinson et al., 2012). Karoline fortel korleis kommentarar mellom elevane ofte handlar om høgde, storleik, tiss og pupper. Observasjonane seier noko om at barn sine refleksjonar og forståingar av kropp kan vere forma av dei sosiale og kulturelle kontekstane vi inngår i, jamfør eit sosiokulturelt kroppssyn (Sæle, 2021, s. 91).

Vi møter normer og forventingar til korleis kroppen skal sjå ut, som ein konsekvens av det generelle utviklingstrekket i samfunnet. Elevane i mellom, er i følge informantane, oppteken av kroppsideal, utsjånad, klede og konkrete kroppsdelar, som kan vitne om eit til dels objektiv kroppssyn på kvarandre (Descartes, 1960, 1992 i Sæle, 2021, s. 68). Korleis ein ser ut og kva ein går med, er ifølge informantane viktig for elevane. Funna vitnar såleis kva elevane syntes å verdsette med kvarandre, og fortel også noko om kvifor tematikken kropp bør opp og fram i barneskulen.

Ida skildrar korleis barna er avhengige av referanserammene rundt seg. Ved å samanlikne seg med kvarandre, kan det ha avgjerande betydning for utvikling av kroppsmisnøye, der barn er medviten om at dei kan bli dømd ut i frå korleis dei ser ut, og om at visse kroppstypar er meir akseptert i samfunnet enn andre (Chafel, 1986, s. 158; Swinson et al., 2012, s. 14). Funna kan vitne om at eit utval av elevane tydleg lev i ein utprega idealisert og standardisert kroppskultur, mellom anna skapt av moteindustrien (Holmqvist, 2013, s. 55). Harter (1999, s. 59) talar om ein *reell sjølvoppfatning* og ein *ideell sjølvoppfatning*, der vi gjennom informantane sine skildringar kan vitne korleis barna ser opp til kvarandre, og gjerne uttrykkjer at dei vil vere nokon andre, noko meir. Distansen som oppstår i dette jaget kan i følge Harter (1999, s. 59) vere grobotn for dårleg sjølvoppfatning, angst og depresjon. Det er i barn- og ungdomstida, saman med andre på same alder, at vi utviklar dei haldningar som vil prege oss resten av livet. Dei jamnaldrande blir forstått som dei dominerande signifikante andre, der ein står ovanfor frigjering frå familien og vegen til å bli vaksen (Frønes, 2006, s. 61). Tidlegare forskning viser til korleis kommentarar frå vener og likepersonar kan få negative konsekvensar for kroppsbilete (Reel et al., 2015, s. 156).

Informantane skildrar særskilt korleis puberteten er med på å påverke korleis barn tenker om seg sjølv og eigen kropp, der det er store skilnader mellom elevane. Som Harter (1999, s. 59) viser til, inneber puberteten ei tid med fysiske forandringar, kognitive strukturar utviklast, og dei sosiale forventingane endrast. Fleire av informantane knyt kropp og sjølvbilde, identitet og sjølvoppfatning saman, der dei ser kroppen som ein heilskap, som inkluderer både innsida og utsida. Som Duesund (1995, s. 21) skriv, kan det vere utfordrande å forklare kroppen, og viser til at vi heller må prøve å forstå den. Merleau-Ponty skildrar gjennom sitt fenomenologiske kroppssyn, at det herskar eit integret samverke mellom kropp og medvit. Kropp er noko vi er, der kroppsleg handling, sansing og tenking er vevd inn i kvarandre (Sæle, 2021, s. 85–89). Informantane stiller seg i stor grad bak tanken om at ein ikkje kan skilje kropp frå tanke, med eit subjektivt perspektiv på kropp og rørsle (Merleau-Ponty, 1995; Sæle, 2021). Det skil seg frå

informantane sine tankar om korleis elevane oppfattar kvarandre. Der informantane tydleg verdset eleven sine kjensler og tankar, kan det derimot sjå ut som om elevane målar og vurderer kvarandre, med tanke på kroppsdelar, utsjånad, storleik og høgde. Det kan fortelje noko om korleis elevane allereie i barneskulen kan ha internalisert visse kroppspraksisar, men også kroppsideal, som i samfunnet blir sett på som mest eigna og attraktivt (APA, 2022), jamfør eit sosiokulturelt kroppssyn.

Det er midlertidig fleire av informantane som også har opplevd at kropp viser seg aktuelt endå tidlegare, og gjerne før elevane er komne i puberteten. Både Mari og Ida har erfart at barn i 1.klasse har uttrykt ønskje om å slanke seg. Erfaringane samsvarar med Sand et al., (2011, s. 276) sin studie, som viser til korleis mange barn også utviklar eit problematisk forhold til eigen kropp allereie før puberteten. Forsking peikar på korleis barn i femårsalderen samanliknar seg sjølv med andre, samt er medviten om at visse kroppstypar er meir akseptable i samfunnet (Swinson et al., 2012, s. 14). Mari knytt sitt døme til oppvekst og familieforhold, og til ein far som var svært oppteken av mat og trening. Tidlegare forskning peikar nettopp på korleis foreldre skapar eit grunnlag av internalisering av verdiar, og har hovudansvaret for barn si utvikling (Bø, 2018, s. 180). Mange foreldre er derimot ikkje klar over kva påverknad dei kan ha på sine barn, der kommentarar om kropp og mat, kan få konsekvensar for barn si utvikling av kroppsbilete (Haines et al., 2008, s. 285). Pål meiner ei større bevisstgjerjing kring kropp frå foreldre kan vere årsaka til at han ser ein auke av kroppsmisnøye hjå elevar. Han meiner det i enkelte miljø er status å ha problem, og refererer mellom anna til korleis dei vaksne også er aktive på sosiale mediar. Menneske blir, i følge eit sosiokulturelt kroppssyn, forma av dei kulturelle kroppspraksisane ein inngår i (Merleau-Ponty, 1995; Sæle, 2017). Den stadig aukande mediekulturen gir klare signal om ideelle kroppspraksisar, og kan igjen påverke eigne kroppshaldningar. Slik kan foreldre som signifikante andre, vere avgjerande og haldningskapande formidlarar, med tanke på kroppsideal og utvikling av kroppsbilete (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 26). Kjelda til barn si sjølvoppfatning ligg dermed i dei sosiale strukturane rundt oss, der samhandlingar, verdiar og språk kjem til uttrykk (Shilling, 2012, s. 7–8). Ida viser til korleis eit slikt fundamentet frå heimen gjer det meir utfordrande å skulle arbeide med kroppstematikken i barneskulen, som seinare diskuterast.

Der informatane skildrar korleis klassekameratar, vener og foreldre utgjer ein mogleg årsaksfaktor til kvifor barn opplever utfordringar knytta til eigen kropp, viser sosiale mediar seg like aktuelt. Som Ida skildrar, er det ikkje berre rammene som du veks opp ved sidan av, men også sosiale mediar som peprar barna, og som ho meiner har gjort normalen og idealet så

mykje spissare. Informantane fortel at dei alle er medviten om at elevane er aktive på sosiale mediar, og gjennomgåande nemner TikTok, Snapchat og Instagram, der dei meiner tematikken kropp vert eksponert i stor grad, noko som samsvarar med tal frå Medietilsynet (Medietilsynet, 2020, s. 20–24). Sjølv om aldersgrensa er 13 år på nemnde plattformar, erfarer informantane at elevane er aktive her. Pål er både sjokkert over tid som vert brukt føre skjermen, samt kva elevane blir eksponert for. Ida peikar på korleis barna ikkje klarer å skilje om eit bilete på Instagram er retusjert eller ikkje, der Steinnes et al., (2019, s. 10–11) peikar på korleis barn og unge har vanskar med å kjenne att reklame og skilje marknadsføring frå anna innhald, og undervurderer sin eigen sårbarheit på internett (Berg & Dulrud, 2018, s. 27). Silje peikar på korleis barna har førebileter dei ser opp til på ulike digitale plattform. Smolak (2004, s. 17) understrekar korleis barn sitt kroppsbilete vil vere influert av det budskapet dei møter i sosiale mediar. Gjennom informantane sine refleksjonar opplever dei elevar som moglegvis lengtar etter å vere nokon andre, eller noko anna. Ein kan forstå korleis ønskje om å likne rådane kroppsideal i dagens samfunn, der kontinuerlege forsøk på å etterlikne andre, kan bidra til auka misnøye av eigen kropp, også for elevar i barneskulen (Brunstad, 2003, s. 160). Karoline reflekterer på si side at sosiale media både kan utgjere ein negativ faktor for elevane, men også noko positivt, der ho skildrar at ho i større grad enn tidlegare observerer innlegg og bileter, som formidlar ein større variasjon av kroppstypar, fasongar og utsjånad. Ho meiner samfunnet er på god veg til å ha ein større representasjon, der elevane får sjå noko som liknar på seg sjølv. Utsaget til Karoline kan vere eit teikn på rørsla om *body positivity*, eller kroppspositivisme, der brukarar fremmer eit breiare mangfald av kroppar i sosiale media (Cohen et al., 2019; Cwynar-Horta, 2016, s. 48). Ho er derimot usikker på om det har nådd barna.

Dagens oppveksande generasjon har blitt forholdt seg til media heile livet (Sæle, 2021, s. 126). Breivik (2001) hevdar at livsstilvilkåra for barn og unge har endra seg drastisk dei siste 20-30 åra, der det har skjedd ei dreining frå tidlegare fysiske og kreative løkkeaktivitetar til dagens stillesittande skjermaktivitetar. Postman (1984, s. 8–9) snakkar om *den tapte barndom*. Berre tiår tilbake, var barn og unge fri frå ein institusjonalisert, medial og vaksenstyrt kvardag, der dei i større grad skapte sin eigen leik på fritida. Øia og Vestel (2014, s. 111–118) viser til ein digital revolusjon i nyare tid, der vi i stadig større grad speglar oss i «dei andre». Menneske har alltid hatt spegl dei kan spegle seg i, men ikkje like mange som i vår tids omfattande skjerm- og mediekultur (Sæle, 2021, s. 10). Da i tillegg dei aller yngste barna har tilgang til eigen mobil eller nettbrett, og svært mange er aktive på sosiale mediar, sjølv om dei ikkje er gamle nok, kan det forsterke samanlikningskulturen som Chafel (1986, s. 158) viser til. Det tyder på at ein god

del foreldre anten lar barna sine vere aktive på ulike plattform, eller at dei ikkje veit det. Kan sosiale media tvinge elevane til å tenke over kroppen sin endå tidlegare?

Idealisering av kropp har eksistert i alle tider og i alle samfunn, det er ikkje noko nytt (Engelsrud, 2006; Sæle, 2021). Det som derimot er nytt, er kor mykje vi blir eksponert for den, og i dette tilfellet *kven* som blir eksponert for den. Da barna i tillegg er aktive på sosiale medium, der det vert publisert sjølvdiagnostiseringvideoar om mellom anna angst og eteforstyrningar, utgjør sosiale mediar for mange barn deira første møte med psykisk helse og refleksjon rundt eigne kjensler og kropp (Sveberg, 2022, s. 40–41). Sjølv om meir openheit i samfunnet kan bidra til ein mindre stigmatisering av psykiske plagar, og moglegvis gjer terskelen for å søke hjelp enklare, kan det på ein annan side skape barn som innbillar seg at dei har problem når dei egentleg ikkje har det (Sveberg, 2022, s. 40). På TikTok florerar reklame på fillers og slankeprodukt, samt videoar som fortel deg «*what I eat in a day*» (Nylander, 2018; Rysst & Roos, 2014). Algoritmar gjer at videoane kan dukke opp på kven sin helst sin brukarprofil, anten du er åtte eller atten (Bjørngum, 2019). Engelsrud (2006, s. 9) skriv om korleis menneske i dagens samfunn først og fremst er oppteken av korleis kroppen skal og bør sjå ut, som inneber ei tenking om at dei kroppsnormaliteter, kroppsstandardar eller kroppsideal som eit samfunn fremmer, også er ein konsekvens av det generelle utviklingstrekket i samfunnet, jamfør eit sosiokulturelt kroppssyn (Synnott, 2016; Turner, 1996). Informantane fortel korleis elevane er flau over eigen kropp, dei vil skjule seg for kvarande i garderoben, og uttrykkjer misnøye med eigen utsjånad. Elevane blir møtt, i følge informantane, med normer og forventingar frå jamnaldrande, foreldre og sosiale mediar, og kan såleis vere forma av dei kulturelle kroppspraksisane dei inngår i, der dei verdsett eit viss kroppsideal, og uttrykkjer såleis eit til dels objektivt syn på kvarandre sine kroppar. Tal (Øgård-Repål et al., 2017, s. 117–118) viser korleis barn og unge er spesielt sårbare for samfunnet sitt urealistiske kroppsideal, der det bør vere ein tankevekkjar at barn allereie på barneskulen uttrykkjer ønskje om å slanke seg. Det skal også seiast at dei siste åra har vore prega av pandemi, som også kan ha hatt innverkande konsekvensar for barn og unge sin kvardag. Restriksjonar har ført til mindre sosial kontakt, samt avgrensingar i fritidsaktivitetar og endringar i skulesituasjonen (Bakken, 2021, s. 1–2). Difor har også mange barn og unge vore meir heime, og tankar om mat og kropp kan såleis ha blitt ein større del av kvardagen. For dei som har kjend på vanskelege tankar kring kropp, kan difor koronapandemien ha vore ekstra vanskeleg.

Sjølv om studie sine funn viser at informantane opplever at tematikken kropp i størst grad er aktuelt hjå dei eldste elevane på barneskulen, fortel enkelte informantar at barn allereie i

1.klasse uttrykkjer bekymring kring eigen utsjånad. Tidlegare forskning peikar på ei auking av misnøye med eigen kropp i ungdom- og vidaregåande skule (Bakken, 2021, s. 40), men funna viser såleis at barneskulen kan ha blitt ein arena der barn i større grad er oppteken av kropp, utsjånad og sett seg sjølv opp mot kvarandre. Ida uttrykkjer ein reel bekymring for utviklinga ho vitnar i skulen, der ho observerer korleis kropp i større og større grad et opp elevane sin merksemd. Som ho sjølv seier har ikkje elevane utvikla frontallappane sine til å handtere så mange kjensler og hormon på same tid, og har heller ikkje utvikla eigenskapar til å møte dei kjenslene elevane formidlar. Samfunnet endrar seg raskt, og difor må også det elevane skal lære vere relevant og framtidsretta, og råke ved det som blir oppfatta som sentrale samfunnsutfordringar i dag (Udir, 2021, s. 1). Så kva erfaringar og refleksjonar har lærarane i møte med arbeidet kring tematikken i barneskulen?

6.2 Snakke eller gjere?

Det tverrfagelge temaet folkehelse og livsmeistring fremmar nettopp korleis eleven skal lære å handtere tankar og kjensler, der det å etablere realistiske og positive kroppsbileter er ein del av det. Livsmeistring handlar i stor grad om å kunne takle medgang og motgang (Regjeringen, 2018, s. 30; Udir, 2020, s. 1). Her skal elevane oppnå forståing og sjå samheng på tvers av fag, der lærarane tolkar og tek i bruk den formelle læreplanen, jamfør Goodlad sin læreplanteori.

Fleire av informantane fortel korleis kroppsøvingstimane kan vere ein arena der ein skapar gode opplevingar med kroppen, gjennom å ha fokus på aktivitetsglede, og ikkje prestasjonar. Pål nemner mellom anna korleis tilrettelegging er nøkkelen for å skape timar der alle elevar er inkludert, og der ein verdsett at du deltek, sjølv om du kanskje ikkje meistrar oppgåva som vert gitt. Også Ida brukar kroppsøving som ein arena for å skape meistring, da ho trur positive opplevingar kan ha betydning for eleven sitt kroppsbilete og sjølvoppfatning. Ved å ha ein tydleg organisering av timane, med klare rammer og forventingar, kan ho skapt ein arena der det er rom for alle kroppar. Ved å verdsette dei som til dømes arbeider best som lag, i staden for å alltid kreditere dei som vinn, kan ho skape ein læringsarena som feirar mangfald og inkluderer alle. Som ho sjølv omtalar, er metoden ein praktisk måte å vise at det spelar ingen rolle korleis kropp du deltek med. Informantane sine utsegn er såleis med på å byggje opp kroppen som eit lærande subjekt (Merleau-Ponty, 1995, s. 11–12). Det kan, i følge Engelsrud og Nordtug (2015), hjelpe elevar som slit med eit negativt kroppsbilete, ved å fremme eleven

sin kropp som noko dei er, og ikkje berre noko dei har. Det vil opne opp for at elevar kan vere den dei er, uavhengig av prestasjonar og ferdigheiter. Da den subjektive opplevinga dominerer kroppssynet, vil det vere fordelaktig å legge opp til opplevingar som rammar eit allsidig rørsleaspekt, slik som informantane over formidlar (Todes, 2001, s. 23). Gjennom variasjon av aktivitetar kan elevane auke moglegheita til å bli kjend med, og sette pris på seg sjølv og sin eigen verdi som menneske (Borgen & Engelsrud, 2015).

Garderoben trer også fram som ein mogleg arena for å arbeide med kroppstematikken. Funna i følgjande studie viser nettopp at svært mange elevar let vere å dusje etter kroppsøvingstimane. Sjølv om lærarane oppfordrar elevane til å dusje, vel fleirtalet å ikkje gjere det. Elevane uttrykkjer uro og usikkerheit kring eigen kropp. Etersom lærarane ikkje har mandat til å tvinge elevane til å dusje, vel også mange å ikkje gjere det. Både Silje og Ida fortel om utfordringar kring dusjesituasjonen, der begge har problem med å løyse problematikken. Pål fortel derimot om korleis han og skulen han jobba på, medviten har formidla at dei forventa at alle dusjar allereie frå første kropps- og symjetime i barneskulen. Det har vist seg å fungert i hans elevgruppe, der elevane ikkje har uttrykt problem med dusjesituasjonen i ettertid. Slik har kroppsøvingsfaget ein unik moglegheit til å vere ein «*naturleg stad for læring om tematikk knyttet til kropp, naturlegheit og respekt for kvarandres ulikhet*» (Brattli & Moen, 2016). Der Spord Borgen og Rugset (2014) på si side meiner det å dusje etter kroppsøving ikkje er naudsynt, da den tek verdifull tid frå kroppsøvingstimane og skjermar elevar som gruar seg, skriv Brattli og Moen (2016) korleis garderoben utgjer eit moglegheitsrom som ein naturleg stad for læring om tematikken knytta til kropp, naturlegheit og respekt for kvarandre sin ulikskap. Dei peikar på korleis ingen andre fag i skulen har garderoben som ein naturleg del av faget. Sæle (2018) støttar seg til Brattli og Moen, der han peikar på korleis kroppsøvingslæraren må ta garderobekulturen tilbake, og vere tilstade i garderoben. Det å skape ein læringsatmosfære i garderoben krev langsiktig og målmedviten arbeid frå skulen og læraren si side. Slik kan vi få eit naturleg forhold til at vi alle, heldigvis, er forskjellig – også kroppsleg. Faget har såleis ein unik moglegheit til å fremme gode verdiar og haldningar knytta til kroppslege samhandlingar, dersom lærarar og skular forstår og er medviten om korleis garderoben også utgjer ein læringsarena.

Det å arbeide med temaet kropp viser seg aktuelt også i andre fag. Karoline fortel korleis ho gjennom mat og helse har fokus på kva sunn mat er, og kva sunn mat gjer med kroppen. Ho har også jobba med sosiale mediar og kroppspress i engelsk, der ho har lagt vekt på å få elevane til å forstå at det dei ser på internett, ikkje alltid speglar røyndommen. Da er det viktig å lære seg

å vere kritisk. Silje fortel korleis kropp er ein del av naturfag, der ho gjennom den nye læreplanen peikar på korleis kjensler knytta til den, no spelar ei større rolle. Det vitnar også om at læreplanen i større grad kan ha formidla eit subjektiv kroppssyn. Silje fortel at dei også skal gjennomføre eit tverrfagleg prosjekt som handlar om korleis ein tenker om mat og kropp, ein tydleg operasjonalisering av den nye formelle læreplanen. Kroppen kan vere, som funna i følgjande studie viser, ein del av mange fag. Markey (2010, s. 1388) peikar på korleis dei som er i kontakt med barna må vere medviten om kva faktorar som påverkar unge sin identitet, og korleis desse faktorane kan endrast. Det er difor noko overraskande at det berre er ein informantant som formidlar det å lære elevar å tenke kritisk om kroppsideal, og bruk av sosiale mediar, da både informantane sjølv reflekterer, og tidlegare forskning viser, at yngre barn i stadig større grad er aktive, og blir påverka av det dei ser på sosiale mediar. Samstundes kan det ha samanheng med kva fag informantane underviser i.

For at barn skal lære å kjenne att og forstå heile kjensleaspektet sitt, treng dei at både dei positive og negative kjenslene blir anerkjend og akseptert. Som Silje nemner, er det mange av hennar elevar som må lære seg å vinne og tape. Da er lærarrolla særskild viktig. Å vere roleg og trygg i møte med elevane, kan bidra til god regulering av barn sine kjensler (Lekhal & Drugli, 2020). Lærar-elev-relasjonen utgjer ein asymmetrisk relasjon, og slik dannast det ein rekke forventingar til læraren som ein profesjonell utøvar (Drugli, 2012, s. 45). Der Silje peikar på korleis kjensler knytta til kroppen er avgjerande for eleven, og såleis kan ha eit subjektiv kroppssyn, vil ein anerkjennande lærar med ein grunnleggjande innstilling prega av openheit, tillit og respekt for eleven si oppfatning av verda, gir rom for eleven sine tankar, erfaringar, bekymringar eller refleksjonar (Drugli, 2012, s. 45).

Ida meiner at sjølv om ein kanskje får danna ei fundament om tematikken kropp i ulike fag som KRLE, samfunnsfag og naturfag, er ikkje det nok. Ho meiner vi må snakke meir om tematikken, og vere meir konkret og direkte med elevane. Da viser kontaktlærarrolla og relasjonskompetanse seg svært avgjerande. Måten ein vel å omtale kropp på, er noko alle informantane reflekterer over, der eg oppfattar dei som medviten på kva rolle, innflytelse og påverknad dei har som lærarar på elevane. Som Frønes (2006, s. 59) viser til, er forholdet mellom lærar og elev blitt tettare dei siste åra, der læraren sin posisjon er forsterka i eit samfunn som er avhengig av skulen. I denne samhandlinga med lærarane gjer elevane seg erfaringar som påverkar utvikling av eige sjølvbilete. Informantane reflekter i mindre og større grad korleis det å skape rom for lytting, refleksjon og spørsmål, ligg til grunn for å samtale om kropp, der elevane sjølv kan dele sine erfaringar, tankar og kjensler (Frønes, 2006, s. 59; Manger et al.,

2013, s. 74). Det varierer derimot korleis lærarane vel å gjennomføre og operasjonalisere slike samtalar (Goodlad, 1979, s. 59-60). Ida uttrykkjer mellom anna korleis mindre grupper gjer det enklare for elevane å opne seg, og snakke om dei tinga dei opplever som utfordrande. Samtaler med heile klassar til stades vil avgrense elevane sitt engasjement og deltaking, der situasjonen gjer det meir utrygt for elevane å dele tankar og refleksjonar. Ho fortel, i likskap med resten av informantane, at samtalanane gjerne skjer ein til ein. Bøe og Ulland (2012, s. 145) peikar på korleis vi trenar på livsmeistring, når læraren skapar rom for kjensler, undring og gode samtalar, anten på individnivå eller i grupper. Informantane sin oppfatning og operasjonalisering av folkehelse og livsmeistring, viser korleis tematikken kropp, blir sett fokus på, på tvers av fag. I barne- og ungdomsalder startar individet i større grad å reflektere kring seg sjølv, der kroppsbilete ikkje berre er avhengig av det objektive utsjånaden, men også den subjektive opplevinga av eiga kropp (Swinson et al., 2012, s. 14). Informantane formidlar korleis dei legg til rette for samtalar om kropp og kjensler, og såleis tilnærmer seg kroppen som ein subjekt, jamfør Merleau-Ponty sin fenomenologiske kroppsperspektiv (Merleau-Ponty, 1995, s. 41).

For at lærarane skal kunne bidra i barn og unge si utvikling av eit positivt kroppsbilete, må dei i følge Øgård-Repål et al. (2017, s. 110) ha kunnskap og forståing om dei faktorane som påverkar elevane. Følgjande studie viser at informantane i stor grad reflekterer over kva som kan påverke barn si utvikling av kroppsbilete, der dei også ser seg sjølv som viktige rollemodellar i lærarjobben. Det er derimot teikn på at enkelte av dei ikkje grip rolla slik dei bør. Det bunnar ut i at lærarane anten ikkje føler dei har tilstrekkeleg kompetanse til å følgje opp, eller vite korleis dei skal møte utfordringane kring kropp i skulen. Nokre nemner også korleis koronapandemien har sinka implementeringa av den nye læreplanen, der dei har sett seg inn i det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring på eiga hand. Der enkelte reflekterer over at det er for tidleg å bry seg om tematikken i barneskulen, meiner andre at det bør vere fokus allereie i barnehagen. Denne variasjonen kan fortelje at elevar i barneskulen i dag blir møtt med lærarar som i ulik grad, og på ulik måte, møter tematikken kropp i barneskulen. Kan det da vere at lærarane ikkje har tilstrekkeleg kompetanse kring tematikken?

Pål oppfattar at den overordna delen ikkje naudsynt er skriven til barneskulen. Han meiner læreplanen har blitt ein produkt av menneske som ikkje sjølv har vore i yrket. Som Engelsen (i Imsen, 2020, s. 307) hevdar, kan ueinigheit og motsetningar mellom interessergupper om innhaldet i læreplanen, ha ført til generelle, vide og vage formuleringar. Tidlegare forskning viser til at omgrepa folkehelse og livsmeistring trer fram som uklare og abstrakte for lærarane, som igjen fører til ulike oppfatningar (Mullaliu, 2020; Røros, 2019). Læraren står i ein unik posisjon,

der det er dei som tolkar og oversett dokumentet til praksis (Goodlad, 1979, s. 60). Der samlege informantar fortel at dei i svært liten grad har arbeidd med innføring av den nye læreplanen, kan det vere utfordrande å oppfylle alle intensjonar og mål. Da i tillegg språket oppfattast som særeige, treng lærarane tid til å analysere dokumentet grundig. Imsen (2020, s. 279) skriv nettopp om korleis det kan oppstå eit sprik mellom intensjon og røyndom i praksis, og peikar på at lærarane sine tolkingar vil vere prega av kva erfaringar dei har som lærarar, og kva haldningar dei sit med. Pål formidlar korleis han sjølv har sett seg inn i den nye læreplanen, men likevel ikkje har gjort endringar i sin operasjonaliserte del av undervisninga. Kliebard (1988, s. 16) peikar på at trass i ein ny læreplan, forsett mange lærarar i omtrent same praksis som før. Han forklarar det med at skulereformar ofte har kort levetid, og igjen kan sjåast i samanheng med dei raske samfunnsendringane. For at intensjonane til læreplandokumentet skal bli ein realitet, er det naudsynt at lærarane reflekterer over, og gir det tverrfaglege temaet, ein meir konkret betydning. Berre ein av informantane uttrykte at ho hadde brukt tid på å tolke læreplanteksten saman med sine kollegaer, som kan tyde på at læreplanen sine intensjonar ikkje når sitt potensiale i skulen. Informantane har svært ulik fartstid i yrket. Da LK20 nyleg er innført, vil moglegvis nyutdanna lærarar ha eit meir medviten forhold knytt til den nye læreplanen, og dermed det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. Men korleis skal dei som allereie er i skulen utvikle kunnskap om temaet, og bryte måla ned? Gundem (1990, s. 56) skriv korleis skuleleiinga, saman med lærarkollegiet, er ansvarlege for å realisere læreplanen sine retningslinjer. Følgjande studie viser nettopp korleis lærarane, og dermed skulane, i ulik grad har arbeidd med implementering av LK20, og særskilt folkehelse og livsmeistring som tverrfagleg tema. Det kan, som tidlegare nemnd, skuldast koronapandemien. Informantane reflekterer derimot kring korleis dei har erfart at kropp og utfordringar knytta til den, på kort tid er blitt ein større del av elevar si livsverd i barneskulen. Difor kan ein argumentere for korleis barneskular bør prioritere, rette fokus og snarast starte eit grundigare arbeid med å følge opp LK20.

Imsen (2020, s. 295) peikar også på korleis læraren sin tolking av moglegheita for å gjennomføre læreplanen i praksis, er avgjerande. Både Karoline og Mari stiller spørsmålsteikn til eiga rolle kring tematikken kropp, både *om* det bør formidlast, og *korleis* ein bør gjere det. Karoline meiner mellom anna at det er enkelte samtalar ho ikkje tørr å gjennomføre, samt at ho heller ikkje ser på det som hennar mandat. Mari reflekter på si side korleis det å snakke for tidleg og for mykje om kropp, kan ha sine negative sider. Kan Mari ha eit poeng; kan det vere dumt å snakke om kroppen for tidleg? Det kan diskutast om kroppspress og andre negative

dimensjonar med kroppen vert oppretthaldt og forsterka ved at det blir snakka og skrive om. Skulen og læraren kan vere ein del av det, på lik linje som følgjande studie fokuserer på tematikken, og samfunnet og media generelt via mykje tid på kropp og utfordringa knytt til den. Eg trur derimot vi må snakke om kropp, men samstundes vere medviten på *korleis* vi gjer det. Engelsrud (i Sæle, 2021, s. 145) tar til ordet for at den beste strategien for å få bukt med kroppspress er å fokusere på den reelle kroppsopplevinga. Vi må i større grad kome i kontakt med kroppen slik den faktisk trer fram, og vert opplevd av kvar enkelt. Det er viktig å kunne ha ein realistisk kroppsidentitet, der vi alle kan kjenne på det å vere sårbar for eigen kropp, der vi til tider kjenner på negative tankar og kjensler. Vi må sjølvsagt ta på alvor dei som slit med alvorlege utfordringar kring kropp, samstundes som vi ikkje må sykeliggjere eitkvart barn og ungdom (Sæle, 2021, s. 146). Det kan derimot diskuteras kor denne grensa ligg. For når blir forholdet til kropp eigentleg eit problem?

Tal frå utdanningsdirektoratet peikar på korleis det er opp til kvar enkelt lærar korleis ho eller han møter og arbeider med elevar om kroppstematikken (Holen & Waagene, 2014, s. 7–8). Det er i samsvar med Goodlad sitt fjerde nivå i sin teori (Goodlad, 1979, s. 60–64). Der læraren sine haldningar, kompetanse og tid viser seg avgjerande for korleis dei møter elevar som opplever utfordringar knytta til kropp, kan funna tyde på ein variasjon, der elevar som moglegvis treng å bli sett og høyrd, nødvendigvis ikkje blir det. Da i tillegg lærarar uttrykkjer at dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse for korleis dei møter elevane, både i og utanfor undervisinga, kan det underbygge utviklinga av eit negativt kroppsbilete for elevar med misnøye med eigen kropp. Moglegheita for å kommunisere overfor elevane, at det er mogleg å trivast med kroppen sin, med utgangspunkt i en *reell* oppfatning av den, framfor ein *ideell*, blir då mindre (Harter, 1999, s. 142–143). Som regjeringa sin strategi *Mestre hele livet* peikar på, skal dei sektorane som har verkemidla til å fremme god psykisk helse, også ha eigarskap til det (Regjeringen, 2017, s. 13). Barn og unge etterlyser nettopp meir kunnskap for korleis dei kan mestre livet, og dei er difor avhengig av lærarar som er medviten i si rolle for korleis dei kan påverke, bidra og vere med på å utvikle eit positiv kroppsbilete (Drugli, 2012, s. 45; Moen, 2011, s. 132–133). Lærarar som ser på seg sjølv som aktørar på feltet, vil truleg også ha ein meir reell moglegheit til å kunne påverke dei unge si utvikling av eit positivt kroppsbilete, i motsetning til dei som gjerne korkje har tru eller veit korleis dei skal møte elevane med liknande utfordringar. Da forskning peikar på at barn også utviklar eit problematisk forhold til eigen kropp allereie før puberteten (Smolak, 2011, s. 68; Swinson et al., 2012, s. 14), kan ein argumentere for at ein bør vere oppteken av kropp allereie i barneskulen.

Stilt ovanfor det krevjande ansvaret læraren har for barn og unge si psykiske helse, diskuterer Sveberg (2022, s. 41) om mange lærarar berre vil formidle rundt tematikken, men ikkje nødvendigvis stå betre rusta til å møte og støtte elevane som strever (Sveberg, 2022, s. 41). Innføringa av livsmeistring i skulen bunnar i eit tverrpolitisk ønskje frå dei vaksne om at barn og unge skal ha det bra, at dei skal bli robuste, og at dei skal handtere eller bli kvitt ubehaga eller problema dei måtte møte, og som her utgjer tankar om eigen kropp, som igjen har betydning for den generelle oppfatninga av seg sjølv. Elevane skal ikkje målast i korleis dei meistrer livet, men utvikle kompetanse i korleis dei kan takle medgang og motgang. Livsmeistring er å vite at kjenslene ein føler på når ein har det tøft, er heilt normale, sjølv om det ikkje er behageleg (Samnøy & Tjomsland, 2021). Som Sæle (2021, s. 9) skriv, har alle menneske tankar og praksisar knytta til kropp. Vi slipp ikkje unna kroppen, like lite som vi slipp unna kulturen vi er ein del av (Duesund, 1995, s. 37). At elevane kan be om hjelp og støtte dersom ein kjenner på vonde tankar, er også ein del av livsmeistring. Å klare å seie i frå når noko er vanskeleg, kan nettopp utgjere det verktøyet eleven treng for å kunne takle dei vonde tankane ein møter. Det er ikkje farleg å vere trist eller ha det vondt, der ein innimellom ikkje føler seg god nok med kven ein er og korleis ein ser ut, så lenge det ikkje går utover livskvaliteten. Samfunnsendingar krev at barn i dag treng andre kunnskapar og ferdigheiter enn det ein tidlegare trengde, men det er ikkje enkelt å skulle lære bort eit positivt kroppsbilete eller det å handtere kjensler og relasjonar. At læraren skapar rom for alle, og alle kjensler, kan derimot skape eit psykososialt miljø, der barn og unge kan få moglegheit til å forstå samanhengen mellom korleis dei føler og handlar, og sjå si psykiske helse i lys av det livet dei har levd og utfordringane dei har møtt (Sveberg, 2022, s. 40–41). Dersom læraren verdsett standarar som er mogleg å leve opp til, og handlar deretter, vil det auke moglegheita for sjølvaksept hjå barn og unge. Å ha lærarar som formidlar eit syn om at alle er like mykje verd, uansett korleis du ser ut, kan bidra til å verdsette kroppen som eit subjekt, framfor eit objekt (Regjeringen, 2015, s. 13). Slik kan barneskulen vere ein del av eit felles verdiskaping for eit godt samfunn, der barn som har det bra med seg sjølv, vil vere positivt i eit berekraftig samfunn (FO, 2007).

Kroppsbilete har lenge vore ein diskurs i historia, der forskning har gitt innsikt i ulike aspekt med menneske sitt forhold til eigen kropp (Cash & Smolak, 2011, s. 3). Sundgot-Borgen (2020, s. 3) skriv om eit mogleg paradigmeskifte knytta til kroppsbilete. Cash og Smolak (Cash et al., 2004; Cash & Smolak, 2011) rettar merksemd mot korleis samfunnet og forskning hovudsakleg fokuserer på negative dimensjonar og patologiske aspekt med kroppen. Da ein i stor grad har

vore oppteken av kroppsmisnøye, kroppsskam og ete- og kroppsforstyrningar, kan det ha lukka ute ein omfattande forståing av kroppsbilete, som igjen kan ha ført til at ein er dårlegare rusta til å fremme helse og velvære (Cash & Smolak, 2011; Tylka, 2018, s. 6). Også Engelsrud og Nordtug (2016) peikar på korleis media sin einsidige og omfattande vekt på vår tid si kroppsmisnøye, forsterkar vår tids «kroppsmisnøyekultur». Det må snakkast meir om korleis ein kan promotere eit positivt kroppsbilete (Wood-Barcalow et al., 2010, s. 110). Tanken står også i stil med Verdas helseorganisasjon sin definisjon av psykisk helse, som fokuserer på menneske sitt velvære og ferdigheiter, og ikkje berre mentale utfordringar og sjukdom. Som Sundgot-Borgen skriv, (2020, s. 3–4) er det ikkje nok for barn og unge å akseptere kroppen dei har, men dei må også utvikle eigenskaper til korleis dei kan lære å sette pris på den.

Wood-Barcalow et al., (2010, s. 112) definerer eit positivt kroppsbilete som kjærleik og respekt for eigen kropp, og dei funksjonane den har, uavhengig av dei rådane kroppsidealane i samfunnet. Det inneber å akseptere, verdsette og beundre kroppen, føle seg komfortabel, sjølvsikker og nøgd med sin eigen unike kropp, samt lytte til kroppen sine behov. Eg trur vi må snakke om kropp *før* det har blitt eit problem. Slik kan også barneskulen utgjere ein førebyggjande arena, ein tanke informantane deler. Med utgangspunkt i Wood Barcalow sin definisjon av eit positivt kroppsbilete, kan lærarane, med eit subjektivt kroppssyn, verdsette elevmangfaldet, og fremme kva kroppen kan. Å lære barna å bli glad i seg sjølv, der ein anten gjennom meistring i kroppsøvingstimen, matglede i mat og helse eller på individ- eller gruppenivå snakkar om kropp, trur eg elevane kan bli betre rusta til å møte dei mange idealane frå samfunnet og sosiale mediar. Dersom læraren, gjennom sin tolking og operasjonisering av læreplanen, formidlar eit syn om at alle er like mykje verd, uansett korleis du ser ut, kan endre vår måte å tenkje om kropp på. Det forutset at læraren og barneskule grip den rolla. Det er skulen som må føre an, ikkje TikTok.

7 Oppsummerande avslutning

På bakgrunn av studie sine funn og drøfting av det analyserte datamaterialet, vil eg argumentere for at eg har svart på problemstillinga:

Kva erfaringar og refleksjonar har eit utval lærarar med tematikken kropp i barneskulen?

Dei fem informantane erfarer alle korleis tematikken kropp og utfordringar knytta til den er aktuell hjå elevar i barneskulen. Gjennom lærarane sine observasjonar har studie fått innsikt i korleis enkelte elevar måler, vurderer og samanliknar seg med kvarandre, som kan vitne om ein objektiv tilnærming til kroppen, elevane i mellom. Skulen er i stadig endring i tråd med samfunnsutviklinga, og dermed vil også krava til lærarkompetanse endrast (Buli-Holmberg, 2021, s. 18). Det tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmeistring* skal å gje elevane kompetanse som fremmer god psykisk helse, og som gir moglegheiter til å ta ansvarlege livsval, der det å etablere realistiske og positive kroppserfaringar og kroppsbileter er ein del av det (Regjeringen, 2018, s. 30). Informantane sine erfaringar og refleksjonar gir innsikt i korleis lærarane sin oppfatta og operasjonaliserte læreplan kjem til uttrykk, sett opp mot den formelle læreplanen. Ved å i stor grad tilnærme seg kroppen som eit subjektivt levande fenomen, kan læraren bidra til at elevane kan etablere realistiske og positive kroppserfaringar og kroppsbileter, på tvers av fag, og gjennom dialogar på anten individ- eller gruppenivå. Enkelte informantar reflekterer derimot om skulen tek på seg for mange roller i dagens samfunn. Samstundes uttrykkjer enkelte at dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse for korleis dei skal formidle kroppstematikken i sitt arbeid, som igjen kan underbygge utviklinga av eit negativt kroppsbilete. Informantane reflekterer over korleis dei i ulik grad har arbeidd med å sette seg inn i det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. Fleire meiner koronapandemien har sinka implementeringsprosessen, samstundes som enkelte reflekterer over korleis vage formuleringar gjer læreplanen utfordrande å tolke, og er lite tilpassa barneskulen. Da kan det vere utfordrande å oppfylle læreplanen sine intensjonar og mål, som igjen kan få konsekvensar for eleven sin utvikling av kroppsbilete og sjølvoppfatning, i eit samfunn der vår kroppsforsståing i stor grad er forma av dei sosiale og kulturelle kontekstane ein inngår i, jamfør eit sosiokulturelt kroppssyn (Sæle, 2021, s. 91).

Idealisering av kropp har eksistert i alle tider og i alle samfunn, det er ikkje noko nytt (Engelsrud, 2006; Sæle, 2021). Det som derimot kan vere nytt, er kor mykje vi blir eksponert

for den, og i følgjande studie *kven* som blir eksponert for den. Læraren sin posisjon er forsterka i eit samfunn som er avhengig av skule og utdanning (Frønes, 2006, s. 59). Som tidlegare skildra, er barn og unge i ein fase i livet kor deira bilete av seg sjølv og eiga verd enda ikkje er utvikla. Det kan diskuteras om kroppspress og andre negative dimensjonar med kropp vert oppretthaldt og forsterka ved at det blir snakka og skrivne om. Eg trur derimot vi må snakke om kropp, men samstundes vere medviten på *korleis* vi gjer det. Dersom læraren, gjennom sin tolking og operasjonalisering av læreplanen, formidlar eit syn om at alle er like mykje verd, uavhengig av korleis du ser ut, samstundes som ein tillèt seg å vere sårbar for eigen kropp, kan det endre vår måte å tenkje om kropp på. Barneskulen står i følge informantane i ein unik posisjon, både i eit førebyggjande perspektiv, samstundes som læraren som rollemodell fortsatt har innverknad på eleven, når det gjeld utvikling av kroppsbilete og den generelle sjølvoppfatning. Det forutset at læraren og barneskulen grip den rolla.

Vegen vidare

Følgjande studie gir innblikk i eit utval lærarar sine erfaring og refleksjonar kring kroppstematikken i barneskulen. Informantane sine skildringar gir innsikt i korleis læraren og barneskulen som arena kan bidrege til å skape positive kroppsbileter og kroppserfaringar gjennom det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. Læreplanen LK20 er derimot nyleg implementert, og det vil vere behov for meir forskning kring skular og lærarar sitt arbeid med å innføre og forstå den nye læreplanen LK20. Det ville også vore interessant å nærme seg tematikken med eit elevperspektiv, der ein kan få innsikt i elevane i barneskulen sine tankar og kjensler kring kroppstematikken. Såleis kan ein moglegvis få ei større forståing for kva og korleis ein bør nærme seg barn og kropp i større grad, også i skulesamanheng.

8 Litteraturliste

- APA. (2022, 22.mars). Body ideal. I *Dictionary of Psychology*.
<https://dictionary.apa.org/body-ideal>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). OsloMet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2020 Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). OsloMet.
<file:///Users/bodiltaulerorvik/Downloads/NOVA-rapport-8-21.pdf>
- Berg, L. & Dulsrud, A. (2018). *Tillit og sårbarhet på nett. Forbrukernes praksiser og vurderinger etter innføringen av den nye personvernforordningen (GDPR) i Norge i 2018* (Oppdragsrapport 9–2018). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/1299/OR9%20-%20Personvern%20GDPR%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bjørngum, H. (2019). *Hva gjør algoritmene med oss og samfunnet?* Unio.
<https://www.unio.no/perspektiv/unio-perspektiv-2019-4/hva-gjør-algoritmene-med-oss-og-samfunnet/>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). *Kroppsovingsfaget som skolefag—30 år frem i tid*. Norges Idrettshøgskole. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovingsfaget-som-skolefag-30-ar-frem-i-tid/>
- Borgen, J. S. & Rugseth, G. (2014). *Dusjing etter gymmen har ingenting med helse å gjøre*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vm1Xw/dusjing-etter-gymmen-har-ingen-ting-med-helse-aa-gjoere>
- Bratland-Sanda, S. & Sundgot-Borgen, J. (2012). Symptoms of Eating Disorders, Drive for Muscularity and Physical Activity Among Norwegian Adolescents. *European Eating Disorders Review*, 20(4), 287–293. <https://doi.org/10.1002/erv.1156>
- Brattli, V. H. & Moen, K. M. (2016). *Vi har alle hatt gym og husker hva som kunne foregå i gardeoben*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/yv7xA/bruk-garderoben-som-en-laeringsarena>
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Tiden.
- Brochmann, N. & Dahl, E. S. (2021). *Jenteboka*. H. Aschehoug & Co.
- Brunstad, P. O. (2003). *Seierens melankoli: Et kulturanalytisk essay*. Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Bøe, T. D. & Ulland, D. (2012). Klassesamtaler som eksistensielt drama; Der psykisk helse oppstår mellom oss. *Nordic Studies in Education*, 32(02), 143–157.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-02-06>

- Cash, T. F. & Fleming, E. C. (2002). The impact of body image experiences: Development of the body image quality of life inventory. *International Journal of Eating Disorders*, 31(4), 455–460. <https://doi.org/10.1002/eat.10033>
- Cash, T. F., Morrow, J. A., Hrabosky, J. I. & Perry, A. A. (2004). How Has Body Image Changed? A Cross-Sectional Investigation of College Women and Men From 1983 to 2001. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), 1081–1089. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.6.1081>
- Cash, T. F. & Smolak, L. (Red.). (2011). *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2 utg.). Guilford Press.
- Chafel, J. A. (1986). Social comparisons by young children: A structural analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(2), 155–165. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(86\)90026-8](https://doi.org/10.1016/0885-2006(86)90026-8)
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Cohen, R., Irwin, L., Newton-John, T. & Slater, A. (2019). #bodypositivity: A content analysis of body positive accounts on Instagram. *Body Image*, 29, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.02.007>
- Cwynar-Horta, J. (2016). The Commodification of the Body Positive Movement on - Instagram. *Stream: Interdisciplinary Journal of Communication*, 8(2), 36–56. <https://doi.org/10.21810/strm.v8i2.203>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. & Nordtug, B. (2015). *La oss glemme kroppen! Klassekampen*. <https://arkiv.klassekampen.no/article/20150704/PLUSS/150709868>
- Engelsrud, G. & Nordtug, B. (2016). *Vi må slutte å prate om kroppspresset*. Forskning. <https://forskning.no/helse-kronikk-media/kronikk-vi-ma-slutte-a-prate-om-kroppspresset/1169034>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., Soest, T. Von & Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Evans, R. R., Roy, J., Geiger, B. F., Werner, K. A. & Burnett, D. (2008). Ecological

- Strategies to Promote Healthy Body Image Among Children. *Journal of School Health*, 78(7), 359–367. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00315.x>
- Fluge, K. (2021). *Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. -Møtet mellom læreplan og skole* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2770333/Fluge.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- FO. (2007). *Skolepolitisk plattform*. FO. <https://www.fo.no/politiske-plattformer/skolepolitisk-plattform-article3461-1323.html>
- Forbrukerrådet. (2019). *Ung og utsatt for usunn reklame*. <https://fil.forbrukerradet.no/wp-content/uploads/2019/02/ung-og-utsatt-for-usunn-reklame-rapport-om-digital-markedsforing-av-mat-og-drikke-28-februar-2019.pdf>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Gestsdottir, S., Svansdottir, E., Sigurdsson, H., Arnarsson, A., Ommundsen, Y., Arngrimsson, S., Sveinsson, T. & Johannsson, E. (2018). Different factors associate with body image in adolescence than in emerging adulthood: A gender comparison in a follow-up study. *Health Psychology Report*, 6(1), 81–93. <https://doi.org/10.5114/hpr.2018.71201>
- Goodlad, J. I. (Red.). (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. & Richter, M. (1966). *The Development of a Conceptual System of Dealing with Problems of Curriculum and Instruction* (s. 1–62) [ERIC]. University of California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010064.pdf>
- Granberg, H. (2021). *Kontaktlærer i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Universitetsforlaget.
- Grogan, S. (2008). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women, and children* (2. utg.). Routledge.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelege metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforl.
- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. & Robinson-O'Brien, R. (2008). Child versus Parent Report of Parental Influences on Children's Weight-related Attitudes and Behaviors. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(7), 783–788. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn016>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Haug, P. (2016). Rammer for lærerarbeidet. I M. B. Posthold, P. Haug, E. Munthe, R.J. Krumsvik. (Red.) *Lærerarbeid 1-7. For elevenes læring* (s. 229–247). Cappelen

Damm akademisk.

- Hill, A. J. (2011). Body Image Assessment of Children. I T. F. Cash & L. Smolak (Red.). *BODY IMAGE. A handbook of science, Practice and Prevention* (s. 138–145).
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psyksisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Rapport 9/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holmqvist, K. (2013). *Body image in adolescence: Through the lenses of culture, gender, and positive psychology*. Department of Psychology, University of Gothenburg.
- Holsen, I., Jones, D. C. & Birkeland, M. S. (2012). Body image satisfaction among Norwegian adolescents and young adults: A longitudinal study of the influence of interpersonal relationships and BMI. *Body Image*, 9(2), 201–208. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.01.006>
- Hutchinson, N. & Calland, C. (2020). *Body image in the primary school: A self esteem approach to building body confidence* (2. utg.). Routledge.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Karseth, B. & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg»—Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452–468. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-06>
- Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner forebygging er alles ansvar*. Kommuneforlaget.
- Kırcaburun, K., Kokkinos, C. M., Demetrovics, Z., Király, O., Griffiths, M. D. & Çolak, T. S. (2019). Problematic Online Behaviors among Adolescents and Emerging Adults: Associations between Cyberbullying Perpetration, Problematic Social Media Use, and Psychosocial Factors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 891–908. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9894-8>
- Kliebard, H. M. & Charters, W. W. (1988). Fads, Fashions, and Rituals: The Instability of Curriculum Change. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 89(5), 16–34. <https://doi.org/10.1177/016146818808900502>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del—Verdiar og prinsipp for grunnopplæringa*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademiske forlag.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S. & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvam, M. (2012). *Undervisning for å styrke selvfølelse*. <https://nhi.no/psykisk-helse/psykisk-egenpleie/undervisning-for-a-styrke-selvfoelse/>

- Lekhal, R. & Drugli, M. B. (2020). *Fire faktorer som fremmer barns livsmestring*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-livsmestring/fire-faktorer-som-fremmer-barns-livsmestring/111975>
- Malachowski, C. C. & Myers, S. A. (2013). Reconstructing the Ideal Body Image in Teen Fashion Magazines. *Communication Teacher*, 27(1), 33–37. <https://doi.org/10.1080/17404622.2012.737926>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og livsmestring 1* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Markey, C. N. (2010). Invited Commentary: Why Body Image is Important to Adolescent Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1387–1391. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9510-0>
- McCabe, M. P. & Ricciardelli, L. A. (2004). Body image dissatisfaction among males across the lifespan. *Journal of Psychosomatic Research*, 56(6), 675–685. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00129-6](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00129-6)
- Medietilsynet. (2018). *Etiske retningslinjer mot kroppspress i sosiale medier*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/etiske-retningslinjer-kroppspress/20181001-bakgrunnsnotat-kroppspress-retningslinjer.pdf>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og Medier 2020. En kartlegging av 9-19-åringers digitale medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1995). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Mikkelsen, S. (2005). *Hva er forebygging?*. Helsedirektoratet. <https://www.forebygging.no/artikler/2007-1998/hva-er-forebygging/>
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I I. M. B. Posthold, P. Haug, E. Munthe, R.J. Krumsvik. (Red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 131–144). Høyskoleforlaget.
- Morris, D. (1998). *Mann og kvinne seksualitetens forunderlige historie*. Cappelen.
- Morris, D. (2005). *Den nakne kvinnen en studie av kvinnekroppen*. Damm.
- Mullaliu, A. (2020). *Livsmestring og folkehelse i opplæringen. En undersøkelse av lærerens forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2684653/Arta%20Mullaliu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nylander, K. S. (2018). *Prosjekt perfekt. Press sin rapport om kroppspress 2018*. Press.

<https://press.no/wp-content/uploads/2018/03/Rapport-digital2.pdf>

- Pedersen, K. (2021). *Jeg tenker på mat hele tiden. Jeg er lei meg og har ikke energi til noe*. Bergens Tidende. <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/X85Veb/jeg-tenker-paa-mat-hele-tiden-jeg-er-lei-meg-og-har-ikke-energi-til-noe>
- Pedersen, K. & Aarekol, M. (2021). *Barneskoler bestiller foredrag om spiseforstyrrelser.- Sjekke og syvende er blitt den nye ungdomsskolen*. Bergens Tidene. <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/Wja8qr/barneskoler-bestiller-foredrag-om-spiseforstyrrelser-sjette-og-syve>
- Postman, N. (1984). *Den tapte barndommen*. Gyldendal.
- Reel, J., Voelker, D. & Greenleaf, C. (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 6, 149-158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S68344>
- Regjeringen. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge* (Rundskriv 09/2013). https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Regjeringen. (2015). *#Ungdomshelse—Regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021*. https://www.regjeringen.no/contentassets/838b18a31b0e4b31bbfa61336560f269/ungdomshelsestrategi_2016.pdf
- Regjeringen. (2017). *Mestre hele livet Regjeringen strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Regjeringen. (2018). *Folkehelsemeldinga*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nno/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen* (2. utg.). Pedlex.
- Rysst, M. & Roos, G. (2014). *Retusjert reklame og kroppspress* (Oppdragsrapport 1–2014). https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5296/file79625_oppdragsrapport_1-2014_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rørø, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen—Sett i et lærerperspektiv* [Masteroppgåve, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2614432/Randi%20R%c3%b8ros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring—Behovet for en realistisk tilnærming til temaet*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Sand, L., Lask, B., Høie, K. & Stormark, K. M. (2011). Body size estimation in early adolescence: Factors associated with perceptual accuracy in a nonclinical sample.

- Body Image*, 8(3), 275–281. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2011.03.004>
- Schancke, V. (2010). *Hva er forebygging?* Forebygging. <https://www.forebygging.no/Kunnskapsoppsummeringer/1999---2005/Forebygging---fra-forskning-til-praksis/Hva-er-forebygging/>
- Shilling, C. (2012). The Socially Constructed Body. I *The Body and Social Theory*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473914810>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena.selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: Where do we go from here? *Body Image*, 1(1), 15–28. [https://doi.org/10.1016/S1740-1445\(03\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00008-1)
- Smolak, L. (2011). Body Image Development in Childhood. I I T. F. Cash & L. Smolak (Red.). *BODY IMAGE. A handbook of Science, Practice and Prevention* (s. 67–75).
- Steinnes, K. K., Teigen, H. F. & Bugge, A. B. (2019). *Photoshop, fillers og falske glansbilder? En studie blant ungdom om kjønn, kropp og markedsføring i sosiale medier* (SIFO 3–19). OsloMet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/sved/3.pdf>
- Storberget, K. & Hansen, S. (2019). *En barndom for hele livet*. Statforvalteren. <https://www.statsforvalteren.no/innlandet/om-oss/vare-publikasjoner/bloggartikler/en-barndom-for-hele-livet/>
- Strandbu, Å. & Kvalem, I. L. (2014). Body Talk and Body Ideals Among Adolescent Boys and Girls: A Mixed-Gender Focus Group Study. *Youth & Society*, 46(5), 623–641. <https://doi.org/10.1177/0044118X12445177>
- Sundgot-Borgen, C. (2020). *The Healthy Body Image intervention: A school-based, cluster-randomized controlled trial in high school students*.
- Sveberg, H. (2022). Skolen må føre an, ikke TikTok. *Utdanning* (Nr. 5/8).
- Swinson, J., Glindon, M., Nokes, C., Williams, S., Dinenage, C., Hodgson, S. & Goodman, H. (2012). *Reflections on Body Image*. <http://ymca-central-assets.s3-eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/APPG-Reflections-on-body-image.pdf>
- Synnott, A. (2016). *The Body Social*. Taylor & Francis.
- Sæle, O. R. (2018). *Læreren må ta garderoben tilbake*. Bergens Tidende. <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/A2q3M5/laereren-maa-ta-garderoben-tilbake>
- Sæle, O. R. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. R. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien*. Gyldendal.
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.

- Tiggemann, M. & Slater, A. (2017). Facebook and body image concern in adolescent girls: A prospective study. *International Journal of Eating Disorders*, 50(1), 80–83. <https://doi.org/10.1002/eat.22640>
- Todes, S. (2001). *Body and world*. MIT Press.
- Turner, V. (1996). *Betwixt and between: The liminal period in rites de passage*. Gyldendal.
- Tylka, T. L. (2018). Overview of the Field of Positive Body Image. I E. A. Daniels, M. M. Gillen & C. H. Markey (Red.), *Body Positive* (1. utg., s. 6–33). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108297653.002>
- Udir. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Ungdata. (2019). *Ungdata junior*. <https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata-junior/>
- WHO. (2019a). *Adolescent Health The Missing Population in Universal Health Coverage*. World Health Organization. <https://www.who.int/pmnch/media/events/Adolescent-Health-Missing-Population-in-UHC.pdf?ua=1>
- WHO. (2019b). *The WHO Special Initiative for Mental Health (2019-2023): Universal Health Coverage for Mental Health*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/310981/WHO-MSD-19.1-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wood-Barcalow, N. L., Tylka, T. L. & Augustus-Horvath, C. L. (2010). “But I Like My Body”: Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. *Body Image*, 7(2), 106–116. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.01.001>
- Øgård-Repål, A., Strand, S. A. & Karlsen, T.-I. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress—Fokusgruppeintervju av jenter i 9. Klassestrinn etter funn fra Ungdata-undersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(2), 109–120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-02-03>
- Øia, T. & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomssforskning*, 14(1), 99–103.

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet:

«Kropp i barneskulen – ein førebyggande arena?»

Mitt namn er Bodil Taule Rørvik, og eg tar ein mastergrad i fysisk aktivitet og kosthold i eit skulemiljø ved Høgskulen på Vestlandet, og ønskjer å rekruttere informantar til mitt masterprosjekt.

Føremål

Ei sentral del av danningarbeidet i skulen handlar om å bli rusta til å takle livet og samfunnet sine framtidige oppgåver, der det å etablere realistiske og positive kroppserfaringar og kroppsbileter er ein del av det. I dag har mange barn og unge eit positivt kroppsbilete, samstundes som fleire opplever eit auka kropps- og utsjåandepress frå sosiale mediar. Plattform som Instagram, Tik Tok og Snapchat fremmar idealkroppen, der mange vil føle at dei kommer til kort – at dei aldri vil klare å realisere ein slik kropp. Noko av utfordringa med kroppspress er nettopp førestillinga om kropp redusert til ein ytre objektiv standard. Alderen 10-12 år er ein brytningstid mellom barndom og ungdom, der mange begynner å reise spørsmål om eiga identitet. Skulen har alltid spegla den røyndommen den er ein del av, og gjennom åra har skulen måtte endre innhald for å møte dagsaktuelle utfordringar (Regjeringa, 2015, s. 13) Med fagfornyninga LK20 skal folkehelse og livsmestring som tverrfagleg tema i skulen skal gje elevane kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir moglegheiter til å ta ansvarlege livsval, samt at eit positivt sjølvbilete og trygg identitet er særleg avgjerande.

Ein sentral del av danningarbeidet i skulen handlar om å bli rusta til å takle livet og samfunnet sine framtidige oppgåver, der det å etablere realistiske og positive kroppserfaringar og kroppsbileter er ein del av det. Alderen 10-12 år er ein brytningstid mellom barndom og ungdom, der mange begynner å reise spørsmål om eiga identitet, samstundes som fleire blir aktive på sosiale mediar. I mitt masterprosjekt ønsker eg å undersøke om og korleis barneskulen kan fungere som ein førebyggande arena, der eg er interessert i helsesjukepleiarar og lærarar sitt arbeid og refleksjonar rundt kropp, kroppspositivisme og kroppspress på

mellomtrinnet/barnetrinnet.

Å fremje og optimalisere livsstilen til barn og unge skildras som avgjerande for fysisk, mental og sosial helse i eit livsløpsperspektiv. Samt er det stort sannsyn for at barn som tek i bruk sunne livsstilsvanar i løpet av skuleåra også opprettheld desse i vaksen alder (WHO, 2019a, s. 3).

Med fagfornyinga LK20 skal folkehelse og livsmestring som tverrfagleg tema i skulen skal gje elevane kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir moglegheiter til å ta ansvarlege livsval, samt at eit positivt sjølvbilet og trygg identitet er særleg avgjerande. Temaet skal bidra til at elevane lærer å handtere medgang og motgang, og å kunne forstå og kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv.

Myndigheitene ser på skulen, som ein arena for endring, der ein møter ei stor gruppe barn og unge. Kroppsøving blir ofte omtalt som eit teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag, med måling av resultat, prega av omfattande test- og vurderingsregimer. Dersom kroppsøvingfaget skal ta eit oppgjær mot ein slik instrumentell idrettspraksis, kan moglegvis innsikt i skulen sitt arbeid kring kropp og kroppsleg læring gje eit svar på korleis skulen kan bidra til å vere ein arena som er med på å førebygge negative kroppsbileter.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet ved Synnøve Endal Andersen er ansvarleg for prosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Studie har ein kvalitativ tilnærming, der intervju vil bli brukt for å forsøke og svare på problemstillinga. Intervjuet vil vare ca. 45 min., der eg er fleksibel med tanke på kvar og når intervjuet skal finne stad. Under intervjuet vil eg nytte meg av lydopptak, samt notatar undervegs. Spørsmåla vil omhandle kroppsøvingfaget sin plass i skulen, læringsutbytte i kroppsøving, og rektor sitt arbeid med kroppsøvingfaget i skulen. Eg ønskjer å få fram rektorar sine tankar, erfaring og refleksjonar rundt temaet.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine

Alle personopplysningar i prosjektet vil bli behandla konfidensielt. Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Det er berre min veileiar og meg som har tilgang til personopplysningar ved behandlingsansvarleg institusjon. Personopplysningar vil bli lagra på datamaskin med passord, og vil ikkje vere tilgjengeleg for andre. Alt av datainnsamling vil bli behandla anonymt, og ingen vil kunne kjenne att deltakarane i masteroppgåva sitt sluttprodukt. Lydopptak og andre personopplysningar vil etter planen bli sletta i mai 2022.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

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

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

Dersom du har spørsmål til studie, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektansvarleg Bodil Taule Rørvik på telefon: 46852351, eller e-post: bodil.rorvik@gmail.com, eller rettleiar Synnøve Endal Andersen på telefon: 90837879, eller e-post: Synnove.endal.andersen@hvl.no.

- Vårt personvernombod: Høgskulen på Vestlandet ved Trine Anikken Larsen på telefon: 55587682, eller på e-post: personvernombod@hvl.no.

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Bodil Taule Rørvik

Synnøve Endal Andersen

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Legitimering av kroppsøvingsfaget: eit utval rektorar si oppfatning av faget sitt formål og verdi*, og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

724168

Prosjekttittel

Kropp i skulen - skulen som aren for refleksjon om kropp?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Senter for fysisk aktiv læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Synnøve Endal Andersen , synnove.endal.andersen@hvl.no, tlf: 90837879

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bodil Taule Rørvik , bodilrorvik@gmail.com , tlf: 46852351

Prosjektperiode

01.10.2021 - 15.05.2022

Vurdering (2)

21.12.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.11.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.12.2021. Behandlingen kan fortsette.

Det er gjort mindre endringer i formål i prosjektet, og i tillegg er det opprettet nye utvalg.

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Intervjuguide

Tusen takk for at du ønsket å bidra i mitt prosjekt!

I forkant av intervjuet: Informere om at namn blir anonymisert og at alle opplysningar blir handsama konfidensielt. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak og deretter transkribert. Intervjuopptaket vil bli sletta så fort transkripsjonen er ferdig. Informanten kan når som helst trekke seg, eller la vere å svare på enkelte spørsmål. Det er frivillig deltaking.

I dette intervjuet: Ønsker eg å høre om ditt arbeid og refleksjonar knytt til kropp i skulen. I starten ønskjer eg eg ei meir generell diskusjon rundt temaet kropp, før vi spissar det mot din og skulen sitt arbeid med temaet.

Tidsramme: ca. 45 minutt

1. Innleiande spørsmål	Mål: for å bli betre kjent/skape god relasjon og få innsikt i informanten sin bakgrunn/utdanning
	1. Kan du fortelje litt om din faglege bakgrunn? -Utdanning, arbeid, fag, trinn, erfaring? 2. Kor lenge har du arbeida som lærer, og kvifor ønskja du å arbeide som dette? (Din motivasjon?)
2. Kropp og kroppen sin betydning	Mål: få innsikt i informanten sine refleksjonar om kropp og kroppen sin betydning
	1.Kva legger du i omgrepet kropp? 2.Korleis forstår du omgrepet kropp?

	<p>3. Kva bebetydning tenker du kropp har for eleven?</p> <ul style="list-style-type: none"> - konsekvensar? - både nå, men også i framtida? - mtp. livsmestring? - mtp. sjølvoppfatning/identitet/sjølvtilitt? - mtp. prestasjonar i skulen? <p>4. Kvifor trur du kropp kan vere ein utfordring for barn og unge i dag?</p>
3. Eiga yrkespraksis	<i>Mål: få innsikt i informanten sin eigen erfaring kring utfordringar knytta til kropp hjå elevar i skulen</i>
	<p>1. På kva måte er arbeid med kropp ein del av din yrkespraksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> -er det aktuelt i din klasse/på din skule? -kroppspositivisme? Førebygging av kroppspress? - Individuelt/i fellesskap? -i kroppsøving/andre fag? <p>2. På kva måte opplever du elevar/grupper som har utfordringar knytta til kropp?/kroppspress?</p> <ul style="list-style-type: none"> - er det eit aukande problem? <p>3. Kvifor trur du elevane har slike utfordringar/kva tenker du er årsaka?</p> <p>4. På kva måte trur du elevane reflekterer rundt korleis de opplever sin egen kropp?</p>
4. Skulen sitt arbeid knytta til kropp	<i>Mål: Få innsikt i refleksjonar rundt skulen si rolle i arbeidet knytta til kropp</i>

	<p>1.Kva rolle tenker du barneskulen har i arbeidet knytta til kropp?</p> <p>-Tenker du det er barneskulen si rolle? Blir det gjort nok? Burde det blitt gjort på ein annleis måte? Barneskule vs. Ungdomsskule?</p> <p>2. På kva måte tenker du barneskulen kan fungere som ein førebyggjande arena kring utfordringa knytta til kropp?</p> <p>3.På kva måte tenker du barneskulen kan skape kroppspositivisme?</p>
5. Kropp i læreplanen	<i>Få innsikt i arbeid med og refleksjonar rundt den nye læreplanen LK20 folkehelse og livsmestring</i>
	<p>1.Med tanke på den nye læreplanen, korleis arbeider du/dykk med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?</p> <p>-i kroppsøvingstimane? / i anna undervisning?</p> <p>-kva tankar har du gjort det kring innføring av fagfornyinga LK20?</p> <p>Er det noe meir du har lyst til å legge til?</p> <p>Tusen takk for at du stilte opp!</p>

