



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Kroppsideidentitet i kroppssøving

Body Identity in Norwegian PE

Anders Borthen Hassel

Master i didaktiske praksiser

Fakultet for lærerutdanning, kultur & idrett,

Institutt for pedagogikk, religion & samfunnsfag.

Veileder: Jan Morten Loftesnes

Innlevering: 16. mai 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er tallene for Ungdataundersøkelsen som viser at kroppspress er en utfordring for en god del norske elever (Bakken et al., 2018; Øgård-Repal et al., 2017). Ved innføring av LK20 høsten 2020, ble fokus på arbeidet knyttet til kropp tydeliggjort i læreplanen, gjennom det tverrfaglig emne folkehelse og livsmestring, fagets sentrale verdier og et nytt kompetansemål etter 10. årstrinn. Målet er at eleven skal reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne oppgaven har bakgrunn i kompetansemålet nevnt ovenfor, med et spesielt fokus på begrepet kroppsidentitet.

Oppgaven tar utgangspunkt i fire kroppsøvlingslæreres erfaringer knyttet til forståelsen av begrepet kroppsidentitet, undervisningens innhold og deres metodiske perspektiv.

Problemstillingen er derfor: *«Hva kjennetegner et utvalg kroppsøvlingslæreres erfaringer knyttet til forståelse, metodiske perspektiv og arbeid med kroppsidentitet i kroppsøving?»*

Forskning på barn og ungdom viser at aktivitet er en viktig faktor i deres utvikling av egen identitet (Soto & John, 2014). Aktivitet kan knyttes til det som kjennetegner faget, læring i bevegelse, og sammen med informantenes beskrivelser er det valgt en praktisk tilnærming til arbeid med kroppsidentitet i oppgaven. Kartleggingsstudier viser at kroppsøvlingsfaget er for idrettsrettet og etterlyser en aktivistisk metodikk, som er mer utforskende og individorientert. Med bakgrunn i forskningen er det valgt teori om selvoppfatning (Skaalvik, 2006) og constraintsbasert didaktikk (Davids, 2010; Renshaw, 2010) som teoretisk utgangspunkt.

Det er benyttet en kvalitativ metode i datainnsamlingen. Fire kroppsøvlingslærere med bakgrunn i en forundersøkelse knyttet til positive erfaringer med arbeid rettet mot kroppsidentitet er intervjuet. I intervjuene er det valgt en semi-strukturert tilnærming og analysert gjennom tematiskanalyse.

Funnene i oppgaven er at informantene opplever begrepet kroppsidentitet som uklart, men arbeidet har en naturlig plass i faget. Fokus på mestring i undervisningen ved å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger trekkes frem som nøkkelen til å skape gode erfaringer knyttet til egen kropp og dette samsvarer med teorien om selvoppfatning. Informantenes metodiske perspektiv er en elevsentrert metodikk som tar utgangspunkt i elevenes ulikheter

som forutsetninger, utvikling og forståelse, og gjennom endringer i rammebetingelser skaper utforskende læring og en aksept for ulikhet.

Nøkkelord: *Kroppsøving, kroppsidentitet, kroppspress, selvopfatning og constraintsbasert didaktikk.*

Abstract

Studies based on the youth survey “Ungdataundersøkelsen” find that Norwegian students reports that a negative body image is a challenge for a large amount of pupils (Bakken et al., 2018; Øgård-Repal et al., 2017). With the implementation of LK20, a focus on the body is emphasized through the curriculum, the interdisciplinary subject “Health and life skills”, physical educations central values and a new competence aim after 10th grade. The term body identity in the new competence aim is the basis for discussion in this master thesis.

The source of this study is four physical education teachers experiences and understanding of the term body identity, alongside their teaching content and methodical perspectives.

Therefore, the research question is as follows *“What characterizes a group of physical educators experiences linked to their understanding, methodical perspectives and work related to body identity in physical education?”*.

Research on children and adolescence indicate that physical activity is important in developing an independent identity. Activity is also one of the main characteristics of physical education, and joined with the descriptions by the informants this master thesis has a practical approach to the teaching of body identity. Studies indicates that sports dominate in Norwegian PE and calls for a more activist approach. The subjects need to focus more on individual development and explorative learning. Based on research, the self-perception theory (Skaalvik, 2006) and constraint-based didactics (Davids, 2010; Renshaw, 2010), is chosen as the theoretical framework for this thesis.

The data collection is based on qualitative methods. Four PE teachers has been chosen through a pre-survey for an interview, based on the criteria that they have experience with including body identity in their teaching of PE. The interview was semi-structural and analyzed through a thematic analysis.

The major findings in the study is that the informants experience the term body identity as vague. However, they share the assumption that body identity has a natural place in PE. To strive for a mastery climate through an understanding and focus on each pupils prerequisites, is thought of as a necessity, which is supported by the self-perception theory. The informants methodical perspective is a student centered approach based on the pupils variability, as

prerequisites, development and perception, and through a constraints-led approach leads to explorative learning and an appreciation of differences.

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	1
<i>Abstract</i>	3
<i>Forord</i>	7
1. Innledning	8
1.1 Avgrensning og avklaring av begreper	10
1.1.1 Kropp.....	10
1.1.2. Kroppsidentitet.....	11
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3 Oppgavens oppbygning	11
2. Bakgrunn	13
2.1 Aktualisering.....	13
2.1.1 Ungdataundersøkelsen	13
2.1.2 Læreplan LK20	13
2.2 Læring i bevegelse.....	14
2.3 Elevers selvbilde og tanker rundt egen kropp.....	17
2.4 Metodikk i kroppsøving.....	20
2.5 Oppsummering	23
3. Teori	25
3.1 Selvoppfatning	25
3.2 Dynamisk teori.....	29
3.2.1 Constraintsbasert didaktikk.....	31
4. Metode og forskningsdesign	33
4.1 Kvalitativ design	33
4.2 Utvalg	33
4.2.1 Forundersøkelsen	34
4.3 Semi-strukturerte intervju	35
4.4 Praktisk gjennomføring.....	36
4.5 Analyseprosessen	37
4.5.1 Transkripsjon	37
4.5.2 Tematisk analyse	37
4.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	38
4.7 Etske betraktninger	39
5. Presentasjon av informantene	40
6. Funn & diskusjon	41
6.1 Forståelsen av kroppsidentitet	42
6.1.1 Forståelsen begrepene kropp og kroppsidentitet	42
6.1.2 Kroppsøvingsfagets innhold	47
6.1.3 Press.....	48

6.2 Undervisningens innhold i arbeid med kroppsidentitet	51
6.2.1 Innhold.....	51
6.2.2 Eksempler på undervisning.....	57
6.3 Metodisk perspektiv	62
6.3.1 Informantenes metodiske perspektiv	62
6.3.2 Aktivistisk metodikk.....	65
7. Avslutning	70
7.1 Oppsummering	70
7.2 Konklusjon.....	71
7.3 Veien videre	73
Litteraturliste	75
Figurliste.....	78
Vedlegg 1.....	79
Vedlegg 2.....	83
Vedlegg 3.....	84
Vedlegg 4.....	87

Førord

Tilfredshet, oppgitthet, panikk, stolthet og glede. Da nærmer det seg slutten på det som har vært en berg og dalbane av et halvår ikke bare for meg personlig, for det har det virkelig vært, men også strengt tatt for hele verden. Våren 2022 vil aldri bli glemt.

Jeg vil først gjerne takke min kjære samboer Tone, du har gjort det du kan for å gi meg troen på at det var mulig å komme i havn med oppgaven denne våren, lest korrektur og tatt mye ansvar hjemme. Barna mine, Mari & Jesper, for at det var fysisk umulig å bare gå rundt å tenke på oppgaven når man er med dere, man trenger avbrekk og å tenke på helt andre og viktigere ting som brannbiler og plastelina.

En stor takk må også rettes til Jan Morten Loftesnes for veiledning og oppmuntring. Man får en følelse av å ha sin egen heilagjeng etter samtaler med deg. Skal også sammen med de andre foreleserne og medstudentene ha takk for hele lærerspesialiststudiet, det har virkelig vært en givende og lærerik opplevelse.

Det å skrive masteroppgaven har til tider vært en ensom opplevelse, pandemi og nedstengning har bare forsterket den følelsen, vil derfor også takke Per Kristian for videosamtaler og hjelp denne våren, og Mats for alle faglige diskusjoner under hele denne studieperioden.

Sandvika, mai 2022

Anders Borthen Hassel

1. Innledning

Dagens ungdomsgenerasjon har av Rødevand (2015) fått tilnavnet «generasjon prestasjon» (i Bakken et al., 2018). I dette tilnavnet ligger det at dagens ungdom er opptatt av å prestere, og gjerne på alle områder som skole, idrett, utseende og å fremstå vellykket på sosiale medier. Derfor blir tilnavnet «generasjon prestasjon» gjerne knyttet til noe negativt, altså en streben etter det å lykkes som igjen kan føre til stress og press i jakten etter det perfekte. En studie av Bakken et al. (2018) med bakgrunn i Ungdataundersøkelsen har sett på hvilke faktorer som ungdom selv rapporterer leder til press, de to største var «skolepress» altså det å prestere på skolen og «kroppspress», som er tanken at kroppen skal se ut på en bestemt måte (s. 61). Med bakgrunn i ungdataundersøkelsen ser Bakken (2018) en trend som har utviklet seg siden 2010, at stadig flere norske elever rapporterer om psykiske plager (s. 81).

I utredningen «Fremtidens skole» som danner grunnlaget for LK20, beskrives kompetanser utvalget anser blir viktige i fremtiden. Et av områdene utvalget fremhever som kompetanse for framtiden er kunnskap om kropp og bevegelse (NOU 2015:8, s. 21). Videre mener utvalget at kunnskap om kropp og helse er et av områdene det er nødvendig å styrke i skolen. Styrkingen skjer gjennom at elevene utvikler sin bevegelseskompetanse, og sin individuelle motorisk-fysiske bevegelseskompetanse. Behovet for styrking av kropp og helse i skolen begrunnes i at det har betydning for personlighetsutvikling, allmenndannelse og bevegelsesglede. Utvalget mener også at elevene gjennom å øve på å bruke og kjenne på det som skjer i kroppen har betydning for selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon (NOU 2015:8, s. 50-51). Dette er basert på innspill fra Engelsrud (2015), som trekker frem to sentrale byggesteiner for kroppsøvfaget i fremtidens skole. Det første punktet er elevene utvikler bevegelseskompetanse. Det andre er at faget bidrar til elevers kreativitet og at medskapning ivaretas, og på den måten kan ruste elevene til å ta kritisk stilling til samfunnstrender som blant annet kroppspress og kroppsidealer (s. 3-4). Punkt nummer to er interessant sett i sammenheng med hva elevene selv rapporterer om stress og press Ungdataundersøkelsen (Bakken et al., 2018, s. 61). Det begrunnes av Engelsrud (2015) med at kroppsøvfaget skal fungere som motvekt til det medieskapt kroppsidealet. Hun mener media er for fokusert idrett i prestasjonsperspektiv, fremhever den trente, profesjonaliserte og vinnende idrettsutøveren. Det fokuset kan påvirke barn og unges oppfatning av hvordan kroppen bør være (Engelsrud, 2015, s. 4). Engelsrud (2015) mener derfor kroppsøvfaget kan bidra til å normalisere norske elevers syn på kropp. Grue (2016) bruker begrepene normalvekt og moralvekt. Normalvekt er den helsemessige optimale vekten og moralvekt er

hva man burde knyttet til skjønnhetsideal (s. 30). Begrepene kan knyttes til Engelsrud (2015) påstand om at det synet på kropp media fremstiller er moralvekt, mens kroppsøving skal fremme et syn på kropp knyttet til normalvekt. Engelsruds (2015) råd til utvalget er derfor at utgangspunktet for læring i kroppsøvingsfaget er elevens egen kropp og bevegelseserfaringer. Ved å ta utgangspunkt i enkelteleven og dens forutsetninger kan det gi eleven kunnskap for å ivareta selvfølelse, identitet og helse (s. 4).

Ludvigsen-utvalgets arbeid resulterte etter flere høringsrunder og innspill fra profesjonen og academia som Engelsrud (2015), til lærerplanen som fikk navnet kunnskapsløftet, nå mer kjent som LK20. I motsetning til tidligere læreplaner som Moen & Rugseth (2018) har kritisert for å ha en bred forståelse av kropp i formål og innledende deler, men en mindre bred forståelsen i målformuleringene, er det i LK20 en tydeliggjøring i arbeidet rundt kropp både i det overordnede, tverrfaglige og i kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et eksempel på denne tydeliggjøringen er det nye tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. Dette er et tverrfaglige emne som skal gå på tvers av alle fagene elevene møter i skolen. I beskrivelsen av folkehelse og livsmestring finner vi blant annet «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I kroppsøvingsfaget ser man i tillegg til det tverrfaglige temaet, denne tydeliggjøringen i fagets sentrale verdier. Der det står at kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livstil ut fra egne forutsetninger, og at faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). De sentrale verdiene som kan ses i sammenheng med Engelsruds (2015) innspill, og den brede tilnærmingen til kropp vises nå også i kompetansemålene. I kroppsøving etter 10. årstrinn finner man for eksempel at elevene skal kunne reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Arbeid med dette kompetansemålet sett i lys av hvordan kroppspress er en vesentlig faktor til at elever rapporterer av økt opplevelse av press og stress (Bakken et al., 2018), og LK20s verdigrunnlag knyttet til å anerkjenne og verdsette ulikhet (Utdanningsdirektoratet, 2020e), danner utgangspunktet for denne oppgaven.

1.1 Avgrensning og avklaring av begreper

Denne oppgaven avgrenses til faget kroppsøving og deler av kompetansemålet etter 10. årstrinn, der eleven skal kunne reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Oppgaven har fokus på begrepet kroppsidentitet, og hvordan man kan arbeide med kroppsidentitet i undervisningen. Den tar utgangspunkt i fire kroppsøvingslæreres erfaringer og beskrivelser av undervisning med kroppsidentitet. I oppgaven blir det presentert tanker og eksempler knyttet til undervisning og metodikk rettet mot kroppsidentitet. Dette er ikke tenkt som en løsnings på utfordringer med kropp og kroppspress, men som en praktisk tilnærming til arbeidet med kroppsidentitet i kroppsøvingfaget. En praktisk tilnærming med mål om å gi elevene positive erfaringer med egen kropp og skape aksept for ulikhet.

De to sentrale begrepene i denne oppgaven er derfor forståelsen av kropp og definisjonen av kroppsidentitet. Begrepet kroppsidentitet er som nevnt hentet fra LK20. LK20 definerer ikke begrepet, og begrepet er ikke brukt i norsk forskningslitteratur. I Utdanningsdirektoratets engelske oversettelse av kompetansemålene, brukes begrepet body image. Body image defineres som et individs tanker og følelser rundt egen kropp og utseende (Hargreaves & Tiggeman, 2006, s. 568). Body image synes å mangle identitetsaspektet som kroppsidentitetsbegrepet har. I denne oppgaven er det derfor valgt å bruke en oversettelse av begrepet Body Identity, da den inneholder identitetsaspektet, og i tillegg synes definisjonen å være i tråd med fagets sentrale verdier, da den knytter bevegelse til en del av individets identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Videre forklares tilnærmingen kropp og definisjonen av kroppsidentitet som legges til grunn i denne oppgave.

1.1.1 Kropp

I denne oppgaven tas det utgangspunkt i en sosiokulturelle tilnærmingen til kropp. En slik tilnærming til kroppen handler om at våre tanker og forståelsen av kroppen formes av de sosiale og kulturelle kontekstene vi inngår i. Den sosiokulturelle tilnærmingen har et dynamisk syn på kropp, altså at vårt syn på kroppen stadig er i endring. Dette innebærer også at de kroppsidealene som fremmes er en konsekvens av utviklingstrekkene i samfunnet (Sæle, 2021, s. 91-92).

1.1.2. Kroppsidentitet

For å finne en definisjon begrepet kroppsidentitet må se til det engelske begrepet Body Identity. Oversatt til norsk kan det defineres som at kroppsidentitet er vår kjerneidentitet, og er grunnlaget for hvordan vi utvikler våre ulike identiteter. Den har oppstått i, blir bevart og kommer til uttrykk gjennom kroppen. Den utvikles både eksplisitt og implisitt gjennom vårt forhold til egne følelser, bevegelse, kognitive prosesser, relasjoner, samspill med andre og følelser knyttet til egne opplevelser av kroppen. Kroppslig identitet påvirkes av erfaringer gjennom hele livet, den kan endres, vi kan ha flere, den kan være non verbal, avhengig av relasjoner, situasjonsbestemt og knyttet til det sosiale samspillet (Caldwell, 2016, s. 9).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen tar derfor utgangspunkt i kompetansemålet etter 10. årstrinn der elevene skal kunne reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2020c), med hovedfokus på kroppsidentitet. Kompetansemålet ses i bakgrunn av det Arnold (1968) mener kjennetegner kroppsøvningsfaget, altså læring *i, om* og *gjennom* bevegelse (i Sæle, 2017b). Problemstillingen er:

- *Hva kjennetegner et utvalg kroppsøvningslæreres erfaringer knyttet til forståelse, metodiske perspektiv og arbeid med kroppsidentitet i kroppsøving?*

Spørsmål for å underbygge problemstillingen:

- Hvordan forstår kroppsøvningslærere begrepet kroppsidentitet og hvilken plass har det i kroppsøvningsfaget?
- Hva erfarer kroppsøvningslærerne at undervisningen bør inneholde i arbeidet med kroppsidentitet?
- Hvilke metodisk perspektiv blir fremhevet av lærere som arbeider bevisst med kroppsidentitet?

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp med 6 hovedkapitler. Der det første kapitlet er denne innledende delen, deretter kommer bakgrunn, teorikapitlet, metode, presentasjon av informanter, funn og diskusjon, og rundes av med en avslutning og veien videre.

Bakgrunnen inneholder en aktualisering av arbeid med kroppsidentitet med bakgrunn i ungdomsundersøkelsen og innføringen av LK20. Videre ses det på teori og forskning knyttet til hva som kjennetegner kroppsøvningsfaget og hvordan barn og ungdom utvikler seg. Den neste delen tar for seg tidligere forskning på elever tanker om kropp og hvordan de opplever kroppsøvningsfagets innhold og metodikk. Før dette oppsummeres og danner bakgrunnen for teorien.

Teoridelen er todelt, og den første delen inneholder teori om selvoppfatning og hva som påvirker elevs selvoppfatning. Den andre delen tar for seg teori om metodikken dynamisk system teori, nærmere bestemt constraintsbasert didaktikk.

Metodedelen forklarer og begrunnes de metodiske valgene som er gjort i denne oppgave. For å belyse informantens forståelse og erfaringer knyttet til kroppsidentitet er det valgt en kvalitativ metode. Videre forklares forundersøkelsen som var sentral i utvelgelsen av informanter. Deretter beskrives intervju og analyseprosessen. Metoden inneholder også en redegjørelse rundt validitet, reliabilitet, overførbarhet og avsluttes med etiske betraktninger rundt datainnsamlingen, og arbeidet med denne oppgaven.

Presentasjon av utvalget er en kort informasjon av de fire informantene. Inneholder informasjon knyttet til utdanning, erfaring, aktivitetsbakgrunn basert på det de fortalte om seg selv.

Funn og diskusjonsdelen kombineres, slik at funn kan ses i sammenheng med teori og forskning, og diskuteres fortløpende strukturert etter kategoriene fra analyseprosessen. Disse kategoriene er, forståelsen av kropp og kroppsidentitet, undervisningens innhold i arbeid med kroppsidentitet og metodisk perspektiv.

Oppgavens siste del inneholder en oppsummering, konklusjon og tanker om veien videre.

2. Bakgrunn

I dette kapittelet presenteres bakgrunnen for undersøkelsen, valget av tematikk og teori

2.1 Aktualisering

Arbeid med kroppsidentitet aktualiseres med bakgrunn i tallene fra Ungdataundersøkelsen og læreplanen LK20.

2.1.1 Ungdataundersøkelsen

Ungdataundersøkelsen er en spørreundersøkelse for ungdom gjennomført av velferdsforskningsinstituttet Nova ved OsloMet. Nesten samtlige kommuner i Norge deltar i Ungdata, og derfor kan tallene gi et innblikk på hvordan det er å være ung i Norge (Nova, 2022). Dataene fra Ungdataundersøkelsene ligger til grunn for flere studier rettet mot ungdommens egne opplevelser i dagens samfunn.

Funnene fra Ungdataundersøkelsen viser psykiske plager øker for hver undersøkelse siden 2010 i følge rapporten til Bakken (2018). Ungdom med depressive tanker har for jenter økt fra 15,9 i 2010 til 20,7 i 2018, samtidig er tallene for gutter relativt stabile, de har gått fra 6,9 i 2010 til 6,7 i 2018 (s. 81). I 2017 ble Ungdataundersøkelsen utvidet til å stille spørsmål om press og stress knyttet til ulike tema som skole og kropp. Disse tallene har Bakken et al. (2018) sett på. De har med bakgrunn i ungdataundersøkelsen sett på hvilke faktorer som gjør at ungdom føler press. Det de kommer frem til, er at de to største årsakene til at ungdom opplever press er faktorene «press for å prestere på skolen» og «utseende/kropp». På faktoren «skolepress» har 47% av jentene svart at de føler mye eller svært mye press, blant gutter er det 25%. Videre på faktoren «kroppspress» svarer 35% av jentene at de opplever er mye eller svært mye press og blant gutter svarer 10% at de opplever mye eller svært mye press (Bakken et al., 2018). Dette viser at 35% av jenter og 10% av gutter opplever et kroppspress, med denne bakgrunnen er dette et aktuelt tema i kroppsøving og dette fremheves i læreplanen LK20 som ble innført høsten 2020.

2.1.2 Læreplan LK20

Læreplanen LK20 ble gradvis innført fra høsten 2020, i planens overordnede del står det at skolen skal bygge sin praksis på verdigrunnlaget hentet fra opplæringslovens formålsparagraf. I LK20s verdier knyttet til menneskeverdet står det at skolen skal fremme en

holdning der ulikheter anerkjennes og verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Videre ble det lansert tre tverrfaglige emner som skulle gå på tvers av alle fag. Disse emnene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring er i denne sammenheng aktuelt, da det tar for seg tema knyttet til fysisk og psykisk helse. I beskrivelsen av emnet står det skrevet at, «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

I faget kroppsøving har det også kommet en tydeliggjøring rundt arbeid med kropp. I fagets sentrale verdier finner vi at kroppsøving skal fremme kritisk tenkning om kroppsidealiser som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I tillegg har det kommet kjerneelementer i faget, et av kjerneelementene er kroppslig læring. Begrepet forklares som læring i og gjennom bevegelse. Videre forklarer Utdanningsdirektoratet (2020) at «Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede». Det har også kommet et nytt kompetansemål etter 10. årstrinn. Dette kompetansemålet handler om at elevene skal kunne reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan derfor synes som LK20 har et økt fokus på elevers selvbilde, og hvordan skolen kan bidra å styrke elevers selvbilde og kroppsidentitet, samt at denne læringen kan skje gjennom bevegelse. Dette er en endring fra tidligere læreplaner som ble kritisert for manglende sammenheng mellom den generelle delen av læreplanen og kompetansemålene. I LK06 inneholdt den generelle delen beskriver av viktigheten av arbeid med kropp, men dette kom ikke frem i kompetansemålene (Moen & Rugseth, 2018, s. 166).

2.2 Læring i bevegelse

Det som kjennetegner kroppsøvingsfaget er i følge Arnold (1968) læring *i, om* og *gjennom* bevegelse (i Sæle, 2017b). Videre skriver Sæle (2017b) at «læring i bevegelse er sannsynligvis kroppsøvingsfagets viktigste dannelsesoppgave, noe også Arnold mente». I følge Sæle & Hallås (2020) er «danning et av pedagogikkens hovedtemaer, fordi det gjelder forming av menneskets identitet, personlighet, dets tenkning og livsførsel, hvis målsetting er å bli et deltakende og selvstendig samfunnsindivid» (s. 138). Det betyr at gjennom læring i bevegelse som ses på av Arnold (1986) som kroppsøvingsfagets viktigste dannelsesoppgave

vil være med på å forme menneskets identitet, personlighet, tenkning og livsførsel. Definisjonen av danning fra Sæle & Hallås (2020) legger også til grunn en helhetlig forståelse av kroppen, der kropp og det kognitive henger tett sammen. Soto & John (2014) sin studie som viser hvordan barn utvikler seg støtter oppunder (Sæle & Hallås, 2020) sine tanker om at barn og ungdom utvikler seg gjennom aktivitet. I formålsdelen til LK20 kan man se Arnolds (1968) sin forståelse av det som kjennetegner faget. Der står det beskrevet hvordan faget skal bidra til at elever lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Aktiviteter som lek, svømming, dans, friluftsliv, idrett og bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kroppsøving skal altså være et læringsfag på lik linje med de andre fagene i skolen, men det som skiller kroppsøvingfaget fra de andre fagene er at læring skjer *i, om og gjennom* bevegelse (Arnold, 1968, i Sæle, 2017b). Klafkis (2001) teori om danning bruker begrepene material-, formal- og kategorial danning. Material danning er det utenfor deg selv og altså det du skal lære og hvordan du skal bruke det. Formal danning er mer på et indre plan, tar utgangspunkt selve individet og hvilke forutsetninger og erfaringer man har. Material- og formal danning står i et forhold til hverandre, og videre skjer læring gjennom deltagelse. Når oppgaven en elev utfører står i forhold til elevens forutsetninger oppnår man det Klafki (2001) kaller kategorial danning, som gir en økt forståelse og læring (Sæle, 2017a, s. 180-81; Fretland et al., 2020). Bevegelses betydning for utvikling av personlighet finner også i Soto & John (2014) sin studie the Little six.

The Little six er en studie gjort av Soto & John (2014) som har sett på hvordan barn utvikler sin personlighet. De har utviklet en modell som har tatt utgangspunkt i personlighetskartleggingen som er kjent som the big five, eller femfaktormodellen. Bakgrunnen for modellen er 16.000 foreldre til barn i alderen 3 til 20 år har svart på et spørreskjema om barnet sitt og hvordan barnet har utviklet seg. Resultatet er modellen de kaller The Little Six. Denne modellen viser at barn og ungdom har 6 personlighetsdimensjoner som utvikler seg fra man er barn til man blir voksen. Disse dimensjonene er ekstrovert, nevrotisisme, planmessighet, medmenneskelighet, åpenhet og aktivitet (Soto & John, 2014 s. 94–96). Den inneholder altså de samme fem faktorene som femfaktormodellen har for voksne, men har også en ekstra faktor, denne faktoren er aktivitet. Soto & John (2014) mener at barn utvikler seg gjennom aktivitet. Utviklingen kan være forskjellige avhengig av alder, hos små barn er det gjerne fysisk, altså en motorisk utvikling.

Hos eldre barn handler utviklingen mer om det psykologiske, der kan aktivitet knyttes til selvsikkerhet og motivasjon (s. 96).

I undersøkelsen til Soto & John (2014) blir det ikke nevnt hvilken type aktivitet eller om det er noen kjennetegn på aktiviteter som oppleves som mer meningsfulle for barn og ungdom, og dermed kan ha større påvirkning på utviklingen. Beni et al. (2017) har gjennomført en litteraturstudie der de har sett på 50 studier som har tatt for seg hva som gjør at ungdom opplever en aktivitet som meningsfull. Resultatene av undersøkelsen kommer frem til fem områder som påvirker om opplevelsen av en aktivitet er meningsfull. Disse fem områdene er: det sosiale aspektet, opplevelsen av at noe er morsomt, er utfordrende, at det gir motorisk kompetanse og at læringen oppleves som relevant for eleven (Beni et al., 2017).

Ommundsen (2016) skriver i en artikkel at allmenndannelse og personlighetsutvikling er viktig i skolen og det er nedfelt i læreplanen. I lærerplanens (LK06) grunnleggende ferdigheter kan man se at det er de kognitive sidene ved utvikling og dannelse som har fått størst plass i skolen. Ommundsen (2016) argumenter både for kroppsøvingfagets viktighet og hvordan vektlegging av fysisk-motoriske ferdigheter er knyttet til elevens personlighetsutvikling, allmenndannelse og varige bevegelses lyst. Videre argumenteres det for at via motorisk stimulering og kroppslige erfaringer utvikler man seg selv og en bevissthet rundt egen kropp. Dette støttes av Soto & John (2014) som mener at aktivitet og fysisk-motoriske ferdigheter er en viktig del av barns personlighetsutvikling, og dermed en sentral del av allmenndanningen. Fysisk-motoriske ferdigheter legges til grunn for mestring og for å skape gode opplevelser med egen kropp.

Det som kjennetegner kroppsøvingfaget er i følge Arnold (1968) læring *i, om og gjennom* bevegelse (i Sæle, 2017b). Læring i bevegelse og funnet til Soto & John (2014) som omhandler betydningen av aktivitet for barn og ungdoms utvikling, er viktig å se i sammenheng knyttet til hvordan man kan jobbe med kroppsidentitet i kroppsøvingfaget. En praktisk tilnærmingen støttes av Ommundsen (2016) og er bakgrunn for valg av selvpoppfatning som teori. Videre skriver Sæle (2016) i en kronikk at det trengs kroppsøvingslærere som har fokus på kropp og bevegelse slik elevene faktisk erfarer kropp, dette kan også forstås som en støtte til en praktisk tilnærming. Det begrunner Sæle (2016) i at positive erfaringer med egen kropp kan ruste eleven til å takle mediasamfunnets massive kroppsfokus.

2.3 Elevers selvbilde og tanker rundt egen kropp.

Som nevnt i 2.1 finner vi en tydeliggjøring av arbeid med kropp i LK20, og det er brukt begreper som kroppsidentitet, kroppsbevissthet og selvbilde i lærerplanen. Denne tydeliggjøringen kan ses i sammenheng med den tidligere nevnte undersøkelsen til Bakken et al. (2018) som viser at stadig flere ungdom opplever er press knyttet til kropp. Øgård-Repål et al. (2017) har gjennomført en studie der de ønsket å gå dypere inn i bakgrunnen for at mange unge opplever press. De har også tatt utgangspunkt i Ungdataundersøkelsen, og valgte å gjøre et fokusgruppeintervju med jenter på 9-ende årstrinn. Deres forskning pekte på tre typer press; karakterpress, kroppspress og gjengpress. På spørsmål om hva som var hovedårsakene til kroppspress svarte elevene: opplevelse av egen kropp og hvordan den var i forhold til skjønnhetsidealet, kommentarer som gikk på utseende og vekt enten direkte eller på nett, samt blogger, sosiale medier og reklame skapte er et bilde det er vanskelig å leve opp til og at dette påvirket deres selvbilde (Øgård-Repål et al., 2017).

Grue (2016) støtter det Øgård-Repål et al. (2017) skriver om påvirkningen til sosiale medier, blogger og reklame. Grue (2016) mener medie- og moteverden overvelder daglig unge gutter og jenter med bilder av hvordan man skal se ut, som er et ideal preget av en ung, slank og veltrent kropp (s. 36). En av mange utfordringer med dette fokuset på utseende er forestillingen man har om at ytre egenskaper er som et speilbilde av indre moralske kvaliteter. Da man tidligere kunne vise velstand og status ved å være i godt hold, kan det nå uttrykke mangel på kontroll og disiplin (Grue, 2016, s 37-38). Dette støttes av Juvin (2010) som mener vi har kommet inn i en omvendt dualisme, altså ikke slik Descartes mente at sjelen var overordnet kroppen, men nå er kroppen det viktigste, altså vårt identitetsprosjekt (i Sæle, 2017a, s. 125). Dette har utviklet begrepene normalvekt og moralvekt, der moralvekt er den helsemessige optimale vekten og moralvekt er det samfunnet definerer som et ideal (Grue, 2016, s 37-38).

Funnene fra forskningen til Øgård-Repål et al. (2017) og Grues (2016) sine tanker rundt hva som kan gi en negativ oppfatning av kroppen sammenfaller også med en studie gjort av Andrews & Johansen (2005) som intervjuet 13 jenter om hvorfor de mislikte faget kroppsøving. Utvalgt til studien ble gjort gjennom en spørreundersøkelse blant jenter ved helse og sosialfag ved to videregående skoler, der de som mislikte fag og/eller hadde et høyt

fravær, ble spurt om å delta. Funnene fra forskningen viste at årsakene var sammensatte, men i hovedsak handlet om prestasjonspress, selvbilde, kjønn, kropp, fagets innhold og relasjon. Elevene opplevde et fag som stort sett handlet om idrett og i liten grad tok for seg tema eller aktiviteter de likte, som for eksempel dans. En konsekvens av idrettsrettet undervisning var at jentene opplevde liten grad av mestring, som også gjenspeilte seg i vurderingene de fikk. Andrews & Johansen pekte også på at de hadde negative tanker rundt egen kropp, og både garderobesituasjonen og det å vise seg frem foran andre var noe de mislikte (Andrews & Johansen, 2005).

Garderobesituasjonen som Andrews & Johansens (2005) peker på som en årsak til at deres informanter misliker kroppsøving, har også vært oppe til offentlig debatt i flere aviser. I to av kronikkene til Moen & Brattli (2016) og Sæle (2018) har det blitt argumentert for at garderoben er en del av kroppsøvingstimen og derfor bør inkluderes i undervisningen. Det begrunnes i at garderoben kan normalisere synet på kropp og være en motsetningen til det Engelsrud (2015) kaller den medieskapt kroppsforståelsen, som igjen kan knyttes til verdien av å anerkjenne og verdsette ulikhet i LK20 overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2020e). For at garderoben skal motvirke kroppspress mener Moen & Brattli (2016) at det kreves at læreren er bevisst garderobesituasjonen. Hvordan garderoben kan brukes som et naturlig sted for læring knyttet til kropp og respekt for hverandres ulikhet (Moen & Brattli, 2016).

I tillegg til garderobesituasjonen har også Andrews & Johansen (2005) funn om relasjon og prestasjonspress som kan knyttes til det psykologiske læringsklima. Det psykologiske læringsklima handler om hvordan elevene opplever og motiveres av læring, som igjen påvirker opplevelsen av mestring. Dette har betydning for hvilke læringsstrategier eleven velger og hvordan eleven attribuerer egen prestasjon om man lykkes eller mislykkes (Ommundsen, 2006, s. 48). Læringsklimaet oppstår og utvikles gjennom kommunikasjon og samhandlingen mellom lærer og elever, enten bevisst eller ubevisst. Det er to hovedtyper læringsklima, oppgaveklima eller prestasjonsklima, der det første handler om prosess, men det andre handler om resultatet. I et oppgaveorientert læringsklima vektlegges fremgang og innsats som det viktigste, man får anerkjennelse uavhengig av ferdigheter og elevene opplever autonomi. I et prestasjonsorientert klima vil man derimot ha fokus på selve prestasjonen og dermed henger selvfølelsen tett sammen med resultatet. Studier på læringsklima viser at hvilket klima man underviser i kan knyttes til elevers psykososiale helse, funnene viser også at i et oppgaveorientert klima opplever elevene at de kan mer og har større indre motivasjon og som

gjør velger å utfordre seg selv i større grad. Prestasjonsorientert klima vil kunne gi virkninger som hodepine og magesmerter, hvis egen prestasjon ikke stod i sammenheng med egen forventning eller personene de sammenligner seg med. Det kan lede til en negativ perfeksjonisme, som kan komme til uttrykk gjennom negativitet til egen kropp og å være opptatt av slanking (Ommundsen, 2006, s. 54).

De fleste norske studier er kartleggingsstudier som omhandler jenter. Noe som kan være naturlig, basert på tallene i ungdomsundersøkelsen vist av Bakken et al. (2018). De amerikanske forskerne Cohane og Pope Jr (2000) har gjort en litteraturstudie som har sett på forskning knyttet til gutter og kroppsideal. Funnene i undersøkelsen viser at selv om det er flere jenter som er misfornøyde med egen kropp, gjelder det også mange gutter. Dette problemet er nært knyttet til selvtillit. Cohane og Pope Jr (2000) mener at tallene for gutter er høyere enn man tror fordi det er mindre akseptert å innrømme slike tanker. I tillegg har flere studier brukt intervju som metode og det kan være vanskelig å uttrykke negative tanker foran andre. De peker også på et skjønnhetsidealet som kan være forskjellig fra jenter og dermed kanskje mindre tydelig. Der jenter ofte ser mot et tynnere ideal, det kan også gjelde gutter, men mange har også et mer muskuløs skjønnhetsideal som er mindre tydelig (Cohane og Pope jr, 2000, s. 377). Videre konkluderer Cohane og Pope Jr (2000) med at det trengs mer forskning på gutter og kroppsideal (s. 378).

I en kronikk skrevet av Engelsrud & Nordtug (2016) retter de fokus på kroppspress i samfunnet. Hovedpoenget i kronikken er hvordan alt fokus på kroppspress og hvem som har skyld i det økende kroppspresset i samfunnet, bare gjør at fenomenet øker. De mener det handler om å skape en endring i hvordan vi forstår kroppen og denne endringen må forstås innenifra. Altså hvordan vi selv opplever kroppen vår, og ikke utenifra altså fra media og et skjønnhetsideal. Videre skriver Engelsrud & Nordtug (2016) at hele vår forståelse av kroppen ikke er definert av et skjønnhetsideal, men en del av vår forståelse av kroppen er knyttet til våre erfaringer av oss selv.

Det er som tidligere nevnt i flere studier (Andrews & Johansen, 2005; Bakken et al., 2018; Moen & Rugseth, 2018; Øgård-Repal et al., 2017) som setter fokus på elevens oppfatning av kroppen og dermed bekrefter viktigheten av å jobbe med kroppsidentitet. I kronikken til Engelsrud & Nordtug (2016) fremheves det at snakke om kroppspress bare forsterker problemet, derfor er det i denne oppgaven valgt en tilnærming knyttet til hvordan positive

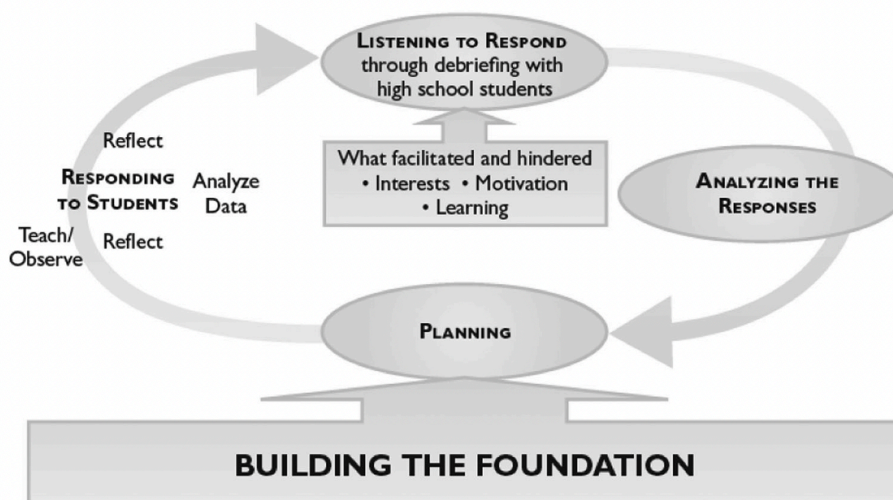
erfaringer rundt egen kropp kan bidra til at elevene får et mer positivt syn på seg selv og sin kroppsidentitet. Valg av metodikk har en innvirkning på hvordan disse positive erfaringene skapes i kroppsøving.

2.4 Metodikk i kroppsøving

Säfenbom et al. (2014) gjorde en undersøkelse om hvordan elever opplever metodikken i kroppsøvingfaget. Studien ble gjennomført gjennom et spørreskjema der elevene selv rapporterte hvordan de opplevde at faget ble formidlet til dem, hvordan de likte undervisningen og om det var motiverende å delta i kroppsøvingstimene. 2116 elever i alderen 12 – 19 år fra 38 skoler svarte på undersøkelsen og det var en jevn fordeling mellom gutter og jenter (s. 6). Funnene viste at 56% av elevene likte metodikken i kroppsøving, men hele 44% svarer at de ikke var fornøyd. Av de 44% mente 32% at metodikken bør endres og 12% mislikte faget (Säfenbom et al., 2014, s. 8). Det var flere jenter enn gutter som mislikte undervisningen, og tallet økte etterhvert som elevene ble eldre. Undersøkelsen viste også at metodikken i kroppsøving stort sett fremmer motivasjon for de som driver med idrett på fritiden (s. 9). Säfenbom et al. (2014) mener at kroppsøvingfaget i Norge er preget av en idrettsdiskurs, og kroppsøvingslærerne igjen er preget av egen bakgrunn fra idretten (s. 11), noe som er i strid med formålet til kroppsøving og læreplanen i faget (s.12). Säfenbom et al. (2014) fremhever også at ungdomsutvikling er knyttet til biologiske, psykiske, sosiale og atferdsmessige faktorer, og anbefaler derfor en aktivistisk metodikk. Det er en metodikk som er utforskende, legger vekt på grunnleggende ferdigheter som motorikk og individorientert kroppsøvingfag, der fokuset blir på elevens evne til å utforske ulike fysiske aktiviteter (s. 12 – 13).

Säfenbom et al. (2014) fremhever også at ungdomsutvikling er knyttet til biologiske, psykiske, sosiale og atferdsmessige faktorer (s. 12 – 13),

En aktivistisk tilnærming støttes av Lamb, Oliver & Kirk (2018), som mener det må en radikal endring i metodikken i kroppsøving for å treffe de som ikke driver med idrett, og da spesielt jenter. De ønsker en aktivistisk tilnærming og har derfor utviklet en aktivistisk modell, vist med figur 1.



Figur 1: fra *Diagram of Student-Centered Inquiry as Curriculum*, av Oliver & Kirk (2015) *Girls, Gender & Physical education – An activist approach*, (s. 89).

Oliver & Kirk (2015) sin aktivistiske modell skal ha mer fokus på elevers innflytelse og medbestemmelse i undervisningen (s. 89). Hensikten med denne tilnærmingen er ifølge Engebretsen et al. (2020) «at alle elever gjennom kroppsøvningsfaget, skal lære å verdsette et fysisk aktivt liv».

Engebretsen et al. (2020) har gjennomført en studie der de testet Oliver & Kirks aktivistisk tilnærming. Studien ble gjennomført med en klasse på 10-ende årstrinn med 27 elever, 13 jenter og 14 gutter. Undervisningen tok utgangspunkt i elevenes forutsetninger og interesser. Målet var endring av praksis fra en mer tradisjonell og idrettsrettet undervisning, til en elevsentrert undervisning. Studien varte ett semester og det var klassens egen kroppsøvningslærer som gjennomførte undervisningen. Funnene i denne studien viste at ved å bruke en aktivistisk tilnærming økte andelen elever som likte undervisningen. Gruppen som likte faget godt før endringen av metodikk forble uendret, mens gruppen av de som tidligere mislikte undervisningen opplevde en positiv endring til undervisningen ved å bytte metodikk. Elevene likte et mer variert kroppsøvningsfag som i større grad tok utgangspunkt i elevenes interesser og la vekt på samarbeid og medbestemmelse. Et tema elevene trakk frem som spesielt lærerikt var kroppsbevissthet (Engebretsen et al., 2020). Oliver & Kirks (2015) modell vist i figur 1 vil bli sett opp mot constraintsbasert didaktikk i funn og diskusjon knyttet til metodiske perspektiv.

Kroppsøvlingslærerutdanningen er i følge Moen (2011) preget av en tradisjonell metodikk kjent fra idretten og en lærerbasert undervisningsstil, som innebærer at læreren instruerer. Det er liten grad av variasjon i metoder og undervisningsstiler, selv om både nasjonale og lokale retningslinjer tilsier at kroppsøvlingslærerstudentene skal lære varierte undervisningsmetoder (s. 278). Videre fremhever Moen (2011) at det trenges fokus på variasjon i didaktikk og metodikk i kroppsøvlingslærerutdanningen (s. 313).

En nyere kartleggingsstudie fra 2018 av Moen et al. (2018) støtter Moen (2011) konklusjon. Kartleggingsstudien består av 3226 elever, 139 lærere og 46 skoleledere som svarte på et spørreskjema knyttet til kroppsøvlingsfaget (s. 16 – 20). Funnene fra undersøkelsen viser at elevene liker kroppsøvlingsfaget, men andelen som liker faget synker etterhvert som de blir eldre. Moen et al. (2018) stiller derfor spørsmål til om dette kan ha en sammenheng med andre funn de har gjort i undersøkelsen. Disse funnene er knyttet til at det meste av undervisningen foregår i en gymsal eller idrettshall, det er lite variasjon i innhold gjennom årene i skolen og faget preges av ballspill og grunntrening. I tillegg styrer læreren metode og innhold og elevene opplever liten grad av elevmedvirkning (Moen et al., 2018, s. 80).

Mosston & Ashworth (2008) har forsket på ulike undervisningsstiler i kroppsøving, deres forskning kan ses i sammenheng med det Moen (2011) har forsket på, da hun mener kroppsøvlingsundervisning i Norge er preget av en lærerstyrt undervisning. Forskingen til Mosston & Ashworth (2008) har utviklet en læringsteori knyttet til undervisningsstiler som heter «spectrum of teaching styles» oversatt til spekter av undervisningsstiler. Det Mosston & Ashworth ønsker å formidle med denne læringsteorien er ikke at det finnes en optimal undervisningsstil, men å se hva kan man oppnå ved å velge ulike undervisningsstiler. Dermed kan en eller en kombinasjon av ulike stiler ses på som optimal i forhold til hva læreren ønsker at elevene skal lære (s. 333). Good & Brophy (1997) mener lærere som ikke er bevisst sin egen rolle og virkningene av sin undervisningsstil fører til at undervisningen blir mindre effektiv (i Mosston & Ashworth, 2008, s. 6). De ulike undervisningsstilene er klassifisert i et spekter etter deres kvaliteter, og spekteret er fra helt lærerstyrt som det ene ytterpunktet til helt elevstyrt som det andre ytterpunktet (Mosston & Ashworth, 2008, s. 76, 290).

Med bakgrunn i Lamb, Oliver & Kirks (2018) krav en om radikal endring av kroppsøvlingsfaget, og Säfenbom et al. (2014) sin etterlysning etter en aktivistisk tilnærming med fokus på utforskende læring, elevmedvirkning og en individorientert metodikk, synes

disse å ha likhetstrekk med dynamisk teori og constraintsbasert didaktikk og tilsynelatende passer med dens beskrivelse. Dynamisk teori bryter med den tradisjonelle undervisningsstilen og i denne stilen legges det mer vekt elevsentrert og utforskende undervisnings der læreren har en veiledende rolle. Å variere undervisningsstiler er noe som støttes av Moen (2011) og er egnet for utforskende læring (Mosston & Ashworth, 2008). Constraintsbasert didaktikk egner seg derfor til fysisk-motorisk læring som Ommundsen (2016) mener er viktig for elevers utvikling da den kan tilpasses den enkelte, og er egnet for få eleven til finne den riktige veien selv. Dette er bakgrunnen for at constraintsbasert didaktikk er valgt i denne oppgaven.

2.5 Oppsummering

Bakgrunnen for denne oppgaven er at norske elever selv rapporterer en økning i press (Bakken, 2018) og en av de viktigste faktorene er press knyttet til egen kropp i forhold til idealet (Bakken et al., 2018; Øgård-Repål et al., 2017). Det er et økt fokus på kropp i LK20 og dette kommer til uttrykk i kroppsøvingsfagets kompetansemål ved bruk av begrepet kroppsidentitet og i læreplanens tverrfaglige emner (Utdanningsdirektoratet, 2020). De fleste norske studiene har fokus på jenter som kartleggingsstudien til Andrews & Johansen (2005) og aksjonsforskningen til Engebretsen et al. (2020), men Cohane & Pope Jr (2000) sin litteraturstudie viser at selv om flest jenter er misfornøyde med egen kropp gjelder det også gutter, dette støttes av ungdomstallene også i Norge (Bakken et al., 2018). I følge Grue (2016) kan presset være knyttet til en forestilling om at ytre egenskaper er som et speilbilde av indre moralske kvaliteter. Dette støttes av Juvin (2010) som mener kroppen har blitt vårt identitetsprosjekt (i Sæle, 2017a, s. 125).

Engelsrud og Nordtug (2016) mener alt fokus på kroppspress og å finne syndebukker bare forsterker utviklingen, noe som kan ses i sammenheng med Ommundsen (2016) sin forskning. Ommundsen (2016) fremhever hvordan de kognitive sidene ved ungdoms utvikling og danning har fått mest plass i skolen, og argumenter for fysisk-motoriske ferdigheter også er viktig for elevers personlighetsutvikling. Dette støtter Arnolds (1968) syn på det som kjennetegner kroppsøvingsfaget som er læring i, om og gjennom aktivitet (i Sæle, 2017b), og hvordan læring i bevegelse er fagets viktigste danningsoppgave (Sæle, 2017b). Danning er i følge Sæle & Hallås (2020) et av pedagogikkens hovedtemaer og er med på å

former elevenes identitet. Dette kan ses i sammenheng med Soto & Johns (2014) modell for utvikling av barns personlighet, der aktivitet er beskrevet som en av seks faktorer.

Formålet med denne oppgaven blir derfor å finne hva man praktisk kan gjøre i kroppsøvningsundervisningen i arbeid med elevers kroppsidentitet, og oppgaven har fokus på forståelsen av begrepet, undervisningens innhold og valg av metodisk perspektiv. For å analysere innholdet er det valgt Skaalviks (2006) teori om selvoppfatning, og teori knyttet til dynamisk teori og constraintsbasert didaktikk. Det er lite teori knyttet til kroppsidentitetsbegrepet, derfor er det valgt teori om selvoppfatning da begrepene har tydelige likheter. Altså at vår opplevelse av kroppen er dynamisk og formes av opplevelser og erfaringer med en tydelig sosial dimensjon. Den sosiale dimensjonen er i følge Beni et al. (2017) med på å gjøre at elevene opplever aktiviteten og erfaringene som meningsfulle.

Det metodiske perspektivet har sin bakgrunn i kartleggingsstudien til Säfenbom et al. (2014) der funnet viser at nesten halvparten av norske elever ikke er fornøyde med metodikken i kroppsøving, dette støttes også av Moen et al. (2018). Moen (2011) mener det trengs fokus på variasjon i didaktikk og metodikk i kroppsøvningslærerutdanningen. Säfenbom et al. (2014) peker på at en mulig løsning på utfordringen med at mange elever misliker metodikken i faget kan være en mer aktivistisk tilnærming. Denne tilnærmingen støttes av Lamb, Oliver & Kirk (2018) som mener en endring av metodikk må til for å treffe de som ikke driver med organisert idrett. De har utviklet en modell vist i figur 1 på s. 21, for en aktivistisk tilnærming, som Engebretsen et al. (2020) har testet i en norske kroppsøvningsklasse. Denne modellen vil brukes i analysen av denne oppgavens funn og ses i lys av teori knyttet til dynamisk system teori og constraintsbasert didaktikk. Modellen til Oliver & Kirk (2015) vist med figur 1 på s. 21 har i likhet med constraintsbasert didaktikk et elevsentrert utgangspunkt, der målet er at elevene aktivt være en del av og forme sin egen læring. Constraintsbasert didaktikk legger i tillegg vekt på elevers ulikhet eller variabilitet, og har et tydelig fokus metodikkens utforskende dimensjon, som innebærer betyr at elevene selv komme frem til løsningen. Dette er aktualisert gjennom kompetansemålene i LK20, der både det å utforske og å ha undervisning med bakgrunn i egne forutsetninger har blitt fremhevet. Dette er bakgrunnen for at teori knyttet til dynamisk teori og constraintsbasert didaktikk er valgt i denne oppgaven.

3. Teori

I denne oppgaven er det valgt Skaalviks (2006) teori om selvoppfatning og teori knyttet til metodikk, nærmere bestemt dynamisk teori og constraintsbasert didaktikk av Renshaw (2010) og Davids (2010).

3.1 Selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (1996; 2005) definerer selvoppfatning som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (i Skaalvik, 2006, s. 66). Selvoppfatning blir da en fellesbetegnelse på flere ulike sider ved en selv og at selvoppfatning er en sentral del av en personligheten din. Rosenberg (1979) hevder at «selvoppfatning er en del av vedkommendes fundamentale referanseramme, og at en alltid handler ut av en implisitt eller eksplisitt forestilling om hva slags person man er», videre skriver Rosenberg at man oppfører seg og handler etter hvordan man tror man er, ikke nødvendigvis hvordan man faktisk er (i Skaalvik, 2006, s. 66).

Selve definisjonen av selvoppfatning inneholder flere ulike dimensjoner, det vil si at selvoppfatning er enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv, som gjør begrepet flerdimensjonalt (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, i Skaalvik, 2006, s. 67). Vår oppfatning av oss selv er basert på erfaringer, det gjør at vi har ulik selvoppfatning på ulike områder, for eksempel kan man ha en oppfatning av seg selv knyttet til hvor god man er på skolen, hvor god man er i idrett, hvor flink man er sosialt og om hvordan man ser ut. Ulike områder trenger ikke å ha en sammenheng, det er for eksempel ikke nødvendigvis slik at fordi man har høy selvoppfatning om hvor flink man er på skolen så har man også høy selvoppfatning i idrett. Forskningen til Marsh (1993) viser at det er lavt samsvar mellom selvoppfatning på ulike områder (Skaalvik, 2006, s. 67). Selvoppfatning kan være både beskrivende og vurderende. Den beskrivende delen knyttes til at man har en forståelse hvor flink man er i forhold til en norm. Normen kan være knyttet til alder eller andre i klassen som en sosial sammenligning. Den vurderende er den følelsesmessige delen, hvordan det oppleves å for eksempel ikke nå en definert norm. Opplevelsen av å ikke nå den definerte normen kan i verste fall føre manglende til selvverd, selvrespekt, altså lavere selvoppfatning (Skaalvik, 1997, i Skaalvik 2006, s. 68). Dette kan gi et bilde av hvor viktig det er å gi elevene oppgaver tilpasset deres forutsetninger som kan løses uten mulighet til å

sammenligne. For eksempel vil aktiviteter der alle elevene løper 60-meteren eller hopper høyde fører til en sammenligning med andre og påvirker dermed selvoppfatningen.

Selvoppfatning knyttet til idrett og kroppsøving handler om oppfatningen av egen dyktighet og egne prestasjoner. Forskningen innenfor dette emnet har fulgt to ulike tradisjoner, den ene er «selv concept» som Marsh (1993) representerer, kalt selvvurdering på norsk av Skaalvik & Skaalvik (2005). Denne måten å se på selvoppfatning handler om følelsen av å være dyktig eller mindre dyktig. I den andre tradisjonen handler det om å måle forventninger, det omtales som «self-efficacy» av Bandura (1977, 1997), denne er oversatt til mestringsforventning på norsk (i Skaalvik, 2006, s. 68). Både selvvurdering og mestringsforventning påvirker hvilke aktiviteter man velger å delta i og hvilke mål eleven setter seg, som igjen henger sammen med innsats, utholdenhet, valg av strategier og prestasjonsnivå (Skaalvik, 2006, s. 69). Viktigheten av selvvurdering og mestringsforventning understreker igjen viktigheten av oppgaver som er tilpasset elevenes forutsetninger.

Selvoppfatning er som tidligere nevnt delt i selvvurdering og mestringsforventning. Marsh (1996) har målt motorisk selvoppfatning rettet mot selvvurdering blant elever på high school, dette skolenivået som tilsvarer videregående skole i Norge. Funnene fra denne undersøkelsen viser at elevenes motoriske selvoppfatningen er relativt stabil over tid. Det ble gjennomført målinger etter 3 måneder og 14 måneder, tallene viste at det var høy stabilitet i målingene som gikk på selvvurdering (i Skaalvik, 2006, s. 70). Stabiliteten i selvvurderingen viser at arbeid med å endre elevenes oppfatning er noe som tar tid og derfor inkluderes i alle emner slik at det er et kontinuerlig arbeid. Mestringsforventning kan derimot endres raskere med nye erfaringer (Skaalvik & Bong, 2003), et eksempel på dette er hvis man ser fremgang så vil man justere forventningene til egen prestasjon (i Skaalvik, 2006, s. 70). Siden mestringsforventning kan endres raskere enn selvvurdering, viser det at å mestre en aktivitet ikke nødvendigvis kan overføres til en annen, noe som også understreker poenget om viktigheten av dette som et kontinuerlig arbeid.

Stabiliteten i selvoppfatning er noe vi kan se igjen i forskningen til Skaalvik og Skaalvik (2004, 2005), i en undersøkelse ble elevers selvoppfatning målt i ulike fag i starten av skoleåret, funnet viser at dette hang tett sammen med karakterene de fikk ved slutten av skoleåret (Skaalvik, 2006, s. 71). Det er også forskning som fremhever at elever med lav selvoppfatning opplever mer angst og stress i læring og prestasjonssituasjoner enn elever med

høy selvoppfatning (Bandura, 1986, Covington, 1992, i Skaalvik, 2006. s. 71). Årsaken til dette er at elevene kan ha en forventning om å mislykkes på et område som de opplever som viktig. Lave forventninger kan føre til en opplevelse av at man må forsvare selvverdet, det kan gjøres ved å søke andre aktiviteter, unngå å hjelp og veiledning eller å gi seg selv handikap som forklaring (Covington, 1992, i Skaalvik, 2006. s. 71). Videre ser man at selvoppfatning henger tett sammen med motivasjon, og at studier viser at høy fysisk motorisk selvoppfatning har en positiv effekt på selvverd, psykisk helse og en generell følelse av velvære (Alfermann & Stoll, 2000; Sonstroem mfl. 1993; Sonstroem & Potts, 1996, i Skaalvik, 2006 s. 71). Det å jobbe med elevers selvoppfatning kan derfor synes viktig uavhengig av tematikk.

Selvoppfatning utvikles og endres gjennom erfaringer. Disse erfaringene gjøres i en sosial kontekst, og de fire hovedtypene av erfaring som påvirker selvoppfatningen er genuin mestringserfaring, andres vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon (Skaalvik, 2006, s. 71-72). Man kan altså styrke elevers selvoppfatning ved å gi de genuin mestringserfaring, det vil si erfaringer med å mestre oppgaver eller aktiviteter. Ved å mestre en aktivitet, øker troen på at man også kan mestre denne øvelsen neste gang. Gjennom mestring øker elevenes mestringsforventning. Det motsatt vil være å ikke oppleve mestring, da svekkes forventningene (Skaalvik, 2006, s 72). Da elever har ulike forutsetninger blir det derfor viktig at læreren gir utfordringer som er tilpasset den enkelte og hjelper eleven med å sette realistiske mål.

Den neste punktet er andres vurderinger. Andres vurderinger handler om at kroppsovingfaget skjer i et samspill der man blir observert og vurdert av andre, og prestasjoner er synlige. Her blir det igjen fremhevet viktigheten av lærerens ansvar for hvilke oppgaver den gir hver enkelt elev, da man ofte speiler seg i andres vurderinger. Disse vurderingene kan komme fra noen man ser på som viktige, det kan være fra lærer eller medelever. Vurderinger kan være muntlig, men også subtile som for eksempel et blikk, eller om man får ballen i en ballaktivitet for å nevne noen. Oppmuntringer er spesielt viktig, da de viser en tro på eleven som kan øke mestringsforventningen hvis de er realistiske. Opplevs oppmuntringene som urealistiske kan man miste troen på den som ga oppmuntringen, hvis dette kommer fra en lærer kan det svekke både autoritet og troverdighet (Skaalvik, 2006, s. 72-73). Dette understreker viktigheten av å være bevisst i kommunikasjonen mellom lærer og elev, og elevene seg i mellom.

Sosial sammenligning er den tredje av hovedtypen av erfaringer som påvirker selvoppfatningen. Festinger (1954) definerer sosial sammenligning som å vurdere egne prestasjoner ved å sammenligne seg med andre (i Skaalvik, 2006, s. 73). I kroppsøving er det stort sett medelevene i klassen man sammenligner seg med, denne sammenligningen er viktig for elevens selvoppfatning. Det som er viktig er at det er resultatet i forhold til de andre som betyr noe, og ikke om det man gjør eller prestasjonen er god relativt sett. Her kommer det Marsh (1987) kaller «big-fish-little-pond-effect» som handler om at det er bedre for selvoppfatningen å være en stor fisk i en liten dam enn å være liten fisk i en stor dam. Som er en metafor som viser at det er best for selvoppfatningen om man er blant de beste i klassen selv om nivået er lavt, enn prestere bedre i klassen der nivået er høyere og det er mange som er på et høyere nivå (i Skaalvik, 2006, s. 74). Det betyr også at to elever som presterer helt likt kan ha ulik selvoppfatning avhengig av referansegruppen. Det kan også påvirke eleven utenfor den gitte aktiviteten da det kan øke mestringsforventningen også i andre aktiviteter. Skal man oppnå det samme i klasse der mange er på et høyt nivå kreves det Marsh (1987) kaller glorieeffekt, som er en kollektiv oppfatning om at klassen er på et høyt nivå. For å oppnå dette kreves det en utbredt «vi følelse» (i Skaalvik, 2006, s. 74).

Det siste viktige typen erfaringer er selvattribusjon. Selvattribusjon er i følge Weiner (1979) å gi en årsaksforklaring til egne prestasjoner og egen adferd (i Skaalvik, 2006, s. 75). Det er altså ingen automatikk i at positive erfaringer med mestring eller sosial sammenligning påvirker elevens selvoppfatning. Det handler om hvordan vi tolker erfaringene og gir dem en årsaksforklaring. Det er ulike måter å gi forklaring til en erfaring, det kan være knyttet til vanskelighetsgrad, innsats, veiledning, strategi, flaks eller tilfeldigheter for å nevne noe. Forskningen på attribusjon har i følge Skaalvik (2006) gått på tre dimensjoner, internalitet, kontrollerbarhet og stabilitet. Internalitet handler om forklaringen tilskrives noe ved deg selv, altså internale forklaringer som for eksempel evner og innsats, eller noen utenfor deg selv. Det kalles eksternale forklaringer og handler om for eksempel flaks og lav vanskelighetsgrad på oppgavene. Kontrollerbarhet handler om å sortere årsakene etter kontrollerbarhet, for eksempel er innsats og strategi kontrollerbare årsaker, mens flaks, evner er mindre kontrollerbare. Den siste måten er å sortere etter stabilitet, der er for eksempel evner og talent stabile egenskaper, mens flaks og tilfeldigheter mindre stabile. Hvordan elever attribuerer gode og mindre gode prestasjoner har derfor betydning både for selv vurdering og mestringsforventning. Det å attribuere prestasjon til innsats og strategi anses som det beste

siden det er kontrollerbart for eleven, både ved en god og mindre god prestasjon. Det nevnes også at kommentarer fra lærere er med å påvirke hvordan eleven attribuerer prestasjonen (Skaalvik, 2006, s. 75-76). For å unngå at oppgavene skal tilskrives eksterne forklaringer kan det også her knyttes til viktigheten for at oppgavene tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger, slik at vanskelighetsgraden er tilpasset eleven og det er mulig å oppnå mestring.

Skaalviks (2006) teori handler derfor om hva som ligger i begrepet selvoppfatning og hvilke erfaringer som har størst påvirkning for hvordan vi ser og opplever oss selv. Med bakgrunn i at vi har ulike forutsetninger, kan en oppgave som gir positiv erfaring for en elev, gi en negativ erfaring hos en annen. Det kan derfor synes viktig at selvoppfatning må jobbes med på individnivå, med individuelt tilpassede oppgaver. Skaalvik (2006) understreker også at våre erfaringer og forståelsen av oss selv er dynamisk. For å strukturere undervisningen på en slik måte at den både legger til rette for å gi positive erfaringer, og bygger på en grunnleggende aksept for ulikhet, gjennom å ta utgangspunkt i eleven og dens forutsetninger, kan dynamisk teori benyttes.

3.2 Dynamisk teori

Dynamisk teori utfordrer det tradisjonelle kognitive læringssynet. Dynamisk teorier bygger på at mennesket er aktivt utforskende vesen, og at samspillet mellom individ, miljø og oppgaven er avgjørende for utvikling (Gottlieb, 1997; Newell, 1986, i Loftesnes et al., 2016 s. 198). Dynamisk teoris sin vektlegging av utforskende læring på elevens premisser støttes av målformuleringene i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I tillegg til utforskende læring, bygger dynamisk teori på variabilitet og non-lineær utvikling. Variabilitet handler om ulikhet, elevene er ulike, de har ulike forutsetninger, ulik utvikling og ulik forståelse. Derfor er det grunnleggende i dynamisk teori at undervisningen bygges rundt ulikhet. Variabilitet er sammen med utforskning en sentral del av elevenes læringsprosess i dynamisk teori. Non-lineær utvikling handler om at utvikling skjer ulikt ved elever plutselig tar et utviklingssteg, som igjen understreker viktigheten av at undervisningen må ta høyde for variabilitet da både forutsetningene og utviklingen er ulik (Chow et al., 2011, s. 190-192).

I følge Brymer & Renshaw (2010) handler det dynamiske perspektivet om at elevene deltar i en aktivitet med utgangspunkt i sin egen fysiske, kulturelle, sosiale, psykologiske og emosjonelle historie som rammebetingelser for læring. Endring i rammebetingelsene kalles constraints (i Loftesnes et al., 2016, s. 199). Et viktig element i dynamiske teori er at eleven gjennom selvorganisering tilpasser seg omgivelsene. I følge Hopkins & Butterworth (1997) betyr selvorganisering «uten spesifisering utenfra» (i Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 32 – 33). I selvorganisering ligger det at læreren ikke gir elevene en mal eller oppskrift på hvordan noe skal utføres. Gjennom endring i rammebetingelsene som er kalt constraints, tvinges eleven til å finne andre funksjonelle bevegelsesløsninger (Davids, 2010).

Det er tre hovedtyper constraints, organiske constraints, miljøconstraints og oppgaveconstraints. Organiske constraints har utgangspunkt individet som skal utføre oppgaven, og kan bli sett på som de forutsetningene man har for å klare oppgaven. Miljøconstraints er knyttet til fysiske påvirkninger, eksempler på dette er vær, vind, temperatur, underlag. Oppgaveconstraints er knyttet til oppgaven og konteksten oppgaven skal utføres, eksempler kan være endring i regler, bane, antall deltagere (Davids, 2010). For å eksemplifisere selvregulering ved bruk av oppgaveconstraints, og hvordan man kan manipulere endringer i teknikk, kan man ta utgangspunkt i kast for små barn. Ved å henge opp en tråd og innføre regel om at man skal kaste over tråden, vil barna selv eller gjennom de rundt seg oppfatte at overhåndskast er mest effektivt (Davids, 2010). I starten vil utførelsen variere veldig fra kast til kast, jo mer barnet øver og internaliserer bevegelsen i utførelsen av et kast jo mindre variasjon blir det, altså vi beveger oss mot å bli ekspert (Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 33; Renshaw, 2010, s. 40). Dette står i kontrast til den tradisjonelle tilnærmingen der læreren i stor grad enten viser eller benytter seg av verbal instruksjon for å utvikle et kast, som i stor grad avhenger av elevenes aktive kognisjon og kroppsbilde (Loftesnes et al., 2016, s. 199).

Læring av motoriske ferdigheter ved bruk av dynamisk teori handler om ifølge Buekers (2002) å finne koblingene mellom individets persepsjon og bevegelseshandling (i Loftesnes et al., 2016, s. 199). Da kan man i følge Newell (1986) endre sentrale faktorer (constraints) og dermed veilede eleven til å velge gode bevegelsesløsninger (i Loftesnes et al., 2016, s. 199; Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 31 – 32). Gibson (1979) bruker begrepet «affordances» som er viktig i denne sammenhengen, det handler om samspillet mellom elevene og omgivelsene. Altså hvordan man kan bruke omgivelsene i bevegelsene og læringen (i Loftesnes et al., 2016, s. 200).

Ved bruk av dynamisk teori er målet at eleven selv skal lære å finne løsninger og ikke imitere et sluttprodukt, og lærerens rolle blir mer veiledende og som tilrettelegger. Oppgaven til læreren blir å legge til rette for situasjoner der eleven får utforsket funksjonelle og individuelle bevegelsesløsninger, gjennom å erfare og observere medelever (Williams, Davids & Williams, 1999, i Loftesnes et al., 2016, s. 199).

3.2.1 Constraintsbasert didaktikk

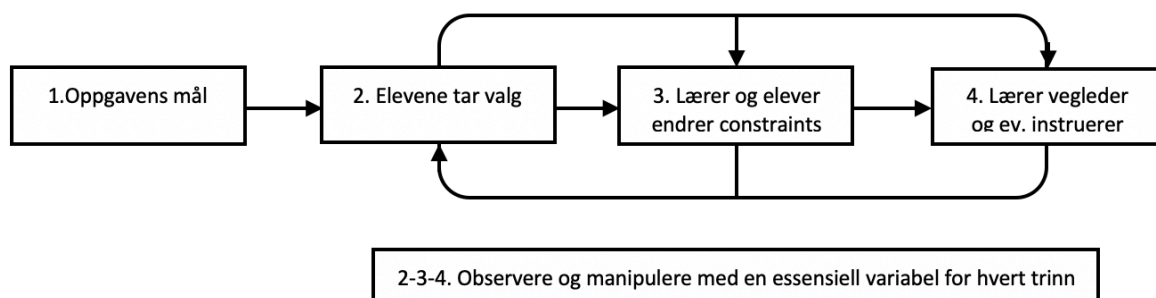
Davis & Burton (1991) hevder at utfordringen med tradisjonell kognitiv tilnærming til læring, er den manglende forståelsen av å involvere eleven i læringsprosessen (i Loftesnes et al., 2016, s. 200), altså å være en elevsentrert metodikk. Dette støttes av Säfenbom et al. (2014) kartleggingsstudie av metodikken i norsk kroppsøving. Renshaw (2010) mener utfordringen med at undervisningen er lik for en hel klasse, er at klassen ikke er homogen. Elevene har ulike forutsetninger og hvis alle skal gjøre det samme, leder det til at mange ikke får utbytte av undervisningen. Et annen poeng er at elevene ikke utvikler seg lineært (s. 34). Dermed er en non-lineær tilnærming slik som constraintsbasert didaktikk har, bedre egnet til å tilpasse seg stadige endringer i for eksempel ferdigheter (i Renshaw, 2010, s. 34).

Det er fire teoretiske forutsetninger i constraintsbasert didaktikk, helhetlig tilnærming, det funksjonelle, finne det essensielle og å koble endringen i bevegelse med eleven forutsetninger og miljøet gjennom constraints. Det som menes med å ta utgangspunkt i en helhetlig tilnærming er å bruke en bestemt aktivitet, for eksempel volleyball, og tilpasse den med constraints slik at man den over på det læreren ønsker. Det kan gjøres for eksempel ved å legge til regler, endre miljøet eller rammebetingelsene. Som å dele opp banen i flere små baner og dermed få mange kamper. Ved å benytte Mosston & Ashworths (2002) læringsteori om undervisningsstiler kan de ulike kampene få utfordring på ulike nivåer og læring basert på elevenes forutsetninger (Renshaw, 2010, s. 33-40). Dette kan ses på som en motsetning til mer tradisjonell idrettslig metodikk, der man ofte har deløvelser som tar for seg ulike ferdigheter, som deretter kan tas med inn i hel situasjonen eller spillet (Loftesnes et al., 2016, s. 201).

Den neste forutsetningen er å ta utgangspunkt i elevens teknikk og hva funksjonelt for å mestre oppgaven, og hva kan endres. Denne evalueringen kan lærer utføre alene eller i

samråd med eleven, som leder til neste forutsetning, altså at læreren må ha kunnskap om hva som er det essensielle for å utføre bevegelsen. (Loftesnes et al., 2016, s. 201).

Den siste forutsetningen er å lage koblinger mellom individet, den ønskede endring i elevens bevegelse og affordances, altså miljøet. Dette gjøres gjennom innføring av constraints. Her er det viktig at constraints tar utgangspunkt i enkeltelevens forutsetninger som grunnlag for motorisk læring. Videre er målet å lage koblinger mellom individet, den ønskede endring i elevens bevegelse og affordances, altså miljøet. Constraints brukes da for å lede eleven til å utforske og oppdage gode bevegelser. Ved å justere på rammebetingelsene vil det hjelpe eleven med å forstå hva som er funksjonelt og hvordan det kan være hensiktsmessig å utøve aktiviteten eller bevegelsen (Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 33 -34, 37 – 44; Loftesnes et al., 2016, s. 199 - 201).



Figur 2: fra *Den praktiske gjennomføringen av ETA modellen*, av Davis & Burton (1991), i ETA som didaktisk modell i kroppsøving av Loftesnes, Sanderud & Vikene, (2016, s. 202).

I praksis utøves denne didaktikken ved å benytte Davies & Burton (1991) fire trinn, illustrert i figur 2. «1) formidle oppgavens mål, 2) la eleven ta valg i å utføre bevegelsene 3) analysere og gjøre endringer med egnende constraints 4) gi veiledning eller instruksjon» (i Loftesnes et al., 2016, s. 201-202). Constraintsbasert didaktikk er derfor en elevsentrert didaktikk, som legger opp til at eleven skal ta selvstendige valg og kroppsøvingslæreren må ta utgangspunkt i den enkelte elevens forutsetninger når man endrer aktiviteten ved bruk av constraints for å skape motivasjon og læring. Bruk av constraintsbasert didaktikk i kroppsøvingfaget kan derfor bidra til å gi elevene mulighet for medbestemmelse, opplevelse av kompetanse og tilhørighet i tråd med Deci & Ryans (1985, 2002, 2011) selvbestemmelsesteori (i Loftesnes et al., 2016, s. 203). For å knytte teorien til kroppsøvingslærernes forståelse og erfaringer av kroppsidentitet er det valgt en kvalitativ metode.

4. Metode og forskningsdesign

Metodekapitlet inneholder en gjennomgang og begrunnelse av de metodiske valgene tatt i denne oppgaven. Først kommer en redegjørelse for forskningsdesignet og utvalg. Deretter hvilke datakilder som blir brukt i denne studien, samt refleksjoner rundt studiens kvalitet og etiske vurderinger. Med bakgrunn i problemstillingen, Hva kjennetegner et utvalg kroppsøvingslæreres erfaringer knyttet til forståelse, metodiske perspektiv og arbeid med kroppsidentitet i kroppsøving? er det benyttet et kvalitativt design, med en forundersøkelse og semi-strukturerte intervju som datainnsamlingsmetode.

4.1 Kvalitativ design

En kvalitativ metode egner seg for å skape forståelse av sosiale fenomener ved å ta utgangspunkt i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Ved å bruke intervju som datainnsamlingsmetode søker man å forstå verden sett nettopp fra intervjuobjektets side, altså at man får frem variasjoner og nyanser som ligger i ulike fortolkninger (Kvale & Brinkman, 2005, s. 20; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95-99).

Denne oppgave har derfor en kvalitativ tilnærming, der formålet er å få innsikt i hvordan arbeidet med kroppsidentitet kan utføres. Oppgaven tar utgangspunkt i et lite utvalg lærere sine refleksjoner og erfaringer, altså er informantene nært knyttet til feltet som studeres. For å skape forståelse for hvordan informantene arbeider rettet mot kropp og kroppsidentitet, slik at det også kan forstås eller inspirere andre er det viktig å gå i dybden. Dybde handler å gå et steg videre fra en dagligdags samtale ved å søke forståelse av hvordan informanten ser verden. I denne oppgaven kan man ved å gå i dybden søke å forstå refleksjonene og begrunnelsene som ligger bak valg av innhold og metodikk. Intervju er valgt som datainnsamlingsmetode nettopp for å mulighet for å gå i dybden og forstå informantens erfaringer og refleksjoner. En slik tilnærming støttes av Postholm & Jacobsen (2018) som fremhever at dybdeperspektivet er intervjuets og den kvalitative metodens styrke (s. 113, 117).

4.2 Utvalg

Det viktigste er å finne et utvalg som har kunnskap om det man søker å forstå, i denne oppgaver et nettopp erfaringer med arbeid om kroppsidentitet er viktigere enn antallet informanter (Kvale & Brinkman, 2005, s. 148-149) Får å sikre et utvalg med kunnskap om

fenomenet ble det gjennomført en forundersøkelse, kjent som strategisk utvalg eller kriterieutvalg (Thagaard, 2003, s. 53-54; Tjora, 2021, s. 48-49). Forundersøkelsen som spurte etter kompetanse i faget, forståelse og erfaringer knyttet til arbeid med kroppsidentitet. Forundersøkelsen ble sendt ut til alle kroppsøvingslærere i ungdomskolen i kommunen jeg arbeider, anslagsvis 100 personer gjennom fagnettverket i kommunen. Det kom inn 31 besvarelser fra kroppsøvingslærere på spørreskjemaet. Videre ble utvalget basert på hvem som samtykket til å stille til intervju av de som opplevd at de lyktes i arbeidet med kroppsidentitet, har fagkompetanse og til dels ulik tilnærming, altså om de hadde en praktisk eller teoretisk tilnærming til arbeidet. Fire kroppsøvingslærere ble valgt ut fra forundersøkelsen til å danne oppgavens utvalg. Disse fire ble videre intervjuet i et semi-strukturert forskningsintervju (Kvale & Brinkman, 2005, s. 162). Utvalget presenteres i kapittel 5.

4.2.1 Forundersøkelsen

Bakgrunnen for å benytte en forundersøkelse var for å ha mulighet til å gå ut bredt til mange kroppsøvingslærere for å sikre at utvalget til intervjuene hadde kunnskap og erfaringer knyttet til kroppsidentitet, og samtidig få oversikt over lærernes tilnærming og fagkompetanse. Utformingen er lik en kvantitativ undersøkelse, en slik undersøkelse søker informasjon som er predefinert av forskeren som gjør den mer fokusert og i tillegg gjøre det mulig å gå bredt ut og samle data fra mange informanter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

Hovedbegrepet i denne oppgaven, kroppsidentitet er forholdvis nytt og ble introdusert ved innføringen av LK20. LK20 definerer ikke begrepet, derfor inneholdt forundersøkelsen sin informasjonsdel en definisjon av begrepet. Dette for å sikre at begrepene forskeren brukte også har en mening for dem som blir spurt, dette kalles forhåndskategorisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166).

For å sikre at undersøkelsen ble utformet på god og forståelig måte, slik at den måler det jeg var ute etter, og at utformingen og spørsmålsstilling er forståelig, ble undersøkelsen gjennomført på testpersoner. Testpersonene for denne undersøkelsen var medstudenter som også er kroppsøvingslærere i tillegg til veileder. Dette støttes av Postholm & Jacobsen (2018) som mener det er tre sentrale elementer man bør fokusere på før man kan gjennomføre

datainnsamling ved hjelp av spørreskjema. Det er operasjonalisering, det vil si at man konkretiserer det en ønsker å måle, sørger for at spørsmålsutformingen unngår å skape uønskede resultater og hvordan den skal gjennomføres (s. 167). Forundersøkelsen ble gjennomført digitalt ved bruk av SurveyXact og distribuert via internmail til kommunens kroppsøvingslærere.

Spørsmålene i forundersøkelsen, som i følge Postholm og Jacobsen (2018) bør betegnes som måleapparater, inneholdt spørsmål om utdanning innen kroppsøving, videre spørsmål med rangerende svar. Rangerende svar får frem nyanser i respondentens svar, som for eksempel i hvor stor grad lærerne vekta kroppsidentitet i planleggingen av en undervisningsperiode eller økt. I tillegg inneholdt undersøkelsen spørsmål med åpne svaralternativ. Et eksempel på dette var «Hva mener du er viktige faktorer for å styrke elevers kroppsidentitet?». Denne forundersøkelsen hadde som nevnt hovedformål å sikre at utvalget har kunnskap og erfaring med temaet, samt å spisse utvalget til de som opplevde at de lyktes i arbeidet. Derfor var det hensiktsmessig med både åpne og lukkede spørsmål. Det siste spørsmålet i undersøkelsen var om de kunne tenkt seg å bli intervjuet. Det er ikke noe prinsipielt i veien for å kombinere åpne og lukkede spørsmål, men det fører gjerne til frafall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 178).

4.3 Semi-strukturerte intervju

Datainnsamlingen i denne oppgaven er basert på semi-strukturerte intervju. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å innhente kunnskap om det fenomenet som utforskes, og vi snakker med folk for å få vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller begrunner handlingene sine. Et intervju skal være en kunnskapsproduksjonsprosess, der informanten og intervjuer produserer kunnskap sammen (Kvale & Brinkman, 2021, s. 20, 36, 63).

Kunnskapsproduksjonsprosessen i denne oppgaven er den teoretisk forståelse representert ved intervjuer og det praktiske representert ved lærernes erfaringer og opplevelser, ved å kombinere det teoretiske og praktiske kan de gi en større innsikt i hvordan man kan jobbe med kroppsidentitet i kroppsøving.

Det ble gjennomført prøveintervju med en kollega som også er kroppsøvingslærer ved min skole for å prøve og motvirke utfordringene ved bruk av intervju som datakilde. Den beste treningen er gjennom å se en erfaren intervjuer eller utføre prosessen selv og dermed

intervjue for eksempel kollegaer for å deretter få tilbakemelding som opplæring i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkman, 2021, s. 89-93). Det man kan få oppdage ved å utføre prøveintervju er for eksempel det Thagaard (2003) fremhever som det viktigste, altså å sikre at man kommer dybden. Altså at spørsmålene er formulert slik at de får informanten til å reflektere og gi fylldige svar. Andre utfordringer kan være at man fokuserer så mye på det man selv skal si, at en ikke har nok fokus på informantens fortelling (s. 86).

Som nevnt er det i denne oppgaven brukt semi-strukturerte intervju og en semi-strukturert intervjuguide. Et semi-strukturert intervju tar utgangspunkt i et man kan diskutere ulike tema og ved å stille ulike oppfølgingsspørsmål slik kan samtalen gå i ulike retninger. Det er en åpen og fleksibel form for intervju, som gjorde at intervjuene ikke ble like. Det som gjelder for intervjuguiden, er at intervjuguiden tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, men at i et semi-strukturert intervju står man fritt til å komme med oppfølgingsspørsmål eller mer åpen dialog for å komme dypere i problematikken eller endre på rekkefølgen spørsmålene stilles for å få flyt i intervjuet. Bedre flyt og mer åpen dialog kan gi intervjuet et større preg av å være en samtale, enn å være en utspørring (Kvale & Brinkman, 2021, s 162-163). Ved bruk av semi-strukturerte intervju fikk jeg en god innsikt i intervjuobjektene forståelse og erfaringer knyttet til arbeid med kroppsidentitet.

4.4 Praktisk gjennomføring

Forundersøkelsen ble som tidligere nevnt sendt ut til alle kroppsøvingslærerne i min kommune, siden at jeg er en del av og har tilgang fagnettverket i kroppsøving. Undersøkelsen ble besvart av 31 lærere og ga 4 egnende kandidater til intervju. Kriteriene var at de ønsket å bli intervjuet, de har fagkompetanse i kroppsøving og at de følte at de hadde lyktes i arbeidet med kroppsidentitet.

Intervjuene ble avtalt etter mottatt godkjenning fra NSD. Prøveintervjuet ble gjennomført en uke før selve datainnsamlingen startet. Hvor intervjuene ble gjennomført ble påvirket av skolens ulike tolkninger av kommunens gjeldende koronarestriksjoner. To intervju ble gjennomført på et møterom tilhørende informantens skole og to intervju ble gjennomført hjemme hos informantene. Intervjuene tok i fra 35 – 49 minutter og det ble gjort lydopptak på to ulike enheter, det ble ikke gjort notater underveis da det opplevdes viktigere å være «til stede» i samtalen.

Ved at intervjuene ble gjennomført i samme kommune som jeg arbeider, og med intervjuobjekter med tilnærmet samme bakgrunn og arbeidshverdag ga det intervjuene slik jeg opplevde det en avslappet atmosfære og likestilling i maktforhold. Jeg opplevde intervjuobjektene som åpne, godt forberedt og positive til å delta.

4.5 Analyseprosessen

Hensikten med kvantitativ analyse er å sortere datamaterialet og gjøre det forståelig (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 139). Analyseprosessen inneholder transkripsjon og en tematisk analyse.

4.5.1 Transkripsjon

Å transkribere er det første steget i denne prosessen. Det å transkribere betyr å gjøre om noe fra en form til en annen, her fra muntlig til skriftlig språk. Jeg valgte å transkribere ordrett som første steg i denne prosessen, som førte til at noen av intervjuene ble transkribert på dialekt. Bakgrunnen for det valget var ønsket om å ivareta sitatene slik de ble uttalt i størst mulig grad. Etter en gjennomlesning med fokus på å beholde meningsinnholdet ble de skrevet om til bokmål og støtteord ble fjernet. Det er mye som kan gå tapt når man skal skriftliggjøre et intervju, det er variasjon i toneleie, ironi, men det gjør også at materialet kan struktureres og gjøres bedre egnet til analyse. Det fremheves også gjennom transkripsjonen knytter man det man husker om sosiale og emosjonelle i intervjuet slik at meningsanalysen starter der, som er i tråd med det Kvale & Brinkman (2021) skriver om transkripsjons (s. 205-206).

4.5.2 Tematisk analyse

For å analysere intervjuene er det i denne oppgaven brukt tematisk analyse. Tematisk analyse er en teoriuavhengig analysemetode, og innenfor tematisk analyse er det ulike måter å analysere. I denne oppgaven er det brukt det som kalles «En selektiv lesetilnærming». En selektiv lesetilnærming er i følge Van Manen (2016) at teksten leses flere ganger for å finne hvilke uttalelser som er viktige eller beskriver fenomenet eller erfaringen, disse kan brukes som utgangspunkt for det videre arbeidet. (i Postholm & Jacobsen, 2019, s. 161-162). Intervjuene ble lest flere ganger, hvor de ulike deler ble markert og kort kommentert i margin inne i dokumentet med bakgrunn i problemstillingen, dette kalles meningskodning. Det er at man knytter nøkkelord til deler av teksten som man senere kan bruke. Videre ble det opprettet

et dokument for hver informant der de markerte sitatene ble satt inn som en meningsfortetting. Kategoriene kommer ut i fra hva som går igjen i teksten til de ulike informantene. Jeg kom fram til tre kategorier i dette analysearbeidet, forståelsen av kropp og kroppsidentitet, undervisningens innhold i arbeid med kroppsidentitet og metodisk perspektiv. Videre ble sitater som inngår i samme kategori samlet i et dokument. Dette er i tråd med det Kvale & Brinkman (2021) skriver om meningskoding og meningsfortetting (s. 223-225, 232)

4.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Validitetsbegrepet blir oversatt til gyldighet er om man har undersøkt det man hadde som hensikt å undersøke. Innenfor validitet har vi to begreper, indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om sammenhengen mellom funnene og de konklusjonene vi trekker, det funnene kan støttes eller underbygges av teorien. Ytre gyldighet handler om overførbarhet. Det er ikke det samme som generalisering, men om funnene kan ha en verdi også i andre sammenhenger. Det vil være om kroppsøvingslærere kjenner seg igjen i beskrivelsene og kan bruke funnene inn i sin undervisning. Indre og ytre gyldighet utgjør sammen oppgavens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). For å styrke oppgavens gyldighet er det i hovedsak 2 faktorer. Det ene var forundersøkelsen, som gjennom utprøving av medstudenter og veileder ga tilbakemeldinger på at den målte det jeg ønsket. Det andre var gjennomføring av prøveintervju med en kollega før datainnsamlingen startet. Dette ga gode tilbakemeldinger på både spørsmålstilling, utforming og det å gi intervjuobjektet tid til å svare utfyllende.

Reliabilitet

Reliabilitet kan oversettes til pålitelighet, og knyttes til om får de samme funnene ved å gjennomføre undersøkelsen på nytt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Transparens eller gjennomsiktighet bidrar til pålitelighet i arbeidet gjennom å redegjøre hvorfor og hvordan en undersøkelse er gjennomført. Det går på begrunnelse av valg, hvordan utvalget er rekruttert, hvordan materiale er analysert og hvilke teorier som er benyttet.

Gjennom dette metodekapittelet har jeg prøvd å redegjøre for hvordan jeg har gått frem metodisk og begrunnet valgene som er tatt. Man kan også se transparens opp mot at forskeren selv reflekterer over sin egen påvirkning (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 223-224). Noe som støttes av Thagaard (2003) når hun ber forskeren tenke over egen tilknytning til miljøet som

studies (s.180). Jeg har hatt en rolle i utviklingsarbeidet for kroppsøvningsfaget i kommunen ved å holde foredrag ved fagseminarer og det siste året ledet nettverksmøtene i kroppsøvningsfaget på tvers av skolene, på den måten kan det ha noe å si for påvirkning av informantene. På den andre siden er det kun to av intervjuobjektene som har deltatt på de møtene og jeg er ikke overordnet andre, kun en lærer med engasjement for faget. En annen faktor som kan utfordre påliteligheten i denne oppgaven er at jeg ikke kan bekrefte intervjuobjektens utsagn, og derfor stole på at det de sier er slik de har gjennomført undervisningen. Man kunne derfor ha økt oppgavens pålitelighet ved å bruke observasjon for å støtte opp under intervjuobjektens utsagn, men tidsaspektet gjorde jeg ikke valgte å gjennomføre observasjon.

Overførbarhet

Overførbarhet handler om i hvilken grad funn fra denne konteksten kan overføres til andre kontekster, som ikke er studert. Det kan være en praksis fra en skole til en annen eller fra en lærer til en annen. I utgangpunktet vil oppgaver som denne med lite utvalg ha begrenset med overførbarhet, men kan ha det som kalles naturalistisk generalisering, altså at andre kroppsøvningslærere kan kjenne seg igjen i beskrivelsene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). For å styrke oppgavens overførbarhet er det derfor lagt vekt på transparens i valgene og gjennomføringen, og at oppgaven knyttes direkte til undervisningen og konkrete kompetansemål.

4.7 Etske betraktninger

Det er viktig å være bevisst de etiske prinsippene før forskningen begynner, underveis og i teksten man skriver med utgangspunkt i forskningen. I denne oppgaven handler det å ta hensyn til forskningsdeltagerne og hvordan de fremstilles. Det er det tre grunnleggende krav for forskningsetikken i Norge, det er informert samtykke, krav til privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246-247).

Informert samtykke

For å sikre en tydelighet rundt samtykke inneholdt forundersøkelsen et informasjonsskriv som forklarte hva det innebar å delta i undersøkelsen, undersøkelsens hensikt og at de kunne fritt trekke seg når de måtte ønske. I tillegg måtte man ta et aktivt valg med å trykke ja i undersøkelsen for å være aktuell for intervju. Videre ble samtykke presisert før intervjuet

startet, understreket på gjennomføringsdagen. Dette er i tråd med Postholm & Jacobsen (2021) beskrivelse av informert samtykke (s. 247-249).

Krav til privatliv

Dette punktet handler om hvor følsom er dataen som samles inn, hvor privat er informasjonen og hvor stor mulighet er det for å identifisere enkeltpersoner ut fra data (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 249-251). Dataen som er samlet inn regnes ikke for å være følsom eller privat det er en voksen profesjonsutøver som deler sine erfaringer rundt hvilken type undervisning som har fungert godt. Det er også ikke mulig å identifisere enkeltpersoner, siden alt er anonymisert.

Krav på å bli korrekt gjengitt

For å sikre at informantene opplever at de er korrekt gjengitt, ble intervjuene transkribert først på dialekt, deretter oversatt til bokmål. Dette for å sikre at meningsinnholdet ble bevart. Noe som er tilnærmet i tråd med det Postholm & Jacobsen (2018) skriver som krav til riktig presentasjon, der de fremhever det å la informantene være de første som leser over teksten. Det er utfordrende da dette er en eksamensoppgave.

Med bakgrunn i at intervjuene ble tatt opp med lydopptaker ble undersøkelsen meldt til Norsk senter for forskningsdata, NSD. Søknaden inneholdt, prosjektbeskrivelse, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring. NSD har godkjent undersøkelsen.

5. Presentasjon av informantene

Dette kapittelet inneholder en presentasjon av informantene og deres bakgrunn. Siden deres bakgrunn kan ses i sammenheng med forståelsen av egen undervisning og erfaringer knyttet til arbeid med kroppsidentitet. Beskrivelsen er basert på hvordan de beskrev seg selv og hvordan jeg oppfattet dem.

Lærer 1 er en mann i starten av 30 årene, han har bachelorgrad innen kroppsøving og har jobbet som lærer i 6 år. Han er en aktiv person som tidligere har drevet med fotball og sykling, men det er friluftsliv og naturopplevelser han anser som sin hobby og lidenskap. I intervjuet opplevdes Lærer 1 som en fagliginteressert lærer og en som var oppdatert på forskning og nye tanker knyttet til kroppsøving, blant annet var han tilknyttet et

doktorgradsprosjekt i kroppsøving. Han fremsto som en lærer med et stort engasjement rundt kroppsøving, og villighet til å prøve nye undervisningsmetoder.

Lærer 2 er en mann i slutten av 30 årene, han ar utdanning på mastergradsnivå som er rettet mot andre skolefag, har årsenhet innen idrett. Han har 11 års erfaring som lærer. Lærer 2 er en tidligere aktiv fotballspiller på høyt nasjonalt nivå, spiller fortsatt fotball på hobbynivå og holder på med alpint på vinterstid. I intervjuet opplevdes han som opptatt av pedagogikk, men følte ikke samme trygghet knyttet til egen kompetanse i kroppsøving som andre skolefag. Noe han selv mente påvirket hans undervisning. Han opplevdes som en som brant for læreryrket og elevene.

Lærer 3 er også en mann i midten av 30 årene, han har utdanning i kroppsøving på mastergradsnivå og har undervist i kroppsøving i 10 år. Han har ikke en idrettsbakgrunn og beskriver hvordan hans aktivitetsglede stammer fra uorganisert aktivitet. Lærer 3 opplevdes som en som var opptatt av fag og ønsket å diskutere kroppsøvingfaget på et mer overordnet nivå, han var særlig opptatt lærerrollen i faget.

Lærer 4 er en kvinne i midten av 40 årene, hun har utdanning rettet mot idrett og kroppsøving på mastergradsnivå. Hun har arbeidet på sin nåværende skole i 3 år. Hun er også en tidligere fotballspiller på høyt nasjonalt nivå, og er fortsatt en meget aktiv person, men ikke rettet mot en bestemt aktivitet. Lærer 4 opplevdes som en veldig engasjert lærer som brukte mange eksempler, og var oppdatert på forskning i kroppsøving. Hun kan beskrives som virkelig opptatt av fagkompetanse og fagutvikling.

6. Funn & diskusjon

I funn og diskusjonskapitlet blir funnene fra undersøkelsen presentert og diskutert i lys av teori og tidligere forskning for å belyse problemstillingen: Hva kjennetegner et utvalg kroppsøvingslæreres erfaringer knyttet til forståelse, metodiske perspektiv og arbeid med kroppsidentitet i kroppsøving?

I denne oppgaven er det valgt tematisk analyse, de tre hovedkategoriene for analysen er følgende:

1. Forståelsen av kropp og kroppsidentitet

Den første kategorien tar for seg hvordan informantene forstår begrepet kroppsidentitet og deres forståelse og tanker rundt kropp i kroppsøvingsfaget. Disse perspektivene blir diskutert i lys av teori og tidligere forskning.

2. Undervisningens innhold i arbeid med kroppsidentitet

Denne kategorien presenterer hva informantene mener undervisning om kroppsidentitet bør inneholde og konkrete eksempler på undervisningsøkter informantene opplevde som vellykket. Uttalelsene vil sammen med teori om selvpoppfatning og tidligere forskning bli presentert og diskutert.

3. Metodisk perspektiv

Kategorien om metodikk presenterer informantenes syn på metodikk knyttet til arbeid med elevers kroppsidentitet og hvilke metodiske grep informantene anser for viktige. Dette ses i lys av tidligere forskning og teori om dynamisk metodikk, constraintsbasert didaktikk.

6.1 Forståelsen av kroppsidentitet

Det første delkapittelet presenterer og diskuterer informantenes forståelse av kropp og kroppsidentitet, og begrepets plass i kroppsøvingsfaget.

6.1.1 Forståelsen begrepene kropp og kroppsidentitet

Hvordan man forstår kroppen står sentralt i denne oppgaven, da det legger premisser for hvordan arbeidet med kroppsidentitet gjennomføres. Lærer 1 svarte følgende på spørsmål om sin forståelse av kroppen:

Kroppen og hva den kan få til er garantert noe som påvirker hvordan du ser på deg selv. Opplever du mestring ved bruk av egen kropp så er jo det med på å underbygge din verdi og ditt eget bilde av deg selv som en som kan få til noe. Så kroppen kan spille positivt inn å på selvbilde, selvtillit, innenfor den aktiviteten man er god. Man kan jo ha god selvtillit i en aktivitet ved bruk av kroppen sin, men ha dårlig selvtillit i en annen setting. Men den er jo garantert med på å bygge oppunder hvordan du opplever deg selv (Lærer 1).

I dette sitatet kan man se hvordan Lærer 1 vektlegger det dynamiske i forståelsen av kroppen. Altså hvordan forståelsen av kroppen kan variere fra en aktivitet til en annen, den kan styrkes

og svekkes, og i tillegg henger forståelsen av kroppen tett sammen med forståelsen av deg selv. Beskrivelsen er i tråd med den sosiokulturelle tilnærmingen til kroppen. Den sosiokulturelle tilnærmingen handler om at tanker og forståelse av kroppen formes av de sosiale og kulturelle kontekstene vi inngår i og står sentralt i en sosiokulturelle tilnærmingen til kropp. I tillegg er det et dynamisk syn som legger til grunn at forståelsen av kroppen stadig er i endring (Sæle, 2021, s. 91-92). Selv om Lærer 1 er innom det dynamiske i forståelsen, nevnes ikke de sosiale og kulturelle kontekstene. Alle informantene er innom det dynamiske aspektet knyttet til kroppen, og dette henger sammen med forståelsen av begrepet kroppsidentitet.

Det sentrale begrepet i denne oppgaven er kroppsidentitet, da det er begrepet LK20 anvender i kompetansemålet «mål for opplæringen er at eleven skal kunne reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvordan informantene forstår begrepet kroppsidentitet varierer fra person til person, men felles for alle informantene er at de opplever begrepet som uklart. Lærer 4 forstår kroppsidentitet slik:

Kroppsidentitet tenker jeg jo meg hvordan kropp identifiserer deg. Jeg tenker elevene, hvordan er kroppsidentiteten deres? De holder jo på å forme den selv. Hvem er jeg, det er masse hormoner. Så er de i perioden det er vanskelig å skille seg ut. Du vil ikke skille deg ut, du vil være som alle andre. Hvordan er du? Er du høy, lav, tung eller lett i kroppen. Det er ganske vidt og mye kan inngå i begrepet om kropp og identitet. Jeg har ikke noen fasit på det. Men det må være noe inne i deg og hvordan kommer det til uttrykk (Lærer 4).

I uttalelsen ovenfor legger Læret 4 vekt på hvordan opplevelsen av egen kropp er med på å forme ens identitet og hvordan man forstår seg selv. Hun er i likhet med Caldwell (2016) inne på at kroppsidentiteten er noe inne i deg som kommer til uttrykk gjennom kroppen. Det dynamiske aspektet ved kroppsidentitet viser Lærer 4 ved å nevne at de (elevene) holder på å forme den. Utviklingen kan ses i sammenheng med det Caldwell (2016) beskriver, at kroppslig identitet påvirkes av erfaringer gjennom hele livet og er gjerne knyttet til bevegelse og det sosiale samspillet. Denne måten å se på kroppsidentitet er i tråd med Skaalviks (2016) teori om selvoppfatning, der det vektlegges at erfaringer gjort i en sosial setting påvirker elevenes selvoppfatning.

Som nevnt ovenfor er det en uklar forståelse av begrepet kroppsidentitet, for å fremheve denne uklarheten inkluderes også Lærer 1s forståelse av begrepet. Lærer 1 forklarer det slik:

I ordet kroppsidentitet så tenker jeg det handler om personen opplevelse av egen kropp, og hva den kroppen kan få til, utøve. Hvis man er en idrettsglad person så forbinder man kanskje kroppen sin med idrett og aktivitet. Hvis man er glad i musikk så forbinder man kanskje kroppen sin med musikk og finmotorikk. Så kroppen er jo på en måte faktor som sier noe om hvem du er som menneske, og er en av flere faktorer i bilde av din identitet (Lærer 1).

Det Lærer 1 vektlegger i denne forklaringen har likheter med Lærer 4 sine tanker og Caldwell's (2016) definisjon, altså at identiteten består av ulike faktorer der kroppen er en av de sentrale. Hvordan vi ser på kroppen dannes av erfaringene våre, eksempelvis nevnes «hva kroppen kan få til, utøve», som kan ses i sammenheng med teorien om selvoppfatning og mer spesifikt det Skaalvik (2006) kaller selvvurdering og mestringsforventning. Selvvurdering er da følelsen av å være dyktig eller mindre dyktig. Mestringsforventning er basert på tidligere erfaringer, med bakgrunn i disse erfaringene danner vi en forventning om hva tror vi kan mestre, og hva vi ikke tror vi mestre.

Alle fire informantene har en egen forståelse av begrepet kroppsidentitet, men likevel opplever de begrepet som uklart. Lærer 2 forklarer dette slik:

Utfordringen med begrepet kroppsidentitet er at jeg hverken har sett eller lest det før kunnskapsløftet kom og planen definerer det ikke. Da må man reflektere rundt begrepet selv og prøve å gi det mening (Lærer 2).

Her peker lærer 2 på noe interessant, altså at LK20 lanserer nye begreper uten å klargjøre hva som legges i det begrepet eller hvordan det skal forstås. Kropp og identitet kan hver for seg være kjente begreper, men satt sammen er det tydelig at informantene er litt usikre på hvordan det skal forstås. Det kan føre til at man må gi begrepet mening selv, slik som Lærer 2 beskriver, noe som kan gi mange ulike tolkninger av det samme begrepet. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorfor Utdanningsdirektoratet ikke definerer eller tydeliggjør hva de legger i begrepet kroppsidentitet i LK20, eller velger et annet begrep som er mer kjent fra teori og forskning. Alternativt kan man reflektere over om definisjonen er utelatt med overlegg, og at utdanningsdirektoratet ønsker at lærerne selv skal gi begrepet mening. Det kan gi læreren eierskap til forståelsen av begrepet, men det kan også være problematisk ved at forståelsen blir sprikende, og i verste fall oppleves det som såpass uklart at man unnlater å inkludere kroppsidentitet i undervisningen.

Selve definisjonen av kroppsidentitet finnes som tidligere nevnt i det engelske begrepet *body identity* av Caldwell (2016), oversatt blir kroppsidentitet definert som vår kjerneidentitet, og er gjerne grunnlaget for hvordan vi utvikler våre ulike identiteter. Den har oppstått i, er bevart og kommer til uttrykk gjennom kroppen, eksplisitt og implisitt gjennom vårt forhold til egne følelser, bevegelse, kognitive prosesser, relasjoner, samspill med andre og følelser knyttet til egne opplevelser av kroppen. Kroppslig identitet påvirkes av erfaringer gjennom hele livet, den kan endres, vi kan ha flere, den kan være non verbal, avhengig av relasjoner, situasjonsbestemt og knyttet til det sosiale (s. 9). Som vi kan se av definisjonen av begrepet så er kroppsidentitet en av flere identiteter slik Lærer 1 uttrykker, som er med på å danne grunnlaget for hvordan man utvikler seg. Videre har vår kroppsidentitet oppstått i og den kommer til uttrykk gjennom kroppen, på den måte kan aktivitet ses på som grunnleggende for vår utvikling. Aktivitets rolle i barns personlighetsutvikling støttes også av Soto & John (2014), som gjennom sitt arbeid med utviklingen «The little Six» fant at barn utvikler seg gjennom aktivitet. Hos de minste barna er det motoriske ferdigheter, og når de blir eldre handler det mer om det psykologiske og at aktivitet kan knyttes til selvsikkerhet og motivasjon (s. 96). Vektleggingen av viktigheten av aktivitet for barn- og ungdomsutvikling er også i tråd med Ommundsen (2016) tanker om viktigheten av fysisk-motoriske ferdigheter for elevenes personlighetsutvikling og danning. Den viktigste dannelsingsoppgave til kroppsøving er i følge Arnold (1968) læring gjennom bevegelse. Noe som understreker viktigheten til av å ha en praktisk tilnærming til arbeidet med kroppsidentitet.

Caldwell (2016) knytter også sammen bevegelse, kognitive prosesser, følelser og samspill med andre. Som tyder på en helhetlig og holistisk forståelse av kroppen, altså at kropp er en. Det står i motsetning til Descartes dualistiske syn, der kropp og hjerne er adskilt. Det er også er tydelig sosialt element, som gjør at en sosiokulturell forståelse av kropp kan ses i sammenheng med begrepet kroppsidentitet. I tillegg er det et dynamisk syn som legger til grunn at forståelsen av kroppen stadig er i endring (Sæle, 2017a, s. 118-119; Sæle, 2021, s. 91-92). Erfaringer påvirker vår kroppsidentitet i følge Caldwell (2016), tillegg fremheves betydningen av hvordan det sosiale aspektet påvirker opplevelsen erfaringene. Hvis man ser på hva som påvirker selvoppfatning, mener Skaalvik (2006) at selvoppfatning utvikles og endres gjennom erfaringer. Disse erfaringene gjøres i en sosial kontekst, og de fire hovedtypene av erfaring som påvirker selvoppfatningen er genuin mestringserfaring, andres vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon (s. 71-72). Rosenberg (1979) mener

man oppfører seg og handler etter hvordan man tror man er sett på av de rundt, og ikke nødvendigvis slik man faktisk er (i Skaalvik, 2006, s. 66). Begrepene selvpoppfatning og kroppsidentitet legger derfor til rette for en sosiokulturell forståelse av kroppen og synet på kroppen er dynamisk.

De fire informantene uttrykker en dynamiske forståelsen av kroppen og at gjennom å gi elevene positive erfaringer opplever de en positiv utvikling i elevers kroppsidentitet. Lærer 1 forklarer dette tydeligst:

Nei, kroppen og hva den kan få til er garantert noe som påvirker hvordan du ser på deg selv. Opplever du mestring ved bruk av egen kropp så er jo det med på å underbygge din verdi og ditt eget bilde av deg selv som en som kan få til noe. Så kroppen kan spille positivt inn å på selvbilde, selvtillit, innenfor den aktiviteten man er god. Man kan jo ha god selvtillit i en aktivitet ved bruk av kroppen sin, men ha dårlig selvtillit i en annen setting. Men den er jo garantert med på å bygge oppunder hvor du opplever deg selv (Lærer 1).

I dette sitatet forklarer Lærer 1 det dynamiske synet på kroppen, og hvordan elever gjennom positive erfaringer bidrar til å bygge opp sin egen verdien og hvordan man ser på seg selv. Disse betraktningene finner man igjen i Ommundsen (2016) og Soto & John (2014) sin studie om hvordan ungdom utvikler seg gjennom aktivitet, og aktivitet vil igjen påvirke det psykologiske, her nevnt som selvbilde og selvtillit. Det Lærer 1 understreker at selv om positive erfaringer er viktige, er det ikke automatikk i at man tar med seg positive erfaringer inn i en annen aktivitet. For eksempel kan man ha opplevd mestring i en periode med dans som tema, men det er ikke nødvendigvis slik at disse erfaringene gjør at man har høy selvtillit i friluftsliv. Den lave overføringsverdien er noe som støttes av forskningen til Marsh (1996) på selvvurdering, et av funnene er at selv om mestringsforventninger øker ved fremgang, holder selvvurderingen seg stabil over tid (i Skaalvik, 2006, s. 70). Dette kan tolkes dit hen at å oppleve mestring og få positive erfaringer med kropp må arbeides med kontinuerlig over tid. Ved å ha en praktisk tilnærming til arbeidet med kroppsidentitet kan det lettere inkluderes i ulike emner, da det som kjennetegner kroppsøvingfaget er i følge Arnold (1968) læring *i, om og gjennom* bevegelse (i Sæle, 2017b).

6.1.2 Kroppsøvingfagets innhold

Ved å ta utgangspunkt i Arnold (1968) beskrivelse av det som kjennetegner kroppsøvingfaget læring *i, om og gjennom* bevegelse (i Sæle, 2017b) kan man argumentere for at kroppsidentitet har en naturlig plass i faget. Det er likhetstrekk i informantenes beskriver tanker slik, Lærer 4 beskriver det slik:

Jeg tenker det har en stor plass og i hele skolen. Det er en plass vi kan jobbe mye med det, men må være bevisst på hvordan man gjør det (Lærer 4).

Lærer 4 mener at arbeid med kroppsidentitet har en stor plass i skolen og i alle fag, dette synet støttet også Lærer 2. Lærer 2 fremhever at dette arbeidet inngår i alle fag med bakgrunn i det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Han uttrykker at selv om norskfaget har hovedansvar for skriveopplæring, bør det også være skriveopplæring i andre fag, her kan man inkludere tanker rundt kropp som i følge Lærer 2 kan knyttes til eksempelvis naturfag og KRLE. Dette kan knyttes til innføringen av LK20 der arbeidet med kropp er tydeliggjort i læreplanen, gjennom kompetansemål og det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring. Denne endringen kom etter LK06 ble kritisert av Moen & Rugseth (2018) fordi den generelle delen beskrev viktigheten av arbeid med kropp, men dette ikke tydeliggjort i kompetansemålene (s. 166).

Der Lærer 2 og Lærer 4 tenker at kropp er et felles ansvar, er Lærer 1 og 3 tydelig på at kroppsøving har et hovedansvar:

Kropp er jo en konstant ettersom kropp er noe som er hovedinstrument og verktøy i faget. Så det er jo noe som inngår i all undervisning og alt vi gjør, selv om det ikke alltid inngår i planleggingen av undervisningen helt konkret så vil det alltid være et fokus på at elevene skal mestre og får til ting (lærer 1).

I denne forklaringen kan man se som at Lærer 1 i likhet med Lærer 3 begrunner ansvaret i fagets egenart, altså at det å lære gjennom å bruke kroppen og være i bevegelse. Fagets egenart er derfor begrunnelse for at arbeid med kroppsidentitet, og at kroppsidentitet har en naturlig plass i faget og er med i alt vi gjør. Læring ved å bruke kroppen kan knyttes til fagets dannelsingsoppgave, Sæle (2017b) skriver at «læring i bevegelse er sannsynligvis kroppsøvingfagets viktigste dannelsingsoppgave, noe også Arnold mente», slik også Ommundsen (2016) skriver knyttet til fysisk-motoriske ferdigheter. Peter Arnold (1968) skrev at fagets dannelse skjer gjennom læring *i, om og gjennom* bevegelse (i Sæle, 2017b). I fagets formålsdel i LK20 står det at kroppsøving skal bidra til at elever lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Aktiviteter som lek, svømming, dans, friluftsliv, idrett og

bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det kan derfor argumenteres for at arbeid med kroppsidentitet har en naturlig plass i faget slik Lærer 1 og 3 beskriver og at dette inngår i fagets dannelsingsoppgave.

Danning og identitetsskaping gjennom aktivitet kommer tydelig fram i fagets sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020b) På spørsmål om verdien av arbeid med kroppsidentitet i undervisningen svarer Lærer 3:

Kroppsøvfaget bør ha et tydelig fokus på at kroppen er fagets verktøy. At elevene ser verdien i egen kropp og opplever at den får ting til. Oppleve mestring og gjennom de opplevelse blir mer glad i å være aktiv. Samtidig som man må ha fokus på at kropp og hode er ett, man får ikke bare mestringsopplevelser og blir glad i bevegelse. At kropp også spiller på lag med hode, godt forhold til egen kropp og aktivitet er med på å gi positive kognitive konsekvenser. Det har mange verdier på både kort og lang sikt. Jeg tror fysisk aktivitet henger sammen med livsmestring og ha det godt med seg selv, sosialt, psykisk, kognitivt, helse osv (Lærer 3).

Som dette sitatet viser har Lærer 3 en helhetlig forståelse av kroppen, der kropp og hjerne henger sammen. Ved å være aktiv og gode opplevelser av å være i aktivitet bidrar det også kognitivt, slikt at arbeid med kroppsidentitet er verdifullt på flere plan og er viktig for nå målet om livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2002c), noe også Ommundsen (2016) støtter. De andre informantene fremhever også at dette arbeidet kan knyttes til sentrale deler av faget og at de opplever arbeidet som verdifullt, som igjen kan knyttes direkte til det overordnede målet med faget.

6.1.3 Press

I Lærer 2s beskrivelser av sine tanker rundt begrepet kroppsidentitet inkluderes også hvordan han opplever at elevene oppfatter begrepet.

I ungdomsårene vil det være et stort fokus på egen kropp og gjerne med et kritisk blikk. I den målgruppen vi jobber med, altså ungdom vil jeg tro at kroppsidentitet vil være et negativt ladet begrep (Lærer 2).

Det kritiske blikket og fokuset på egen kropp som Lærer 2 forklarer her kan man finne igjen i flere studier med bakgrunn i Ungdataundersøkelsen. I Ungdataundersøkelsen rapporterer norske elever et stadig økende press for å være vellykket, som har gitt dem tilnavnet «generasjon prestasjon» (Rødevand, 2015, i Bakken et al., 2018). Ungdataundersøkelsen som

gjennomføres annethvert år blant norske elever tar for seg ulike tema som berører det å være ungdom i Norge (Ungdata.no). Bakken (2018) sin rapport av funnene fra Ungdataundersøkelsen viser at psykiske plager har økt for hver undersøkelse siden 2010. Bakken et al. (2018) har sett på hvilke faktorer som er de to største årsakene til at ungdom opplever press, det er faktorene «press for å prestere på skolen» og «utseende/kropp». Faktoren «kroppspress» svarer 35% av jentene at de opplever er mye eller svært mye press og blant gutter svarer 10% at de opplever mye eller svært mye press (Bakken et al, 2018). I tillegg fremhever Cohane & Pope Jr (2000) at tallene for gutter er høyere enn man tror, fordi det er mindre akseptert å innrømme slike tanker. Lærer 4 forklarer hvordan dette kommer til uttrykk i kroppøvingstimene:

Mange elever sliter med kroppøvingfaget fordi man er så synlig, i forhold til klasserommet der man sitter bak en pult der man kan rekke opp handa hvis du vil si noe. Man kan bli avkledd i kroppøving, man har andre klær, du må vise deg frem i for eksempel i garderoben. Mange er ukomfortabel med det, felles dusj. Samtidig så er det nyttig, man får sett andre kropp, man se at det idealet man ser på sosiale medier ikke stemmer med virkeligheten. Alle er forskjellig. På sosiale medier er det et tydelig ideal for gutter og jenter. Det kan kroppøving brukes til, oppnå en aksept og forståelse for at vi er forskjellig (Lærer 4).

I dette sitatet peker Lærer 4 på ulike årsaker til hvorfor mange opplever press i kroppøvingstimene, her trekkes spesielt synlighet frem. Studien til Andrews & Johansen (2005) fant også at mange jenter hadde negative tanker rundt egen kropp, det å være synlig foran andre både i timen og garderobesituasjonen var noe de mislikte, som støtter oppunder Lærer 4s utsagn. De andre informantene er inne på det samme og Lærer 3 uttrykker en sammenheng med at man ikke vil skille seg ut, man vil være som alle andre. En av årsakene til at mange opplever utseende og kropp som viktig er i følge Grue (2016) en forestilling om at ytre egenskaper er som et speilbilde av indre moralske kvaliteter. Dette støttes av Juvin (2010) som mener kroppen har blitt vårt identitetsprosjekt (i Sæle, 2017a, s. 125). Derfor kan et ønske om å fremstå som sunn og veltrent slik Rødevand (2015) også fremhever gjennom tilnavnet «generasjon prestasjon», føre et press for å se ut som en bestemt måte (s. 37-38).

Ungdomstiden blir derfor en periode man ikke ønsker å skille seg ut, og kroppøving er et fag der man blir synlig slik Lærer 4 nevner ovenfor. I det å være synlig vektlegges at alle kan se hverandre, være i garderoben, legge merke til ulike prestasjoner, andre klær osv. Felles for alle punktene nevnt ovenfor er det som i teorien om selvoppfatning kalles sosial

sammenligning. Festinger (1954) definerer sosial sammenligning som å vurdere egne prestasjoner ved å sammenligne seg med andre (i Skaalvik, 2006, s. 73). I kroppsøvningsfaget er det i stor grad medelevene i klassen man sammenligner seg med. Denne sammenligningen er viktig for elevens selvoppfatning og det er resultatet sett i forhold til de andre som betyr noe, og ikke om prestasjonen er god relativt sett (Skaalvik, 2006, s. 74). Ser man dette i sammenheng med kroppen, kan en person som har en normalvekt, sammenligne seg med de rundt eller sosiale medier og føle et press for å nå en moralvekt. Der normalvekt er den helsemessige optimale vekten og moralvekt er basert på samfunnets skjønnhetsideal (Grue, 2016, s. 30). På den måten kan synligheten som informantene beskriver være spesielt tydelig i kroppsøving. Synlighet kan knyttes til erfaringer om sosiale sammenligning som Skaalvik (2006) mener en av hovedkildene for erfaringer som påvirker selvoppfatning, og kan bidra negativt til elevens selvoppfatning.

I sitatet ovenfor nevner Lærer 4 at det kan være nyttig å se andre kropper i garderoben for å få et mer virkelighetsbasert oppfatning av kropp og at kroppsøving kan brukes til å få en aksept og forståelse at man er forskjellig. Dette kan knyttes direkte til LK20s verdigrunnlag, der det under menneskeverdet fremheves at undervisningen skal bygges på en verdi der ulikhet skal anerkjennes og verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Samfunnets ideal er derfor en utfordring som Grue (2016) beskriver, der ungdom overveldes daglig med bilder av hvordan utseende bør være som kan knyttes til begrepet moralvekt (s. 36). Derfor kan garderoben gi et innblikk i hvordan virkeligheten faktisk er, enten det er på skolen, svømmehallen eller i idrettslaget som et motvekt til idealet. Utfordringen med bruk av garderoben er som Andrews & Johansen (2005) er inne på i sine funn, et sted som en del elever opplever som ukomfortabel. Derfor har Moen & Brattli (2016) og Sæle (2018) gjennom sine kronikker argumentert for at garderoben må inkluderes i undervisningen. Lærer 1 beskriver garderoben som utfordrende da man ikke har samme oversikt over hva som skjer, og at det er tidkrevende arbeid. I tillegg kreves en god relasjon for at elevene som opplever noe de ikke liker i garderoben, skal komme til læreren. Selv om arbeidet med garderobekultur er utfordrende, er det kun to av informantene som beskriver at de jobber bevisst med garderobekultur.

Alt fokus på kroppspress og hvem som har skylden i den økende opplevelsen av kroppspress i samfunnet gjør at fenomenet øker skriver Engelsrud & Nordtug (2016) i en kronikk. Dette kan ses i sammenheng med Sæle (2016) sitt svar på en kronikk der en 15 år gammel jente

skriver om kroppspress blant ungdom. Han mener skolen trenger gymlærere som tar ansvar, og som ser på kropp og bevegelse slik elevene faktisk erfarer kroppen. Riktignok heter faget kroppsøving, men poenget handler om at kroppsøvingslærere må ta ansvar og gjennom undervisningen gi elevene positive erfaringer med egen kropp. Det kan ses på som et argument for en praktisk tilnærming og dermed knyttes til både undervisningen bør inneholde og valg av metodiske perspektivet.

6.2 Undervisningens innhold i arbeid med kroppsidentitet

Denne kategorien tar for seg hva informantene mener undervisningen bør inneholde og eksempel på undervisningsopplegg eller økter informantene mener var vellykket, sett i sammenheng med teori og tidligere forskning.

6.2.1 Innhold

Informantene fikk alle spørsmålet hva de mener undervisningen bør inneholde basert på egen erfaring for at den skal bidra positivt til elevers kroppsidentitet. Lærer 1 beskriver det slik:

Jeg tenker mestring er hovedpoenget, at de føler at de mestrer gjennom bruk av egen kropp og at oppgaver er tilpasset slik at det er mulig. Tenker elevmedvirkning vil spille inn, fordi alle elever har ulike forutsetninger for deltagelse og ulike interesser. Noe også læreplanen vektlegger og at faget skal tilpasses. Noe som også gjør at kanskje elevene får økt motivasjon for deltagelse, og igjen da kanskje økt mestring? Fordi de er motiverte. Utover det så tenker jeg jo at lærerens relasjon til eleven, hvordan man prater om kropp og hvordan man tilnærmer seg på en måte eleven i undervisning også kan være med å spille positivt inn da i forhold til hvordan de opplever bruk av kropp i undervisning på en måte (Lærer 1).

Her fremhever Lærer 1 mestring som det viktigste og det grunnleggende innholdet i undervisningen. Dette trekkes også frem av de andre tre informantene som det viktigste. Får å se informantenes utsagn i forhold til teorien om selvoppfatning, kan man ta utgangspunkt i de fire hovedkildene av erfaringer Skaalvik (2006) mener påvirker selvoppfatningen.

Erfaringene gjøres i en sosial kontekst, og de fire hovedtypene av erfaring som påvirker selvoppfatningen er genuin mestringserfaring, andres vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon (s. 71-72).

Genuin mestringserfaring handler både om mestring og hvordan eleven attribuerer mestringen. At erfaringen betegnes som genuin er derfor at elevene mestrer aktiviteten gjennom innsats og når et mål. Mestringen oppleves ikke som genuin hvis mestring av aktiviteten kan knyttes til at vanskelighetsgraden var for lav eller at prestasjonen kan knyttes til flaks. Det kan være denne typen erfaringer Sæle (2016) er inne på når han argumenterer for å gi elever positive erfaringer knyttet til kroppen. Læring gjennom bevegelsene slik Lærer 1 beskriver blir fremhevet som det viktigste for danning i kroppsøvningsfaget (Ommundsen, 2016; Arnold, 1968, i Sæle, 2017b). Klafkis (2001) teori om danning bruker begrepene material-, formal- og kategorial danning. Material danning er det du skal lære og hvordan du skal bruke det. Formal danning er forutsetninger slik Lærer 1 er inne på. Material- og formal danning står i et forhold til hverandre, og læring skjer gjennom deltagelse. Når oppgaven en elev utfører står i forhold til elevens forutsetninger oppnår man det Klafki (2001) kaller kategorial danning, som gir en økt forståelse og læring (Sæle, 2017a, s. 180-81; Fretland et al., 2020). Bruk av Klafki (2001) sin teori kan derfor være med på å understreke betydningen av at oppgaver tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger slik som Lærer 1 beskriver som viktig.

Videre vektlegger Lærer 1 relasjon og at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevens forutsetninger, altså elevsentrert undervisning. Lærer 3s beskrivelse av undervisningen og hva den bør inneholde er tilnærmet lik Lærer 1, han er også opptatt av mestring, elevmedvirkning og elevsentrert undervisning. I tillegg nevner Lærer 3 undervisningsstiler, som han anser som en viktig faktor i undervisningen. Undervisningsstiler kan knyttes til Mosston & Ashworths (2008) læringsteori om spekteret av undervisning. Et av hovedpoengene i Mosston & Ashworth (2008) læringsteori er at man bør være bevisst i valget av undervisningsstil, og det bør være samsvar mellom det man ønsker at elevene skal lære og undervisningsstilen i timen. Ved å tilpasse undervisningsstilen til læringsmålet kan utbytte av undervisningen øke.

Lærer 2 beskriver hva undervisningen bør inneholde slik:

Jeg tenker at gjennom modellering og tidvis dumme seg litt ut som lærer kan det overføres til elevene og bidra til fokuset på prestasjon og at alt skal være så perfekt dempes. Mange elever har også fokus på prestasjon, men alle elever ønsker jo å oppnå mestring, og å få mestringsfølelsen. Valgfrihet og la eleven ha mulighet til å ta

valg. Det tenker jeg er ganske sentralt i kroppsøving, la eleven ta del i egen læring.

Eleven må kunne få ta valg etter hva de har forutsetninger til å mestre (Lærer 2).

Her fremheves det i likhet med Lærer 1s utsagn betydningen av mestring, og uten å nevne det eksplisitt så kan valgfrihet og at eleven skal ta del i egen undervisning knyttes elevmedvirkning. Lærer 2 nevner i tillegg at man som lærer skal tone ned fokuset på prestasjon og gjøre ting ufarlig. I denne sammenheng bør det nevnes at Lærer 2 har anvendt en teoretisk tilnærming som utgangspunkt for arbeid med kropp og kroppsidentitet. Modellering kan knyttes til det Skaalvik (2006) kaller sosial sammenligning, som handler om å sammenligne egen prestasjon i forhold til en norm, den normen er gjerne gitt av noen i klassen. Ved bruk av modellering kan man senke terskelen for normen, ved å bruke seg selv som eksempel og å vise at det er lov å for eksempel prøve og feile, eller at man får ikke til alt første gang.

Trygghet vektlegges også av Lærer 4, hun beskriver det på denne måten:

Jeg tenker det viktigste er trygghet og mestring. Jeg bruker å gradvis bygge opp den aktiviteten vi skal begynne med for å skape trygghet. Skal man gå rett på kreativ dans vil mange ramle av. Ellers er det å involvere elevene viktig og at man møtes på sitt nivå, bruker mye gruppearbeid slik at de finner løsninger i fellesskap. Jeg prøver å ikke gjøre ting som mange har erfaring med fra tidligere, som for eksempel fotball. Det er fordi mange er veldig flinke i det, og det er utfordrende å få med de som ikke har spilt fotball. Det jeg gjør vis jeg skal ha en ball aktivitet endrer jeg rammebetingelsene for å skape spill. Det kan være å bytte ball, endrer regler, har spilt fotball ute i en skråning i et skogholt, da endres forutsetningene, de blir ikke like, men annerledes (Lærer 4).

Mestring og elevmedvirkning vektlegges også av Lærer 4, i tillegg er hun inne på trygghet og metodiske valg. Trygghet kan både knyttes til Lærer 1 sitt sitat om relasjon og Skaalvik (2006) kategori av erfaringer, andres vurderinger. Andres vurderinger handler om kommunikasjon både verbalt og non verbalt, altså kroppsspråk og at alle blir involvert i aktiviteten (s. 72-73). Hvordan man oppfatter vurderingene fra de rundt seg påvirker hvilke erfaringer man har av en aktivitet. Både trygghet og relasjon handler om forholdet mellom lærer og elev, og elevene seg imellom. Viktigheten av relasjon med mellom elev og læreren er også et av funnene i undersøkelsen til Andrews & Johansen (2005), som peker på mangel på relasjon var et av årsakene til intervjuobjektene mislikte kroppsøving. Lærer 4 er også inne på sin metodiske tilnærming, metodikk kommer vi nærmere inn på i neste del kapittel.

For å oppsummere utsagnene, har alle informantene tanker om at undervisningen bør vektlegge mestring ved en elevsentrert undervisning som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Elevene skal medvirke og ha mulighet for å ta valg i undervisningen. Relasjon trekkes frem som en del undervisningen bør inneholde, det kan ses i sammenheng med andre svar om trygghet og å ufarliggjøre aktiviteter. I tillegg beskriver Lærer 3 at bevissthet rundt undervisningsstiler er viktig i arbeidet med kroppsidentitet, og det bør man være bevisst i planleggingen av undervisning. Slik Skaalvik (2006) beskriver erfaringer som påvirker elevenes selvoppfatning, må erfaringene gjøres i en sosial kontekst, noe kroppsøvingfaget i skolen er. Hvorfor det presiseres at erfaringene bør gjøres i en sosial kontekst kan knyttes til litteraturstudien til Beni et al. (2017) der de har sett på hva en aktivitet bør inneholde for at den skal oppleves som meningsfull. Studiens funn var det blant annet det sosiale aspektet som samsvarer med Skaalvik (2006) teori. I tillegg til at aktiviteten bør være morsom, utfordrende, gi motorisk kompetanse og være relevant for eleven. Det sosiale aspektet kan derfor være viktig for at aktiviteten skal oppleves meningsfull og dermed gi erfaringene større verdi og ha en betydning for selvoppfatningen. Genuin mestringserfaring er den første av de fire hovedkildene, noe som støtter oppunder de fire informantenes utsagn om mestring som det viktigste i undervisningen. Ved å mestre en aktivitet, så øker troen på at man også kan mestre denne øvelsen neste gang. Gjennom mestring øker elevenes mestringsforventning, men som tidligere nevnt, er det ikke nødvendigvis slik at man tar med seg mestring i en øvelse inn i en annen. Derfor er det viktig å legge vekt på mestring i alle aktiviteter. Betydningen av mestring kan også knyttes til Beni et al. (2017), der alle fem punktene for at en aktivitet skal oppleves som meningsfull kan knyttes til å oppleve mestring i kroppsøving.

Den neste hovedkilden av erfaringer er «andres vurderinger» som tidligere nevnt handler om kommunikasjon både verbalt og non verbalt, og at det er viktig at alle blir involvert i aktiviteten. I tillegg til kommunikasjon handler også andres vurderinger om valg av oppgaver. I bevissthet rundt valg av oppgaver blir viktigheten av lærerens ansvar for hvilke oppgaver den gir hver enkelt elev. Hvis oppgaven ikke er oppnåelig, eller om den er tydelig på hvem som lykkes eller mislykkes kan det påvirke selvoppfatningen da man ofte speiler seg i andres vurderinger (Skaalvik, 2006). Utgangspunktet for valg av oppgaver beskriver Lærer 3 slik:

Det viktigste er mestring og at alle elever opplever mestring i timene, får å klare det trengs det en elevsentrert undervisning som tar utgangspunkt i eleven som enkeltperson og ikke gruppa som helhet (Lærer 3).

Ovenfor beskriver Lærer 3 at elevsentrert undervisning er et viktig utgangspunkt for mestring. Det er i samsvar med det Skaalvik (2006) beskriver om valg av oppgaver, kan forstås slik at det er lærerens ansvar for å tilpasse oppgaver etter elevenes forutsetninger, og elevsentrert undervisning er med på å legge premisser for valg av metodikk.

Sosial sammenligning og selvattribusjon er de siste to typene av erfaringer Skaalvik (2006) mener har stor påvirkning på elevers selvoppfatning. Disse aspektene nevnes ikke spesifikt av informantene. I sosial sammenligning betyr det at man sammenligner ved å se seg selv i forhold til de rundt, og dette påvirker hvordan man oppfatter seg selv. Informantene kom inn på denne beskrivelsen knyttet til hva i kroppsøvfingsfaget som kan lede til at elever opplever press. Informantene nevner valgfrihet som knyttes til sosial sammenligning. Valgfrihet ble nevnt av Lærer 2 som noe undervisningen bør inneholde, som også kan ses i sammenheng med det andre informanters vektlegging av forutsetninger. Ved å gi eleven valgfrihet i undervisningen, kan eleven ha mulighet for å velge bort noe de ikke har forutsetningene for å mestre. Og heller velge noe de kan klare, og på den måten unngå en negativ opplevelse ved å sammenligne seg med de som fikk til oppgaven. Lærer 2 eksemplifiserer denne tanken slik:

Du har klassikeren høydehopp. Det kan være en fin øvelse, for en som er flink til å hoppe eller har god spenst og god kroppsbeherskelse. Men motsatt er det dødens øvelse for mange. Den er så svart - hvitt og brutal. Den øvelsen handler jo veldig mye om forutsetninger og kropp. Slike øvelser har jeg, og håper de fleste andre, gått bort i fra i bruk av kroppsøvfingsfaget. Å gjennomføre slike øvelser i plenum krever enormt mye av læreren for at det ikke skal oppleves negativt. Mest sannsynlig så vil man ikke oppnå det (Lærer 2).

Dette sitatet viser viktigheten av å ta utgangspunkt i enkeltelevens forutsetninger, slik at de ikke får den negative opplevelsen ved sosial sammenligning. Utfordringen ved å gi valgfrihet kan være at elevene velger minste motstands vei, men innsats er et viktig del av vurderingen i kroppsøving. I tillegg mener Beni et al. (2017) at en aktivitet bør være utfordrende og gi motorisk kompetanse for å oppleves som meningsfull.

Den siste typen erfaringer og den som kan være vanskeligst for lærere å observere er selvattribusjon, der man forklarer sin egen prestasjon til seg selv. Ved å fortsette og bruke

høydehopp som eksempel slik Lærer 2 brukte i sitatet ovenfor, så kan dette forstås slik at ved å senke lista i høyde slik at alle kommer over, ikke nødvendigvis gir alle en mestringfølelse. Det handler om hvordan eleven selv attribuerer prestasjonen. Tolkes det som det bare var flaks eller lav vanskelighetsgrad, vil det ikke gi noen genuin mestringserfaring. I følge (Skaalvik, 2006) er det å attribuere prestasjon til innsats og strategi ansett som det mest hensiktsmessige, da det er kontrollerbart for eleven. Hvordan Lærer 4 forklarer om å gradvis bygge opp en aktivitet, kan ses i sammenheng med selvattribusjon. Ved å bygge opp aktiviteten gradvis kan man få eleven til å oppleve fremgang gjennom å øve, dermed bidra til å attribuere prestasjonen til kontrollerbare variabler som øving og innsats. Hvordan læreren kommuniserer med elevene er også med på å påvirke hvordan eleven attribuerer prestasjonen. Dette kan ses i sammenheng med det Lærer 3 fremhever med bevissthet knyttet til undervisningsstiler, da valg av undervisningsstil påvirker rollen og type kommunikasjon man har med elevene. For å bruke Mosston & Ashworth (2008) spekter av undervisningsstiler og hva man kan forvente ved bruk av ulike undervisningsstiler, så vil en type A, altså en kommanderende stil ha en annen måte å støtte elevens læring og kommunisere på, enn for eksempel stil E, som kan oversettes til inkluderende. En inkluderende stil legger opp til aktivitet som er tilpasset elevene og som gir valgmuligheter, dette gjør at læreren får en mer veiledende rolle og kommunikasjonen handler om å anerkjenne det eleven har gjort og får til.

For å oppsummere kan det informantene beskriver om hva undervisningen bør inneholde finne støtte i Skaalviks (2006) teori om hvilke erfaringer som påvirker selvoppfatning. Nøkkelen kan synes å være en undervisning som tar utgangspunkt i enkelteleven og dens forutsetninger. Ved å gjøre dette kan man gi elevene genuine mestringserfaringer og sette eleven i situasjoner der det er gode muligheter for å lykkes. Gjennom å ta utgangspunkt i enkelteleven er også elevmedvirkning mer naturlig. Å involvere eleven i egen læring, samt å gi eleven valgmuligheter ved at alle ikke behøver å gjøre det samme, kan være med på å tone ned sosiale sammenligninger. Videre er relasjon og trygghet viktig både mellom lærer og elev, og blant elevene, dette er knyttet til hvordan man opplever at man vurderes av andre og selvattribusjon. En bevissthet rundt hvordan man kan bruke undervisningsstiler kan være med å støtte læreren i arbeidet for å oppnå det man ønsker med undervisningen. Dette sammenfaller med studien til Andrews & Johansen (2005) om årsaker til at elever misliker kroppsøving. Funnene de gjorde var at det i hovedsak handlet om nettopp prestasjonspress, selvbilde, kjønn, kropp, fagets innhold og relasjon. Noe som understreker viktigheten av

verdien fra LK20 overordnede del, om at ulikhet skal anerkjennes og verdsettes. Hvordan informantene arbeider med kroppsidentitet i praksis er det vi skal se på i neste delkapittel.

6.2.2 Eksempler på undervisning

Informantene er som tidligere nevnt valgt ut etter en forundersøkelse, der hovedkriteriet var at utvalget opplever at de har lyktes i arbeidet med kroppsidentitet. I dette delkapittelet presenteres konkrete eksempler fra informantenes undervisningsopplegg.

Det første undervisningsopplegget er et ganske omfattende opplegg Lærer 1 har gjennomført over en periode på 10 uker, som har fått navnet Sirkus. Læringsmålet var å øve på en bevegelsesaktivitet. Lærer 1 mener at arbeid med kroppsidentitet er noe det bør jobbes med kontinuerlig og inngå i ulike temaer, slik det var i dette undervisningsopplegget. Perioden startet med en introduksjon til temaet sirkus, og målet med perioden. Elevene ble presentert for hva vil si å øve målrettet mot et mål, og hva som var suksesskriteriene. Videre ble det diskutert hvilke typer aktiviteter det var mulig å arbeide med. Det var stor frihet i valg aktivitet, der kravet var at man måtte bruke kroppen i øvingsarbeidet. Bakgrunnen for friheten var å bruke elevenes interesser, og at det er mange ulike interesser i en klasse. Elevene fikk idemyldre, utforske og prøve ut ulike aktiviteter, før de bestemte seg for en aktivitet. Neste oppgave var å sette seg et mål og finne hvordan de burde arbeide for å få en progresjon og nå målet. Deretter var det en periode hvor de jobbet individuelt, men helst sammen med andre og øvde for å nå målet, lærerrollen var da å veilede og støtte elevene i arbeidet.

Med bakgrunn i det Lærer 1 fortalte om sirkusperioden, var det en periode som tar utgangspunkt i enkelteleven, slik at man kan kalle det elevsentrert. Det er flere valgmuligheter og elevene er svært delaktig i egen læringsprosess. Hvis man ser sirkusperioden i forhold til Skaalviks (2006) teori om selvoppfatning, må vi her også se på de fire hovedkildene til erfaringer som påvirker selvoppfatning, dette er genuin mestringserfaring, andres vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon. Ved å ta utgangspunkt i elevens interesser og hva eleven selv ønsker å øve på, kan denne perioden ha en påvirkning på motivasjon og hvor mye innsats eleven legger ned for å nå målet den har satt seg. I tillegg blir lærerrollen mer veiledende. Dermed øker muligheten for at dette kan gi en genuin mestringserfaring. Med tanke på det neste punktet, nemlig andres vurderinger,

legger denne perioden opp til samarbeid med andre som har samme mål. Elevene må sammen finne veien for å nå målet, dermed fremmes det en kommunikasjonen med medlever og lærer som handler mindre om prestasjon og blir mer knyttet til oppgaven. Ved å endre fokus fra prestasjon til oppgaven og at læringsperioden legger opp til variasjon av aktiviteter, kan det gi færre sammenligninger der man ser sin prestasjon opp mot en annen. Dette er kanskje spesielt viktig for de som har negative erfaringer knyttet opp mot egen prestasjon i forhold til andre. Selvattribusjon var tilknyttet hovedmålet med denne perioden, altså å øve på en bevegelsesaktivitet. Målet med perioden var at elevene skulle se verdien av å jobbe målrettet mot noe, lage en strategi og ha god innsats. Å attribuere prestasjon til innsats og strategi anses som tidligere nevnt som det heldigste, da de er kontrollerbare for eleven. Dermed kan det synes slik at perioden til Lærer 1 sett i lys av Skaalviks (2006) teori om selvoppfatning legger opp til å gi elevene positive erfaringer knyttet til deres selvoppfatning. Perioden kan også ses i sammenheng med funnene til Andrews & Johansen (2005), der et av funnene var at prestasjonspress var en av de største årsakene til at elever mislikte kroppsøvingfaget. Ved å tone ned fokus på prestasjon og ved bruk av varierte aktiviteter som også gir mindre grad av sammenligning kan en slik periode skape mer motivasjon. Perioden kan også oppleves av elevene som meningsfull, da den legger opp til aktiviteter elevene ønsker å gjøre og dermed kan ses på som relevant og morsom. I tillegg vektlegges motorisk kompetanse og at den gir en utfordring, noe som er i tråd med funnene til Beni et al. (2017). Periodens hovedmål, å øve en bevegelsesaktivitet og å drive med utforskende læring er blant verbene som kom inn i kompetansemålene i LK20, og dermed synes perioden å være tråd med de nye tankene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

På spørsmål hvordan man som lærer kan vite om man lykkes i dette arbeidet svarer Lærer 1:

Det vi kan se er jo ansiktsuttrykk, at de viser tegn som smil, glede. At de kommer og er stolte over det de har fått til, for eksempel som jeg nevnte tidligere at de vil vise hva de har gjort. Det jo et tegn på at jeg får det til og har en glede gjennom å være i bevegelse. Der skiller kroppsøving seg fra andre fag, at vi er et av få fag som kan gi elevene den gleden gjennom bruk av kroppen. Den mestringen er veldig tydelig i kroppsøvingfaget hvis man klarer å legge til rette for det, så er det mye potensiale i at man skal oppleve mestring ukentlig egentlig (Lærer 1).

Dette er et interessant svar, da det er vanskelig å måle og vite hvordan en elev ser og opplever seg selv. Lærer 1 har derfor valgt å ta utgangspunkt i teori og pedagogikk i planleggingen av

undervisningen, og å bruke smil som mål på om man lykkes. Med bakgrunn i Lærer 1 sin opplevelsen av å lykkes i arbeidet, kan det være en god strategi.

Lærer 4 har valgt en annen tilnærming, der eksempelet er undervisning som har tatt utgangspunkt affordances, der man bruker mulighetene i bestemt miljø. Lærer 4 forklarer:

Jeg har jobbet mye med blant annet affordances. Som handler om at man får et område, så er elevene med på å se hvilke muligheter det er i område. Der var elevene involvert om hva de tenkte. Alt var fritt, og dette fungerte veldig bra. En dag uten utstyr og en annen dag med masse utstyr. Spilte for eksempel ulike spill med frisbee i skogen. Det kan også gjøres i leker, vi tar utgangspunkt i en lek, men ikke i alle reglene og så kommer elevene med innspill underveis. Jeg kan spørre de, hva kan vi endre nå for at det her skal bli med effektivt, da kan de svare at banen bør bli mindre, vi er spredd på for stort område. De bidrar i aktiviteten og når jeg involverer elevene blir øktene de mest vellykkede (Lærer 4).

I denne delen diskuteres innholdet, metodikken i Lærer 4 sitt eksempel kommer vi tilbake til i neste kapittel. Lærer 4s eksempel viser en undervisning som i stor grad involver elevene i og å gi de frihet til å utforske og å forme undervisningen, den har derfor likheter med Lærer 1s «sirkusperiode». Sett i forhold til Skaalvik (2006) er mestringen i mindre grad knyttet til individet, prestasjonen er ikke i selve spillet, men det å lage et spill eller en lek som man i fellesskap finner glede av å delta i. I denne type undervisning kan det være en utfordring ned andres vurderinger og sosial sammenligning. Hvordan blir kommunikasjonene og blir det en kamp om å få sitt forslag gjennom eller at noen tar mye plass, og i hvilken grad opplever elevene at de blir hørt og er involvert. Det kan henge tett sammen med relasjoner og det Ommundsen (2006) kaller læringsklima, som handler om det er oppgaven eller prestasjonen i for eksempel leken som ses på som viktig. Studier på læringsklima kan knyttes til elevs psykososiale helse, og et oppgaveorientert klima slik som Lærer 4 beskriver i dette eksempelet kan bidra til at elevene opplever at de kan mer, gi større indre motivasjon og som gjør at de velger å utfordre seg selv i større grad. I forhold til teorien til Skaalvik (2006) er det ikke like tydelig hvordan denne undervisningen er inntom de fire hovedkildene til erfaringer om selvoppfatning, men det å skape i fellesskap kan absolutt gi mestring og oppleves meningsfullt. Dette kan også ses i sammenheng Beni et al. (2017) funn om hva som gjør en aktivitet meningsfull. Et slikt undervisningsopplegg som beskrives her kan være inntom de fem faktorene: det sosiale, at det er morsomt, utfordrende, gir motorisk kompetanse og oppleves som relevant for eleven.

I arbeid med kroppsidentitet er dans er en aktivitet informantene fremhever som godt egnet. Noen aktiviteter er lettere å bruke enn andre, som kan ha en sammenheng med hvilke erfaringer man har med aktiviteten fra tidligere. Dans er altså den aktiviteten hvor de opplever i størst grad og lykkes med å styrke elevens kroppsidentitet. Undervisning rettet mot mer tradisjonell idrett fremheves av to informanter som det er mest utfordrende. Lærer 4 begrunner hvorfor dans er godt egnet slik:

Jeg tror grunnen til at dans egner seg handler om at det er i tiden. Danse er ofte sammen andre og det handler om å ha det morsomt, ikke lage en perfekt koreografi. De skaper noe sammen (Lærer 4).

I begrunnelsen til Lærer 4 ser man igjen flere av de punktene som ble nevnt i forrige delkapittel. Det handler om å ta utgangspunkt i enkelteleven, dens forutsetninger og interesser, slik at det gir mestringsopplevelser. I eksempelet beskrives samarbeid og å skape noe sammen, dette kan knyttes til det Skaalvik (2006) kaller vurdering av andres vurderinger og sosial sammenligning. Som i denne sammenheng handler om en positiv kommunikasjon der målet er å mestre noe sammen og i mindre grad sammenligne seg med noen eller en norm. Funnene i studien Andrews & Johansen (2005) peker også på dans som en aktivitet som i større grad treffer de elevene som misliker faget.

I motsetning til de andre informantene har Lærer 2 valgt en teoretisk tilnærming til arbeidet kroppsidentitet, dette begrunnes dette slik:

Jeg har valgt teoretisk fordi, jeg ikke helt vet hvordan jeg skulle gjort det praktisk enkelt og greit. Det tror jeg handler om at jeg mangler kompetanse på dette, da jeg har en ren idrettsbakgrunn. Det ligger i underbevisstheten at dette er noe jeg burde gjøre, kropp, selvbilde og identitet. Det ligger hele tiden og banker som ting man bør fokusere på i undervisningen. Men jeg har ikke fått helt til det i praktisk undervisning og har vært innom det kun nå og da i enkelte perioder. Da har det blitt teoretisk, fordi det er den enkleste løsningen. Enklere å finne oppgaver, greit å få elevene til å skrive, samt at det er måte å få aktivisert de som ikke kan delta. Det er også en måte for elevene å få vist refleksjon (Lærer 2).

Han begrunner valget med at det er enklest og opplever en mangel på kompetanse på hvordan det kan gjøres på andre måter. Samtidig rettes det kritikk til kroppsøvingslærerutdanningen til Lærer 2 som har hatt hovedfokus på å lære bort idrett og mindre fokus på pedagogikk, som støttes av Moens (2011) funn om kroppsøvingslærerutdanningen. Det skal også nevnes at

Lærer 2 på lik linje med de andre informantene beskriver mestring og elevmedvirkning som grunnlaget for undervisningen. Det er dermed ikke sikkert Lærer 2 har mindre kompetanse slik han selv opplever. Den teoretiske oppgaven Lærer 2 ga til elevene beskrives slik:

For eksempel har jeg hatt elever sett på hvordan et treningssenter reklamerer for sitt produkt og hvordan de fremstiller og bruker kropp. Spørsmålet har gått på hva er en idealkropp eller hvordan blir idealkroppen fremstilt i samfunnet eller fra et treningssenter. Kan du reflektere rundt bruk av bilder, bruk av kropp, pt/instruktører, osv. Det har jeg opplevd at elevene har opplevd som en aha opplevelse. Noen elever har kommentert at treningssenteret driver jo med kroppspress og fremmer et samfunnsmessig kroppspress. Når elevene har avslørt det og reflektert rundt det har det gitt en del kule og interessante oppgaver (Lærer 2).

Med tanke på kompetansemålet som blant annet omhandler fremstillinger av kropp i media og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020c) kan man argumentere for at denne oppgaven oppfyller målet. Ser man det i sammenheng med hva som påvirker selvoppfatningen er det ikke like tydelig. Oppgaven kan knyttes opp mot sosial sammenligning og vurdering fra andre, slik at det kan være med å gi eleven en større bevissthet rundt samfunnets skjønnhetsideal og den enorme eksponeringen det er av kropp i media og spesielt sosiale medier. Denne eksponeringen Øgård-Repal et al. (2017) påpeker som en av de største årsakene til at jenter opplever kroppspress. Utfordringen kan være om læringsutbytte av en slik enkeltstående oppgave overføres utover akkurat denne oppgaven. Med tanke på hvordan vår opplevelse og erfaringer av kroppen er dynamisk og bør jobbes med kontinuerlig, som er i tråd med hvordan man kan se på Skaalviks (2006) funn om mestringsforventning og selvvurdering. Et annet spørsmål er om man å se overføringsverdien med å analysere en konkret reklamekampanje inn i en garderobesituasjon eller over til sosiale medier med en teoretisk tilnærming. Lærer 1 har prøvd både en praktisk og en teoretisk tilnærming, mener det er utfordrende. Dette kan forklares slik:

Men jeg har aldri opplevd at noen av elevene som jobbet med det i ettertid har sagt det var lærerikt, og skulle ønske de fikk flere oppgaver som en teoretisk individuell oppgave. Så det er jo også et lite tegn på at det kanskje ikke er så mye hente teoretisk, så det er viktigere å implementere det i alt man gjør (Lærer 1).

Individuelle oppgaver slik Lærer 1 beskriver, mangler det sosiale aspekter som er viktig både for at erfaringen med arbeidet skal påvirke selvoppfatningen slik Skaalvik (2006) beskriver og for at oppgaven skal oppleves som meningsfull som er et av Beni et al. (2017) funn. Å avfeie utbytte av teoretiske oppgaver blir på mange måter en kritikk av de andre fagene i

skolen, men det kan være nyttig å ha Arnold (1968) sine tanker om hva som kjennetegner kroppsovingsfaget bakhodet når man planlegger undervisningen. Det er læring *i, om* og *gjennom* bevegelse, der det viktigste er læring i bevegelse for elevenes dannelse (i Sæle, 2017b), som også støttes av Ommundsen (2016).

Gjennomgående i eksemplene til informantene er hvordan de involverer elevene i undervisningen og hvordan de tør å tenke nytt. Det er også interessant at selv om kompetansemålet er konkret, anser informantene arbeid med kroppsidentitet som noe som kan gjennomsyre all undervisning og dermed ikke begrenses til en gitt periode. Det begrunnes i at det som bygger positive erfaringer sammenfaller med det grunnleggende i faget, skape bevegelsesglede gjennom mestring og samarbeid med andre. Det som kan være utfordrende er at kroppsidentitet er en følelse elevene selv har, og dermed kan være vanskelig for lærer å se elevens utbytte av undervisningen. Der kan Lærer 1 sin strategi være støttende, som handlet om å være bevisst på teori og pedagogikk i planleggingen og å bruke smil som mål på om man lykkes. Et siste poeng som leder videre til neste kapittel er at undervisningsoppleggene i eksemplene ovenfor er lite bundet av tradisjonell metodikk.

6.3 Metodisk perspektiv

Informantenes beskrivelser og eksempler på undervisning knyttet til kroppsidentitet er også knyttet til deres metodiske perspektiv. Dette perspektivet kan ses i sammenheng med studien til Säfenbom et al. (2014); og modellen til Oliver & Kirk (2015) vist i figur 1 på s. 21. Deres konklusjon er at det trengs en mer aktivistisk metodikk i kroppsoving for å få et fag som også er tilpasset de som ikke driver med organisert idrett. En aktivistisk tilnærming beskriver Säfenbom et al. (2014) som en metodikk som er utforskende, legger vekt på grunnleggende ferdigheter som motorikk og individorientert kroppsovingsfag, der fokuset blir på elevens evne til å utforske ulike fysiske aktiviteter (s. 12 – 13). Oliver & Kirks (2015) modell vist i figur 1 på s. 21 tar i likhet med Säfenbom et al. (2014) utgangspunkt i eleven, hva skal eleven lærere ut i fra forutsetninger, interesser og hva som gir eleven motivasjon. Undervisningen planlegges og gjennomføres, deretter evalueres og tilpasses den videre.

6.3.1 Informantenes metodiske perspektiv

I denne delen presenteres informantenes tanker om metodikk og den ses i sammenheng med prinsippene til en aktivistisk tilnærming (Säfenbom et al., 2014; Oliver & Kirk, 2015).

Utgangspunktet for planlegging av undervisning beskriver Lærer 1 slik:

I enkelte perioder kan det jo hende at man bestemmer seg sammen med elevene hva som skal være tema, mål og hva man ønsker å jobbe med. Hvor alle sammen deltar i prosessen med undervisningen, men ofte vil aktiviteter som flertallet ønsker legge noen føringer. Mens i andre perioder prøver man å ha en didaktikk som åpner for en mer individuell undervisning. Hvor de i større grad selv får være med å forme hva de ønsker å jobbe med og mot innenfor et større og bredere tema (Lærer 1).

Her beskrives en metodikk som i stor grad bygger på enkelteleven. For å se sitatet i sammenheng med Oliver & Kirks (2015) modell vist i figur 1 s. 21, så tar Lærer 1 utgangspunkt i enkelteleven eller sammen med elevene i planleggingen av en undervisningsperiode. Periodene beskrives med et tydelig fokus på elevmedvirkning, der elevene får være med å forme perioden eller velger et såpass vidt tema slik man kan utøve ulike aktiviteter med bakgrunn i elevens interesser og forutsetninger. Det som ikke kommer tydelig frem i sitatet til Lærer 1 er evalueringsprosessen, der man ser på hva som eventuelt var et hinder for læringen. Og om det som hindret læringen var knyttet opp mot motivasjon, interesser eller forutsetninger, dette kan brukes for å tilpasse undervisningen videre. Lærer 1 er innom elevdialogen ved et senere spørsmål knyttet til styrker og utfordringer med en elevsentrert metodikk. Her forteller han at ved individuell aktivitet får med bedre relasjon og dialog med eleven knyttet til læring og hvorfor eleven velger å løse oppgaven på en bestemt måte. En utfordring ved individuelle oppgaver kan være at mange trenger støtte og veiledning, dermed mister man oversikten. På Gruppenivå kan dette være lettere, men der er det mer utfordrende å få en god samtale som er viktig i læringen. Uten at evaluering nevnes konkret, kan det Lærer 1 forteller tolkes slik at dialogen og relasjonen med eleven styrkes ved en elevsentrert metodikk, og det kan gi muligheter for veiledning og tilpasning av aktivitet. Ved en slik tolkning kan en derfor finne både støtte for en slik tilnærming og et anekdotisk bevis på aktivistisk metodikk kan egne seg for arbeid med kroppsidentitet. Det som går igjen i sitatene fra Lærer 1 både under tanker om faget, beskrivelsen av undervisningopplegg og nå om metodikk er en tydelig bevissthet rundt metodikk og involvering av elevene i undervisningen. Om Lærer 1 er et særtilfelle eller om tankene i LK20 har begynt å få fotfeste rundt om i skolene kan ikke denne oppgaven svare på, men det er en tydelig endring fra det Moen (2011) kaller tradisjonell tilnærming i kroppsøving og beskrivelsen til Säfenbom et al. (2014) av de rådene metodikken i kroppsøvingfaget. Lærer 1 begrunner valget av elevsentrert metodikk slik:

Ja, jeg har lest noen studier på det at opplevd mestring blant elever er større når de selv finner svaret på utfordringer enn når enn når det blir formidlet eller vist av lærer. Jeg tenker det er nyttig som lærer å tørre å stå litt i det at eleven ikke får til er nok viktig for deres opplevde mestring (Lærer 1).

I dette sitatet kan noe av nøkkelen ligge bak både valg av metodikk, men også hva som gjør at de opplever at de lykkes i arbeidet med kroppsidentitet. Altså i viktigheten å drive faglig utvikling og holde seg oppdatert forskning og trender rettet mot kroppsoving. Dette er et fellestrekk ved flere av informantene, både Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 beskriver studier og artikler som bakgrunn for metodiske og innholdsmessige valg. Dette skiller seg fra Lærer 2 som er mer basert på egne erfaringer. Dette kan igjen knyttes til tilnærmingen til arbeidet med kroppsidentitet der Lærer 2 gikk for en teoretisk tilnærming, med bakgrunn i usikkerhet knyttet hvordan det kan gjøres på andre måter vist i 6.2.2 på s. 60. Mens Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 alle gikk for en praktisk tilnærming og elevsentrert didaktikk. Alle informantene i denne oppgaven er erfarne lærere, man kan ikke argumentere for at fokus på forskning og artikler kan knyttes til at de kommer rett fra lærerutdanningen.

I sitt metodiske perspektiv har Lærer 3 mer fokus på prinsipper som vektlegges i måten undervisningen utføres. Han er i mindre grad opptatt av en bestemt metode, men mer opptatt av at undervisningen skal involvere elevene i planlegging, gjennomføring og vurdering. Undervisningsstiler blir valgt ut i fra hva som egner seg for det målet de har i timen. Det er tanken om elevmedvirkning som styrer valget av ulike metoder for undervisningen. Siden Lærer 3 beskriver et elevsentrert utgangspunkt i de ulike delene av undervisningen, kan også denne tilnærmingen ses i sammenheng med Oliver & Kirks (2015) aktivistiske modell vist i figur 1 på s. 21, selv om det ikke beskrives inngående hvordan undervisningen gjennomføres.

Lærer 4 har i likhet med Lærer 1 en uttalt bevissthet rundt sine metodiske valg og kommer med mange eksempler. Slik som eksempelet med affordances vist i 6.2.2 på s. 59, der elevene og miljøet er med å bestemme hvordan aktiviteten blir. Et annet eksempel fra Lærer 4 forklares slik:

Jeg tror vi lærere kan tenke for vanskelig og gjøre faget vanskeligere enn det er. Nå holder jeg på et prosjekt der vi spiller volleyball, men temaet er egentlig ikke volleyball. Vi har brukt volleyball som et verktøy for å få til samarbeid. Den gruppen jeg hadde der, de slet med volleyball. De servet og så sto alle passive å så på og det

ble ikke noe spill. Da blåste vi av, snakket. Hva kan vi gjøre? Elevene foreslo å ha sprett, da innførte vi en sprett. Til slutt var alt lov, veggene var lov å treffe, taket var med. Da synes alle dette var gøy og løp rundt for å slå ballen. Da vi gikk tilbake til hel, altså spillet. Så var det flere som forsto spillet, flere fikk det til. Elevene diskuterte hvordan kan vi få det til. Og volleyball var jo ikke temaet, det var samarbeid og inkludering (Lærer 4).

Dette er et interessant eksempel fra Lærer 4. Eksempelet viser både hvordan man kan bruke idrettsaktiviteter også i denne lærerplanen, men da som et virkemiddel knyttet til eller rettet mot et overordnet mål. Metodikken i dette eksempelet skiller seg fra en mer idrettslig og tradisjonell metodikk, som trolig ville øvd på enkeltdelene eller ferdighetene som for eksempel grunnlag for å så ta med seg ferdighetene inn tilbake til spillet. I dette eksempelet beholdes den helhetlige tilnærmingen til spillet, men tilpasser reglene etter elevenes forutsetninger og involverer elevene i utviklingsprosessen. For å se dette eksempelet i sammenheng med modellen til Oliver & Kirk (2015) vist i figur 1 på s. 21, beskriver Lærer 4 her at utgangspunktet for undervisningen er elevenes forutsetninger. Forskjellen fra de tidligere eksemplene er at dette skjer på en gruppenivå og ikke individnivå, altså at klassen som enhet slet med å få til samspill i volleyball. Ved innføre ulike regler eller hinder kan man tilpasse på gruppe og individ nivå, slik at alle kan delta med utgangspunkt i sine forutsetninger. Dette er ikke ulikt handikapsystemet i golf, men uten sammenligning forøvrig. Videre beskriver Lærer 4 at elevene involveres i evalueringsdelen, slik at undervisningen stadig utvikles og tilpasses elevenes ferdigheter, og dermed kan påvirke motivasjon. I tillegg fungerte evalueringen eller diskusjonen rundt tilpasninger som kanskje den viktigste faktoren for å nå periodens hovedmål, som var samarbeid og inkludering.

6.3.2 Aktivistisk metodikk

De tre informantene som har valgt en praktisk tilnærming til arbeid med kroppsidentitet har alle valgt en metodikk som kan ses i sammenheng med Oliver & Kirks (2015) modell vist i figur 1 på s. 21. Denne modellen innebærer at undervisningen er elevsentrert og at man tar utgangspunkt i elevens forutsetninger, interesser og motivasjon, samt at elevene er involvert i egen læring. Men det i seg selv er ikke nok for nå det Säfenbom et al. (2014) etterlyser, altså en metodikk som er mer utforskende, legger vekt på grunnleggende ferdigheter som motorikk og et individorientert kroppsøvningsfag, der fokuset blir på elevens evne til å utforske ulike fysiske aktiviteter. Säfenbom et al. (2014) fremhever også at ungdomsutvikling er knyttet til

biologiske, psykiske, sosiale og atferdsmessige faktorer (s. 12 – 13), som kan ses i sammenheng med valg av metodikk og har likhetstrekk med constraintsbasert didaktikk. Constraintsbasert didaktikk bygger på et dynamisk perspektiv der elevene deltar i en aktivitet med utgangspunkt i sin egen fysiske, kulturelle, sosiale, psykologiske og emosjonelle historie som rammebetingelser for læring (Brymer & Renshaw 2010, i Loftesnes et al., 2016, s. 199). Dette kan oppsummeres med elevenes forutsetninger.

Faktorene Säfenbom et al. (2014) nevner ovenfor knyttet til ungdoms sin utvikling gjør at utviklingen kan være ulik mellom individer. At utviklingen skjer ulikt kan støtte opp under tanken om at utvikling er non-lineær. Non-lineær utvikling handler om at utvikling skjer ulikt ved at elever plutselig tar et utviklingssteg og er knyttet til variabilitet som et undervisningsprinsipp. Variabilitet er ulikhet, elevene er ulike, de har ulike forutsetninger, ulik utvikling og ulik forståelse (Chow et al., 2011, s. 190-192). Constraintsbasert didaktikk bygger på prinsippet om ulikhet og det kan ses i sammenheng med LK20s verdi om ulikhet skal anerkjennes og verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Anerkjennning og verdsetting av ulikhet gjør at constraintsbasert didaktikk synes å være gunstig i arbeid med kroppsidentitet, da kroppsidentitet påvirkes av mange faktorer, og kan dermed som ulik fra person til person.

Undervisningsopplegget «sirkus» som Lærer 1 tidligere har beskrevet var et bredt undervisningsopplegg der målet var å øve, med utgangspunkt i noe som elevene selv opplever som interessant og selv ønsket å mestre. Dette undervisningsopplegget kan ses i sammenheng med undervisningsprinsippet om variabilitet. Der undervisningen tar utgangspunkt i at elevene har ulike interesser, ulik motivasjon, ulike forutsetninger og ulike erfaringer av hva de mestrer noe som igjen påvirker deres kroppsidentitet. Videre beskriver Lærer 1 at elevene selv skulle sette seg et mål og lage en plan hvordan målet skulle nås, der de arbeidet individuelt eller sammen andre, lærerrollen beskrives som veiledende og støttende. Denne beskrivelsen synes i tråd med prinsippene for constraintsbasert didaktikk.

I arbeidet med elevsentrert og utforskende metodikk opplever Lærer 1 at elevene møter motstand. Denne motstanden sees på som en viktig del av elevenes mestringsfølelse. Denne beskrivelse kan ses i sammenheng med det Williams, Davids & Williams (1999) fremhever som målet i dynamisk teori. Målet at eleven selv skal lære å finne løsninger og ikke imitere et sluttprodukt, på den måten blir lærerens rolle blir mer veiledende og tilretteleggende.

Oppgaven til læreren blir å legge til rette for situasjoner der eleven får utforsket funksjonelle og individuelle bevegelsesløsninger, gjennom å erfare og observere medelever (i Loftesnes et al., 2016, s. 199). Når elevene møter motstand de overkommer er viktig for deres mestringsfølelse. Dette kan ses i sammenheng med Beni et al. (2017), de fremhever at en aktivitet må være utfordrende som en forutsetning for at aktiviteten skal oppleves som meningsfull. De vektlegger også at læringen skal være relevant for eleven som en faktor knyttet til elevenes opplevelse av aktiviteten som meningsfull, noe et undervisningsopplegg med stor grad av valgfrihet kan legge til rette for. Lærer 1 sin beskrivelse kan også knyttes til Klafkis (2001) teori om danning. Der den utfordrende oppgaven er material danning, og elevens forutsetninger er formal danning. Når eleven møter motstand, men gjennom innsats mestrer oppgaven kan det gi en mestring og økt forståelse slik Lærer 1 beskriver, som Klafki kaller kategorial danning (Sæle, 2017a, s. 180-81; Fretland et al., 2020). Utforskendelæring med oppgaver basert på elevens forutsetninger kan knyttes til fagets dannelsingsperspektiv.

Informantene brukte flere eksempler på undervisning som vektla utforskende læring. Et eksempel er Lærer 4 sin volleyballundervisning forklart i delkapittelet ovenfor. Ved å koble læring, affordances og forutsetninger sammen med rammebetingelsene ble undervisningen tilpasset gruppens behov. Lærer 4 beskrev det slik:

Elevene foreslo å ha sprett, da innførte vi en sprett. Til slutt var alt lov, veggen var lov å treffe, taket var med, forstår du (Lærer 4).

Ved å endre betingelsene for en aktivitet sammen med elevene der veggen, tak og sprett var lov. Ble rammefaktorene utnyttet for å skape læring, man kobler på affordances for å skape og tilpasse undervisningen med bakgrunn i elevenes forutsetninger. Å lage justeringer ved å la ballen for eksempel for lov til en sprett, kan føre til at elevene får bedre tid på seg til å utføre bevegelsen. Det gir dem mulighet til å være en mer aktiv del av spillet, og gradvis kan tilpasses etterhvert som til opplever mestring. Ved å la elevene enten individuelt eller sammen med andre tenke hvordan rammefaktorene kan utnyttes, kan det være med på å skape en større forståelse for hva de arbeider med. I tillegg vil en slik prosess fremme samarbeid og legge til rette for en demokratisk innfallsvinkel og støtte opp under en utforskende læringsprosess. Dette eksemplifiseres ved å bruke et utdrag av et tidligere brukt sitat av Lærer 4:

Som handler om at man får et område så er elevene med på å se hvilke muligheter det er i det område. Der var elevene involvert om hva de tenkte. Alt var fritt. Det fungerte

veldig bra. En dag uten noe som helst utstyr og en annen dag med masse utstyr (Lærer 4).

Dette utdraget viser at ved å bruke det samme område, men endre rammefaktorene så kan man få ulike timer og elevene er involvert i å utforske mulighetene, enten individuelt eller sammen med andre.

Undervisningsøktene Lærer 4 beskriver finner støtte i en constraintsbasert didaktikk. Videre bygger constraintsbasert didaktikk på selvorganisering, som er tanken om at eleven tilpasser seg omgivelsene (Hopkins & Butterworth, 1997, i Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 32 – 33). Metoden tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger og hvordan man kan endre rammebetingelsene, eleven vil da gjennom selvorganisering utvikle seg og å finne andre funksjonelle bevegelsesløsninger (Davids, 2010). Endringene i betingelser kalles constraints. Constraintsbasert didaktikk tar derfor i likhet med Oliver & Kirk (2015) sin modell vist i figur 1 på s. 21 utgangspunkt i elevens forutsetninger. Målet er å lage koblinger mellom individet, den ønskede endring i elevens bevegelse og affordances, Constraints brukes da for å lede eleven til å utforske og oppdage gode bevegelser (Loftesnes et al., 2016, s. 199 - 201).

Det neste poenget som er tydelig i Lærer 4s eksempel er knyttet til forutsetningene for constraintsbasert didaktikk. Den første forutsetningene er en helhetlig tilnærming, deretter vurderer læreren bevegelsene etter intensjon og hva som er funksjonelt. Det neste steget er at læreren finner den essensielle i bevegelsen og dermed kobler elev, mål og miljø sammen ved constraints (Loftesnes et al., 2016, s. 201). En helhetlig tilnærming vises gjennom det Lærer 4 forklarer i sitt eksempel fra volleyball. Der brukes den samme aktiviteten altså en helhetlig tilnærming, men med bakgrunn i forutsetningene og det essensielle i aktiviteten, manipuleres aktiviteten ved bruk av constraints. Det kan gjøres for eksempel med regelendringer slik som at tak, sprett og vekker er lov, da endres aktiviteten. På den måten kan man øve på ulike bevegelser og tilpasses endrede forutsetninger underveis. Det blir da ikke et behov for å gå ut av hel-situasjonen og begynne med deløvelser for å øke ferdighetene som skal til for å gå spill, slik man ville gjort i en mer tradisjonell tilnærming. Verdien av deløvelser kan også diskuteres, da det å utøve en bevegelse alene med for eksempel en ball er noe helt annet når man har med og motspillere rundt seg og tempoet økes. Derfor kan det synes hensiktsmessig å bevare hel-delen slik Lærer 4 gjør i sitt eksempel for å gi større grad av det Skaalvik (2006) kaller genuin mestringserfaring.

Utforskende læring er noe også Lærer 1 fremhever som viktig i sitt valg av metodikk i kroppsøving, som også støttes både av de nye målformuleringene i kroppsøving i LK20 (Utdanningsdirektoratet 2020c) og av Säfenbom et al. (2014) som etterlyser mer utforskende læring i faget. Constraintsbasert didaktikk er bygd på tanken om at elevene gjennom selvregulering, selv eller i samspill med andre oppdage hva som er den mest funksjonelle måten å utøve en bevegelse (Hopkins & Butterworth, 1997, i Sigmundsson & Pedersen, 2000, s. 32 – 33). Selvregulerende læring er tråd med Ludvigsen-utvalgets rapport om fremtidens skole, som knytter selvregulert læring både til refleksjon og å bruke kroppen (NOU 2015:8, s. 50-51).

Skaalvik (2006) teori om selvoppfatning kan også ses i lys av constraintsbasert didaktikk. Skaalvik (2006) har som nevnt 4 hovedkilder til erfaring som påvirker selvoppfatningen, genuin mestringserfaring, andre vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon. Ved å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger kan man si at muligheten for at eleven skal oppleve mestring økes. Gjennom at elevene selv må finne svaret, og ikke at læreren viser hvordan det skal gjøres på forhånd, gjør at constraintsbasert didaktikk legger til rette for genuin mestringserfaring, slik Lærer 1 også beskriver i «sirkusopplegget» beskrevet på side 56. En tilnærming som igjen kan øke sannsynligheten for at eleven attribuerer egen prestasjon til innsats, ved at elevene skal finne løsningen, overkomme hindringen og nå målet på egenhånd. Constraintsbasert didaktikk kan tone ned fokuset på forskjellene som oppstår ved at alle gjør det samme, siden undervisningen tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Gjennom arbeid med ulike oppgaver der elevene arbeider individuelt eller sammen med andre, kan det gi positiv påvirkning av erfaringene knyttet til sosial sammenligning og andres vurderinger.

Selv om undervisningsopplegget «sirkusperioden» på side 56, synes å være i tråd med tankegangen i constraintsbasert didaktikk, var det også utfordringer knyttet å gå ut bredt og ha mange ulike aktiviteter. Lærer 1 forklarer det slik:

Den beste måten å få til det på er å prøve å koble på elevene slik at de hjelper hverandre. På den måten gjøre at de ikke blir så avhengig av støtte fra lærer. Mindre grupper og hjelper hverandre. Men jeg opplevde det slik at jeg til tider var utilstrekkelig (Lærer 1).

Lærer 1 beskriver en følelse av utilstrekkelighet ved at undervisningen blir for åpen og det er mange ulike aktiviteter og elever som må veiledes i ulike bevegelser.

Det som kan synes gjennomgående, er hvordan er de tre informantene som har valgt en praktisk tilnærming beskriver sin metodikk. De har et elevsentrert utgangspunkt, og den samsvarer med det Säfenbom et al. (2014) etterlyser i en aktivistisk tilnærming. Oliver & Kirk (2015) sin aktivistiske modell vist i figur 1 på s. 21 er en tilnærming som kan benyttes, slik Engebretsen et al. (2020) viste i sin studie. Et viktig poeng i denne oppgaven er å gi elevene positive erfaringer knyttet til egen kropp og å skape aksept for ulikhet. Oliver & Kirks (2015) modell vist i figur 1 på s. 21 er mindre tydelig på det det Lærer 1 og Lærer 4 vektlegger, altså utforskende læring og å bruke rammefaktorene som affordances slik som constraintsbasert didaktikk er. Videre kan constraintsbasert didaktikk være en tilnærming som både støttes i LK20 gjennom utforskende og elevsentrerte mål, og kan knyttes til typen metodikk lærerne i denne oppgaven opplever at de lykkes med i arbeidet med kroppsidentitet.

7. Avslutning

Det avsluttende kapitlet inneholder en oppsummering, konklusjon og tanker knyttet til veien videre.

7.1 Oppsummering

Funnene i denne undersøkelsen viser at informantene hadde ulike tolkninger av begrepet kroppsidentitet og læreplanens bruk av begrepet opplevdes som uklart. Siden kroppsidentitet ikke defineres i LK20 må lærerne selv gi begrepet mening og det kan føre til ulike tolkninger. Videre delte informantene en dynamisk oppfatning av kropp, altså at elevens forståelse av kroppen påvirkes av erfaringer. Oppfatningen av egen kropp er stadig i endring, og dette er med på å legge føringer for at arbeidet med kroppsidentitet må jobbes med kontinuerlig og dermed være en del av alle temaene i kroppsøvingfaget. utfordringer elever opplever knyttet til kroppspress i kroppsøving mente informantene er knyttet til hvordan det man presterer og gjør er synlig i faget. Vi forstår oss selv gjennom å sammenligne oss med og vurderinger fra andre, som er i tråd med Skaalviks (2006) teori om selvoppfatning. Det er derfor viktig å knytte arbeid med kroppsidentitet til verdien om å anerkjenne og verdsette ulikhet fra LK20 overordnende del (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Arbeid med kroppsidentitet kan begrunnes med Bakken et al. (2018) funn fra Ungdataundersøkelsen, som viser at 35% av jenter og 10% av gutter opplever et kroppspress. I LK20 er det en tydeliggjøring av viktigheten av arbeid med kropp og dette er synlig i kompetansemålet. En praktisk tilnærming kan knyttes til betydningen av aktivitet for barn og

ungdoms utvikling slik funnene til Soto & John (2014) og Ommundsen (2016) viser, og det som kjennetegner kroppsøvfingsfaget, altså læring gjennom bevegelse.

Informantene beskrev og eksemplifiserte en elevsentrert undervisning, med fokus på mestring som tok utgangspunkt i elevenes ulikheter som forutsetninger og motivasjon, og en undervisning med vekt på elevmedvirkning og elevinvolvering. Relasjoner og trygghet ble også fremhevet som en faktor som kan knyttes til læringsklima, i tillegg til valg av undervisningsstil. Informantenes beskrivelser vektla i stor grad Skaalviks (2006) hovedkilder til erfaring som påvirker selvoppfatning, som er genuin mestringserfaring, andre vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon.

Med tanke på valg av metodikk er det tydelige likheter mellom hvordan de tre informantene som har valgt en praktisk tilnærming beskrev sin metodikk. De beskrev en elevsentrert metodikk som tok utgangspunkt i elevenes ulikheter, dette kan være forutsetninger og interesser. Elevene hadde stor innflytelse og påvirkning på egen undervisning. To av lærerne vektla også utforskende læring ved å bruke rammefaktorene som affordances i tråd med constraintsbasert didaktikk. Constraintsbasert didaktikk kan knyttes til det metodiske perspektivet lærerne i denne undersøkelsen opplevde at de lyktes med i arbeidet med kroppsidentitet. Dette perspektivet egner seg i arbeid med LK20 gjennom planens utforskende og elevsentrerte mål.

7.2 Konklusjon

For å besvare problemstillingen i denne oppgaven, er det tatt utgangspunkt i fire kroppsøvfingslærere som opplevde at de lyktes i arbeidet med kroppsidentitet sine erfaringer. Problemstillingen er: Hva kjennetegner et utvalg kroppsøvfingslæreres erfaringer knyttet til forståelse, metodiske perspektiv og arbeid med kroppsidentitet i kroppsøving?

Det som kjennetegner informantenes forståelse av begrepet kroppsidentitet, er at de opplever kroppsidentitet som uklart, da det ikke er definert i LK20 og er lite brukt i forskningslitteraturen. Informantene må derfor selv gi begrepet mening. På tross av at informantene opplevde begrepet som uklart, understreket de at arbeid med kroppsidentitet har en naturlig plass i faget. Det knyttes til det Arnold (1968) mener kjennetegner kroppsøvfingsfaget, som er læring *i, om og gjennom* bevegelse (i Sæle, 2017b). I

kroppsøvingfagets sentrale verdier blir bevegelse knyttet sammen med identitetskapning (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Bevegelses betydning for identitetskapning støttes av Soto & John (2014) og Ommundsen (2016). Læring i bevegelse er noe informantene beskrev og Skaalviks (2006) teori fremhever. Denne læringen påvirker elevens selvutvikling og mestringserfaring, som igjen gir en forståelse av kroppen og påvirker erfaringene av oss selv. Derfor bør kroppsidentitet være et kontinuerlig arbeid, og en praktisk tilnærming til dette arbeidet egner seg. De tre informantene som anvendte en praktisk tilnærming uttrykte at de holdt seg oppdatert på forskningslitteratur. De begrunnet tilnærmingen i at praktisk undervisning er det som kjennetegner faget, og de erfaringer Skaalvik (2006) mener påvirker elevenes selvoppfatning.

Med bakgrunn i sine erfaringer beskrev informantene at undervisningen bør inneholde et fokus på mestring. For å oppnå det Skaalvik (2006) kaller genuin mestringserfaring, er det viktig at oppgaven eller aktiviteten tar høyde for at elevene er ulike og er tilpasset den enkelte. Alle informantene fremhevet elevmedvirkning og elevinvolvering som en sentral del av utgangspunktet for undervisningen. Fokus på mestring gjennom elevsentrert undervisningen kan derfor ses på som et av de viktigste funnene i denne oppgaven, og forklares i sammenheng med Skaalviks (2006) hovedtyper av erfaringer som påvirker elevens selvoppfatning. Hvordan det praktisk gjennomføres i undervisningen henger tett sammen valg av metodikk, derfor en aktivistisk metodikk slik Säfenbom et al. (2014) etterlyser godt egnet i arbeidet med kroppsidentitet.

Et gjennomgangstema i oppgaven er det dynamiske og hvordan alt er i endring fra skjønnhetsideal, forståelsen av begrepet kropp, elevenes forutsetninger, oppfattelsen av egen kropp og erfaringene som ifølge teorien til Skaalvik (2006) påvirker elevenes selvoppfatning. Informantenes metodiske perspektiv har bakgrunn i aktiviteter de selv har opplevd og lyktes med knyttet til kroppsidentitet. Beskrivelsene har flere likhetstrekk med den dynamiske metodikken, constraintsbasert didaktikk. Elevgruppene er sammensatte og har ulike forutsetninger, dermed kan en metodikk som har som prinsipp at elevene er ulike være støttende i arbeidet med kroppsidentitet. Både i arbeidet for å skape aksept for ulikhet blant elevene og for å bidra til at elevene får positive erfaringer med egen kropp. Positive erfaringer med egen kropp er noe både informantene og teorien mener kan gi genuine mestringserfaringer, i tillegg er hvordan man attribuerer disse erfaringene grunnleggende for hvordan vi erfarer oss selv. Derfor kan en metodikk som tar utgangspunkt i elevenes

forutsetninger og utforskende læring være støttende i dette arbeidet. Säfenbom et al. (2014) fremhever at ungdomsutvikling er knyttet til biologiske, psykiske, sosiale og adferdsmessige faktorer (s. 12 – 13), som kan ses i sammenheng med Brymer & Renshaws (2010) beskrivelse av det dynamisk perspektiv der elevene deltar i en aktivitet med utgangspunkt i sin egen fysiske, kulturelle, sosiale, psykologiske og emosjonelle historie som rammebetingelser for læring (i Loftesnes et al., 2016, s. 199). Elevenes utvikling er i følge Davids (2010) non lineær, utviklingen skjer gjennom utviklingssteg, dermed er det en fordel med en metodikk som tar høyde for ulik utvikling og enkelt kan tilpasses nye forutsetninger. Videre kan constraintsbasert didaktikk brukes til å manipulere aktiviteter slik at man oppnår ønsket læring. Det gir mulighet til å utnytte nærmiljøet eller rammebetingelsene i læringen slik en av informantene fremhevet. Læring gjennom utforskning av noe man selv er interessert i, alene eller sammen andre gjør at teorien også kan ses i sammenheng med motivasjon og demokratiske prosesser, og det Skaalvik (2006) beskriver som erfaringer knyttet til andres vurderinger og sosial sammenligning. Dermed kan man se constraintsbasert didaktikk i sammenheng med det Säfenbom et al. (2014) etterlyser i en aktivistisk tilnærming og Skaalviks (2006) teori om selvoppfatning og informantenes beskrivelser, som en aktivistisk metodikk som kan egne seg i arbeid med kroppsidentitet.

I følge Sæle (2021) må det understrekes at en del utfordringer elevene har knyttet til kroppspress er strukturelle utfordringer, som kun i begrenset grad kan løses på individnivå (s. 223). At kroppsøvingfaget har begrenset påvirkning på samfunnets utfordringer er selvfølgelig riktig, en kroppsøvingslærer får ikke endret samfunnets fokus eller ideal. Men ved å ha fokus på å gi elevene gode opplevelser og erfaringer ved å være i fysisk aktivitet gjennom mestring, gode relasjoner og en elevsentrert metodikk. Kan vi i følge (Skaalvik, 2006) styrke elevers selvoppfatning, arbeide med kompetansen knyttet til kroppsidentitet, og dette kan knyttes til det overordnede målet i kroppsøvingfaget, altså å stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

7.3 Veien videre

Utgangspunktet for denne oppgaven var et ønske om å flytte fokus fra å stadfeste at elever opplever kroppspress, og hvordan det er en utfordring i kroppsøvingfaget, over på å se konkret hva kroppsøvingslærere kan gjøre med undervisningen for å gi elever bedre opplevelser og erfaringer av egen kropp. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til en praktisk

tilnærming til utfordringen med kroppspress i kroppsøvingsfaget. Hvordan arbeid med kroppsidentitet kan gjøres på fagets premisser med utgangspunkt i det Arnold (1968) mener at det som kjennetegner kroppsøvingsfaget, nemlig læring *i, om og gjennom* bevegelse (i Sæle, 2017b). Målet med oppgaven er ikke å generalisere funnene, eller komme med en fasit, men at oppgaven kan fungere som en inspirasjon til å prøve ulike tilnærminger.

Et ønske er flere studier slik som Engebretsen et al. (2020) gjennomførte med den aktivistiske modellen til Oliver & Kirk (2015). Der man ved aksjonsforskning, gjennomfører undervisning med ulike tilnærminger i kroppsøvingsklasser. Ønsker en lignende studie knyttet til constraintsbasert didaktikk. En metodikk som har fanget min interesse gjennom arbeidet på lærerspesialiststudiet og arbeidet med denne masteroppgaven. Som praktiserende kroppsøvingslærer i over 10 år, opplever at jeg at utbyttet for praksisfeltet er større ved praktisk rettede studier. Siden det gjør det lettere å knytte forskningen til undervisning og er egnet for diskusjon i profesjonsfellesskapet.

Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005) «Gym er det faget jeg hater mest», *Norsk pedagogisk tidsskrift 2005:04* (s. 302 – 31). Oslo. Hentet fra: https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest
- Bakken, A. (2018) Ungdata 2018. Nasjonale resultater. *Nova Rapport 18:8*, Hentet fra: <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5128>
- Bakken, A. Sletten, M. A. & Eriksen, I. E. (2018) Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning 2018:02*. (s. 45 – 75) Oslo. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, D. N., (2017) Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature, *Quest volume 69, 2017:3*. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Caldwell, C. (2016) Body identity development, definitions and discussions, *Body movement and dance in psychotherapy vol. 11:4* London: Routledge. Hentet fra: DOI:10.1080/17432979.2016.1145141
- Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R, Araújo, D. & Passos, P. (2011) Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems, *New Ideas in Psychology volume 29:2* (s. 189 – 200). Amsterdam: Elsevier. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.10.001>
- Cohane, G. H., & Pope Jr, H, G. (2000) Body Image in Boys: A Review of the Literature, *International journal of eating disorders volume 29:4* s. 373-379. Hentet fra: <https://onlinelibrary-wiley-com.galanga.hvl.no/doi/pdfdirect/10.1002/eat.1033>
- Davids, K. (2010) The constraints-led approach to motor learning, I Renshaw, I., Davids, K. & Savelsbergh, G. J. P. (Red.) *Motor Learning in Practice – A Constraints-Led Approach*. London: Routledge
- Engebreetsen, B. Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020) Jenter og kroppsøving - Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingsfaget? *Norsk Pedagogisk tidsskrift 2020:4* (s. 361 – 375). Oslo: Universitetsforlaget Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Engelsrud, G. (2015) *Tekstinnspill til Ludvigsen-utvalget. Kroppsøving i fremtidens skole*. Hentet fra: <https://docplayer.me/15444825-Notat-sten-ludvigsen-fra-gunn-engelsrud-emne-tekstinnspill-til-ludvigsen-utvalget-kroppsoving-i-fremtidens-skole-dato-23-01.html>
- Engelsrud, G. & Nordtug, B. (2016) Vi må slutte å snakke om kroppspresset, *Forskning.no* <https://forskning.no/helse-kronikk-media/kronikk-vi-ma-slutte-a-prate-om-kroppspresset/1169034>

- Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2020) Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning? *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis 2014:1*, (s. 23-28). Oslo: Cappelen Damm akademisk Hentet fra: <https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>
- Grue, L. (2016) *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hargreaves, D. A. & Tiggeman, M. (2006) Body Image Is For Girls – A Qualitative Study of Boys Body Image, *Journal of health psychology volume 11:4 s. 567-576*. London: SAGE publication. Hentet fra: DOI: 10.1177/1359105306065017
- Kvaale, S. & Brinkman, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Lamb, C., Oliver K. L., & Kirk, D. (2018) Go for it Girl’ adolescent girls’ responses to the implementation of an activist approach in a core physical education programme. *Sport, Education and Society volume 23:8 s. 799 – 811*. London: Routledge. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/galanga.hvl.no/doi/pdf/10.1080/13573322.2018.1484724?needAccess=true>
- Loftesnes, J. M., Sanderud, J. R. & Vikene, O. L. (2016) ETA som didaktisk modell i kroppsøving, I Ingvild Kvikstad (Red.) *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal
- Moen, K. M. (2011) “Shaking or stirring?”: a case-study of physical education teacher education in Norway. *Norges Idrettshøyskole*. Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171359>
- Moen, K. M. & Brattli, V. H. (2016) Bruk garderoben som en læringsarena. *Aftenposten* Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/yv7xA/bruk-garderoben-som-en-laeringsarena>
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018) Perspektiver på kropp i kroppsøvingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education. 2018 2:1, (s. 154-168)*. Oslo Hentet fra: <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K. M., Westli, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018) Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn), *Høyskolen i Innlandet*. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008) *Teaching Physical Education – First Online Edition*. Hentet fra: https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- NOU 2015: 8 (2015) *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*, Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Oliver, K. L. & Kirk, D. (2015) *Girls, Gender & Physical education – An activist approach*. London: Routledge
- Ommundsen, Y. (2013) Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevens allmenndanning og læring i skolen, *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2013:2 (s. 155 – 166) Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Ommundsen, Y. (2006) Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (Red.) *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm
- Renshaw, I. (2010) Building the foundations – skill acquisition in children. I Renshaw, I., Davids, K. & Savelsbergh, G. J. P. (Red.) *Motor Learning in Practice – A Constraints-Led Approach*. London: Routledge
- Sigmundsson, H. & Pedersen, A. V. (2000) *Motorisk utvikling – Nye perspektiver på barns motorikk*. Oslo: Sebu forlag
- Skaalvik, E. (2006) Selvoppfatning og idrett. I Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (Red.) *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Soto, C. & John, O. (2014) Traits in transition: The structure of parent-reported personality traits from early childhood to early adulthood. *Journal of personality* 2014:6 Vol. 82 (s. 182-199). Hoboken, NJ, USA. Hentet fra: <https://onlinelibrary-wiley-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.1111/jopy.12044>
- Säfenbom, Haugen og Bulie (2014) Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy volume 20, 2015: 6*. London: Routledge Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/282106>
- Sæle, O. O. (2017a) Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget. Bergen: Fagbokforlaget
- Sæle, O. O. (2016) Jenter som hater gym, *Bergens Tidende*. Henter fra: <https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/Pdda5/jenter-som-hater-gym>
- Sæle, O. O. (2021) Kroppssyn gjennom historien – og om vår tids kroppsidealer og kroppsfokus. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sæle, O. O. (2018) «Min generasjon ble oppdratt til å tenke det var naturlig å vise seg nakne for hverandre», *Bergens Tidende*. Hentet fra: <https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/A2q3M5/laereren-maa-ta-garderoben-tilbake>
- Sæle, O. O. (2017b) Mind the gap! Kroppsøvingfaget - mellom ideologi og virkelighet, *Bedre skole* 2017:04, (s. 14-19). Oslo

- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020) Kroppspøving i femårig lærerutdanning – Skolefag, profesjonsutvikling, forskning. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2021) Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 4 utg. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Utdanningsdirektoratet (2020a) *Tverrfaglige emner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020b) *Fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet (2020c) *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>
- Utdanningsdirektoratet (2020d) *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring?kode=kro01-05&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020e) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Velferdsforskningsinstituttet NOVA (2022) Hva er Ungdata? Hentet fra: <https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata/>
- Øgård-Repal, A. Strand, S. A. & Karlsen, T. (2017) Karakterpress, kroppspress og gjengpress – Fokusgruppeintervju av jenter i 9. klassetrinn etter funn fra Ungdata-undersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 2017:2. Tromsø. Hentet fra: <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-3010-2017-02-03>

Figurliste

- Figur 1: *Diagram of Student-Centered Inquiry as Curriculum*, av Oliver, K. L. & Kirk, D. (2015) *Girls, Gender & Physical education – An activist approach*, s. 89. London: Routledge
- Figur 2: *Den praktiske gjennomføringen av ETA modellen*, av Davis & Burton (1991), i Loftesnes, J. M., Sanderud, J. R. & Vikene, O. L. (2016) *ETA som didaktisk modell i kroppspøving*, s. 202. I Ingvild Kvikstad (Red.) *Motorikk i det didaktiske perspektiv*. Oslo: Gyldendal

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet «Arbeid med elevers kroppsidentitet i kroppsøvingsfaget»?

Dette er et spørsmål til deg som kroppsøvingslærer ved en ungdomsskole om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å se hvilke erfaringer og forståelse lærerne har med arbeid med kroppsidentitet i kroppsøvingsfag og hvilke metoder som anvendes i undervisningen

Formål

Undersøkelsen er grunnlaget for en masteroppgave som er en del av masterutdanningen «Master i didaktiske praksisar» ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Formålet med undersøkelsen er å se hvilke erfaringer og forståelse lærerne har med arbeid med kroppsidentitet i kroppsøvingsfaget, og den vil i tillegg danne grunnlaget for å velge ut kandidater til et intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Anders Borthen Hassel, er student ved HVL og ansvarlig for gjennomføring av masterprosjektet, og veileder er Jan Morten Loftesnes, førstelektor ved HVL.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut til denne undersøkelsen fordi du underviser kroppsøvingsfaget i ungdomsskolen.

Hva innebærer det å delta?

Deltagelse i prosjektet innebærer at du fyller ut en forundersøkelse. Det tar ca. 10 minutter. Forundersøkelsen inneholder spørsmål knyttet til dine erfaringer, forståelse, hva du mener undervisningen bør inneholde og hvilke metoder du anvender i arbeid med kroppsidentitet. Hvis du ønsker å stille til intervju, svarer du ja på slutten av undersøkelsen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet. Du kan svare på spørsmålene i forundersøkelsen og velge om du ønsker å stille til intervju eller ikke. Du kan også avbryte deltakelsen når du måtte ønske.

Hvordan gjør jeg for å delta?

Om du ønsker å være deltaker i forskningsprosjektet trenger gå in på lenken nederst i mailen jeg sendte deg, vil du i tillegg stille til intervju trenger du å krysse av på boksen mot slutten av undersøkelsen når du gjennomfører den.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene beskrevet ovenfor. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar retningslinjene fra NSD. Jeg er den eneste som vil ha tilgang til opplysningene fra spørreskjemaet og intervju, og alle vil bli anonymisert. Det er ikke behov for personopplysninger om deg utover at du er kroppsøvingslærer ved en ungdomsskole. Surveyprogrammet SurveyXact vil bli brukt til å samle inn svarene på forundersøkelsen.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.5.2022. Da vil informasjonen som lydopptak etter de er nedskrevet og anonymisert bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Norsk senter for forskningsdata AS, NSD har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du ønsker mer informasjon

Hvis du har spørsmål til forskningsprosjektet, ta kontakt med masterstudent Anders Borthen Hassel eller veileder og førstelektor Jan Morten Loftesnes.

Med vennlig hilsen,

Masterstudent:

Anders Borthen Hassel

Epost: 583378@stud.hvl.no

Mobil: 920 11 788

Veileder:

Jan Morten Loftesnes

Epost: jan.loftesnes@hvl.no

Disse spørsmålene har som formål å se hvilken forståelse og erfaringer lærere har til arbeid med kroppsidentitet i kroppsøvningsfaget, og mer spesifikt til kompetansemålet «Eleven skal kunne reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde». Den vil i tillegg danne grunnlaget for å velge ut kandidater til et intervju. Det er frivillig om ønsker å delta i et intervju og man kan trekke seg når man måtte ønske.

I en kroppsøvingstime arbeider man bevisst eller ubevisst med begrepet kroppsidentitet, elevene lærer om faget kroppsøving men også om seg selv. Elevene sammenligner seg med andre og utvikler en forståelse av egen kropp sett i lys av omgivelsene. Caldwell (2016) definerer kroppsbylde slik, «Kroppsidentitet er vår kjerne identitet, og er gjerne grunnlaget for hvordan vi utvikler våre ulike identiteter. Den har oppstått i, er bevart og kommer til uttrykk gjennom kroppen, eksplisitt og implisitt gjennom vårt forhold til egne følelser, bevegelse, kognitive prosesser, relasjoner, samspill med andre og følelser knyttet til egne opplevelser av kroppen».

1) I hvilken grad er du enig i at kroppsøvningsfaget har en viktig funksjon med tanke på å styrke elevers kroppsidentitet?

Svært enig | Ganske enig | Ikke sikker | Lite enig | Svært uenig

2) I hvilken grad vektlegger du arbeid med å styrke elevers kroppsidentitet i planleggingen av en undervisningsøkt eller periode i kroppsøving?

Stor | Ganske stor | Nøytral | Liten | Ingen

3) I hvilken grad opplever du at lykkes i arbeidet med å styrke elevers kropps i identitet kroppsøvningsundervisningen?

Stor | Ganske stor | Nøytral | Liten | Ingen

4) Har du en teoretisk eller praktisk/fysisk tilnærming når du velger arbeidsformer i arbeidet med å styrke elevers kroppsidentitet i kroppsøvningsundervisningen?

Teoretisk | Praktisk/fysisk | Både teoretisk og praktisk

Åpne spørsmål

5) Hva mener du er viktige faktorer for å styrke elevers kroppsidentitet?

- 6) Kan du i korte trekk beskrive en oppgave eller et undervisningsopplegg du har gitt elevene der du opplevde at undervisningen styrket elevenes kroppsidentitet?**
- 7) Er du villig til å stille til et intervju om hvordan du arbeider for å styrke elevers kroppsidentitet?**

Nei – Undersøkelsen avsluttes

Ja – Navn og kontaktinformasjon

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Anders Borthen Hassels masterprosjektet «*kroppsidetitet i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i et intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger fra intervjuet behandles frem til prosjektet er avsluttes i mai 2022.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 3

Intervjuguide

Disse spørsmålene har som formål å se på hvor bevisst forhold lærere har til arbeid med kroppsidentitet i kroppsøvningsfaget, og mer spesifikt til kompetansemålet «Eleven skal kunne reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde».

I en kroppsøvingstime arbeider man bevisst eller ubevisst med begrepet kroppsidentitet, elevene lærer om faget kroppsøving men også om seg selv. Elevene sammenligner seg med andre og utvikler en forståelse av egen kropp sett i lys av omgivelsene. Caldwell (2016) definerer kroppsbylde slik, «Kroppsidentitet er vår kjerne identitet, og er gjerne grunnlaget for hvordan vi utvikler våre ulike identiteter. Den har oppstått i, er bevart og kommer til uttrykk gjennom kroppen, eksplisitt og implisitt gjennom vårt forhold til egne følelser, bevegelse, kognitive prosesser, relasjoner, samspill med andre og følelser knyttet til egne opplevelser av kroppen».

Innledning:

- **Presentere meg selv**
- **Antyde hvor lenge intervjuet vil vare**
- **Si litt om prosjektet**
- **Si at noen av spørsmålene er ganske like, så det kan føles som om man blir spurt om det samme flere ganger**
- **Informere om at de kan trekke seg når som helst**
- **Informere om at intervjuet spilles inn på bånd og hva som skjer med opptakene i etterkant**

1. Generelt begrepsavklaring og betydning:	<ul style="list-style-type: none">- Hva legger du i begrepet kroppsidentitet?- Hvilken plass har kroppsidentitet i kroppsøvningsfaget?- Har kroppsøvningsfaget har en viktig funksjon med tanke på å styrke elevers kroppsidentitet?- Hva mener du er viktige faktorer for å styrke elevers kroppsidentitet?
---	---

<p>2. Planlegging</p> <p>I planleggingen av en undervisningsperiode og konkrete undervisningsøkter.</p>	<p>I planleggingen av en undervisningsperiode og konkrete undervisningsøkter.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken plass har kroppsidentitet i planleggingsarbeidet? - Er ved arbeid med konkrete kompetansemål eller generelt i knyttet til ulike tematikk/perioder? - Er det en teoretisk, praktisk/fysisk eller en kombinasjon tilnærming når du velger arbeidsformer i arbeidet med å styrke elevers kroppsidentitet i kroppsøvningsundervisningen? - Evt. begrunnelse - Opplever du at du lykkes i arbeidet med å styrke elevers kropps i identitet kroppsøvningsundervisningen? - Hvordan ser du at du lykkes i dette arbeidet?
<p>3. Undervisningen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva mener du at undervisningen bør inneholde for at den skal styrke kroppsidentiteten? - Kan du i korte trekk beskrive en oppgave eller et undervisningsopplegg du har gitt elevene der du opplevde at undervisningen styrket elevenes kroppsidentitet? - Hvordan kom dette til uttrykk? - Ga dette eleven(e) noe der og da, og kunne man se at de tok med seg den positive erfaringen inn i senere økter? - Hva mener du er verdien av arbeid med kroppsidentitet? - Er garderobesituasjonen noe du bevisst arbeider knyttet undervisningen?
<p>4. Metodisk perspektiv</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva legger du vekt på i valg av metodikk i arbeidet med kroppsidentitet?

	<ul style="list-style-type: none">- Er det noen kjennetegn på metodikken som du legger vekt på i valget?- Hva er begrunnelsen for valget?
5. Avslutning	<p>Hva mener du er verdien av arbeid med kroppsidentitet?</p> <p>Takk for du stilte til intervju.</p>

Vurdering

Referansenummer

566710

Prosjekttittel

Kroppsideidentitet gjennom fysisk aktivitet

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Morten Loftesnes, jan.loftesnes@hvl.no, tlf: 57676061

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anders Borthen Hassel, ahassel@gmail.com, tlf: 92011788

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

14.01.2022 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 14.1.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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.

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER 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).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!