



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Det finnes ikke kroppspress på mellomtrinnet ... eller vent litt? En kvalitativ studie av kroppsøvlingslærere sitt møte med kroppspress, blant elever i kroppsøvlingsfaget, på mellomtrinnet.

There is no pressure on body-image in lower secondary school ... or wait a minute? A qualitative study of how Physical Education (PE) teachers' are facing the pressure on body-image, among students in lower secondary school, during PE.

Frida Molde Johannesen

Kandidatnr: 410

Renate Ejankowski Eidsvåg

Kandidatnr: 405

Master i Kroppsøving (MGBKØ550)

Grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Veiledere: Ann-Helen Odberg og Synnøve Endal Andersen

Innleveringsdato: 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.*

Forord

Mastergraden har til tider føltes langt unna. Vi står nå her ved veis ende og skal levere masteroppgaven vår, etter et fem år langt studieforløp. Det er med delte følelser vi leverer masteroppgaven og avslutter studietiden. Det er både en lettelse og svært vemodig på en og samme tid. Skriveprosessen har vært lang og vi har derfor mange erfaringer herfra som vi kan ta med oss videre i livet. Det har til tider vært en krevende prosess, men mest av alt lærerikt og berikende. Gjennom å være to stykker som skriver masteroppgaven sammen, har vi lært mye både om og av hverandre, og hvordan et godt samarbeid etableres. Det har også vært betryggende å være to stykker i den følelsesmessige berg-og-dalbanen masteroppgaven har vært.

Vi har hatt en fantastisk studietid der vi har blitt kjent med mange flotte medstudenter. Vi vil rette en spesiell takk til heilagjengen på fløy C for godt samhold, støttende ord og latter gjennom store deler av masterperioden. Gjennom hele skriveprosessen har de to veilederne, Ann-Helen Odberg og Synnøve Endal Andersen vært helt formidable. Dere har vært tålmodige og motivert oss hele veien. Vi vil også takke venner, kjærester og familie for støttende ord og korrektur.

Til slutt må vi rette en spesiell takk til kroppsøvlingslærerne som har deltatt i studien. Dere har bidratt med mange gode erfaringer og refleksjoner innenfor tematikken til masteroppgaven.

Nå avsluttes en milepæl av livet og vi gleder oss til å se hva fremtiden bringer. Videre håper vi at du som leser masteroppgaven finner den interessant og nyttig. Vi har også et ønske om at den kan bidra til mer fokus på tematikken og viktigheten av den. God lesing!

Mai 2022, Bergen

Frida Molde Johannesen og Renate Ejankowski Eidsvåg

Sammendrag

Tema for denne studien er kroppspress, blant elever i kroppsøvfingsfaget, på mellomtrinnet (5.–7.trinn). Formålet med studien er å gi et innblikk i kroppsøvfingslærere sine erfaringer omkring kroppspress, hva de mener er årsaker til et eventuelt kroppspress, og hvordan de kan motvirke et eventuelt kroppspress. I lys av dette er følgende problemstillinger utarbeidet:

- 1) *Hvilke erfaringer har kroppsøvfingslærere omkring kroppspress, blant elever i kroppsøvfingsfaget, på mellomtrinnet?*
- 2) *Hvilke refleksjoner har kroppsøvfingslærere rundt årsaker til og motvirkning av kroppspress, blant elever i kroppsøvfingsfaget, på mellomtrinnet?*

For å besvare problemstillingene er det benyttet en kvalitativ metode, ved bruk av individuelle semistrukturerte intervjuer. Studiens utvalg består av seks kroppsøvfingslærere, som underviser ved ulike klasser på mellomtrinnet, ved tre ulike skoler i Bergen og omegn. Intervjuene er analysert induktivt ved bruk av Braun og Clarke (2006; 2019) sine 6 faser for tematisk analyse. På bakgrunn av analysen, er det funnet fire hovedtema: *1) Lærere sine oppfatninger og erfaringer av kropp og kroppspress 2) Lærere sine erfaringer omkring hvordan kroppspress kommer til uttrykk 3) Lærere sine refleksjoner rundt årsaker til kroppspress 4) Lærere sine refleksjoner rundt motvirkning av kroppspress.*

I diskusjonskapittelet blir relevant teori og tidligere forskning, diskutert opp mot studiens funn. Det fremkommer at det er kroppspress, blant elever i kroppsøvfingsfaget, på mellomtrinnet. Lærerne erfarer at kroppspress kan oppleves hos både gutter og jenter, uavhengig av vekst og utvikling. Videre erfarer lærerne at elevene kan skjule opplevelser av kroppspress. Kroppspress kan blant annet komme til uttrykk i øvelser som krever god motorikk, svømmeundervisning og i garderoben. Lærerne reflekterer videre rundt at årsaker til kroppspress kan være sosiale medier, kommentarer fra viktige andre (foreldre, lærere og medelever) og utvikling av egen kropp.

Det fremkommer deretter i studien at lærere kan gjøre mye for å motvirke kroppspress. Et tiltak kan være at lærere bør være bevisst på at kroppspress kan være en utfordring allerede på mellomtrinnet. For å motvirke kroppspress fremhever lærerne de gode samtale, opplevelsen av mestring, tiltak i garderoben og samarbeid for elevens beste. I studien kobles

kroppspress opp mot et fenomenologisk kroppssyn (Merleau-Ponty, 1994).

Kroppsøvingslærere bør tilrettelegge for at elevene kan lære om kroppen, ved å bruke den aktivt i kroppsøvingsfaget. Videre påpeker lærerne viktigheten av at elevene bør lære å reflektere kritisk rundt ulike kroppsidealer i dagens samfunn. Kroppsøvingsfaget skal bidra til å fremme et positivt selvbilde, som kan gi elevene en trygg identitet. Denne studien ses i sammenheng med innføringen av Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Nøkkelord: *Kropp, kroppspress, mellomtrinnet, kroppsøvingsfaget, LK20, sosiale medier, kroppssyn, kritisk tenkning og kroppsideal*

Abstract

The topic of this study is pressure on body-image, among students in lower secondary school (5th to 7th grade), during Physical Education (PE). The purpose is to provide insight regarding PE teachers' experiences about pressure on body-image. Specifically, what teachers believe causes potential pressure on body-image, and how they can contribute to reduce situations involving potential pressure on body-image. Considering this, we have formulated the following research questions:

- 1) *What experiences do PE teachers' have concerning pressure on body-image, among students in lower secondary school, during PE?*
- 2) *What are PE teachers' reflections on the causes of and ways to reduce pressure on body-image, among students in lower secondary school, during PE?*

To answer the research questions, a qualitative method has been applied. Individual semi-structured interviews were conducted. The sample consist of six PE teachers, working in 5th to 7th grade, at three different schools in and around Bergen city center. The interviews are analyzed with an inductive method, using Braun and Clarke's (2006; 2019) 6 phases of thematic analysis. Based on the final analysis, four main themes have been formed: 1) *The teacher's perceptions and experiences of body and pressure on body-image* 2) *The teacher's experiences about how pressure on body-image is expressed* 3) *The teacher's reflections about the causes of pressure on body-image* 4) *The teacher's reflections on how to reduce pressure on body-image.*

Furthermore, relevant theory and previous research was discussed against the findings in this study. The findings show there is pressure on body-image, among lower secondary school students, during PE. The teachers experience that both boys and girls, in all shapes and forms, can experience pressure on body-image. In addition, the teachers experience that students can hide their experiences with pressure on body-image. It turns out that pressure on body-image may appear through motoric exercises, swimming lessons and in the wardrobe. Additionally, social media, comments from important others (parents, teachers and classmates) and the development of one's own body can cause body-image pressure.

Further, the study shows that PE teachers can do a lot to reduce pressure on body-image, as long as they are aware of the problem beginning already at the lower secondary level. In order to reduce pressure on body-image, the teachers mention good conversations, coping among the students, wardrobe interventions and collaboration for the student's best interests. The study further addresses a phenomenological view of the body (Merleau-Ponty, 1994), and the fact that PE teachers should facilitate that students can learn about the body, by using the body actively during PE. Furthermore, the teachers express the importance of students learning how to reflect critically on different body ideals, that exist in today's society. PE should also address a positive self-image, which can create a positive identity among the students. In this context, the implementation of *Kunnskapsløftet 2020 (LK20)* is mentioned (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Keywords: Body, pressure on body-image, lower secondary school, physical education (PE), LK20, social media, view of body, critical reflection and body ideal

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	2
1.1.1 Aktualisering av tema	2
1.1.2 Synlig kropp i kroppsoving	4
1.1.3 Innføring av Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK20)	5
1.2 Formål og problemstillinger	6
1.3 Oppgavens oppbygging	6
2.0 Teori og tidligere forskning	8
2.1 Kropp	8
2.1.1 Kroppssyn	8
2.1.2 Kroppsideal	11
2.1.3 Kroppsbilde	12
2.2 Kroppspress	14
2.2.1 Sosial sammenligningsteori	16
2.2.2 Sosiale medier	18
2.3 Kroppsovlingslærerens innflytelse	20
2.3.1 Lærerens kroppssyn	20
2.3.2 Lærerens rolle i garderoben	22
2.3.3 Lærerens samtale	23
2.3.4 Lærerens tilpasninger i kroppsovlingsundervisningen	26
3.0 Metode	28
3.1 Forskningsdesign	28
3.1.1 Kvalitativ metode	28
3.2 Innsamlingsstrategi	28
3.2.1 Semistrukturerte intervjuer	28
3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted	29
3.3.1 Fenomenologi	29
3.3.2 Hermeneutikk	30
3.3.3 Den hermeneutiske sirkelen	30
3.4 Utvalg	30
3.4.1 Bakgrunn for utvalg	30
3.4.2 Rekruttering av utvalg	31
3.4.3 Presentasjon av utvalg	31
3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervju	32
3.5.1 Intervjuguide	32
3.5.2 Pilotintervju	33
3.5.3 Praktisk gjennomføring	34
3.5.4 Transkribering	35
3.6 Kvalitativ analyse	35
3.6.1 Tematisk analyse	35
3.7 Forskningssetiske betraktninger	40
3.7.1 Konfidensialitet og anonymitet	40
3.7.2 Meldeplikt, samtykke og frivillighet	40
3.8 Kvalitetskriterier	41
3.8.1 Reliabilitet (pålitelighet)	41
3.8.2 Validiteten (intern gyldighet)	42
3.8.3 Overførbarhet (ekstern gyldighet)	42

4.0 Funn.....	43
4.1 <i>Lærerens oppfatninger og erfaringer av kropp og kroppspress.....</i>	43
4.1.1 Lærernes generelle tanker.....	43
4.1.2 Erfart kroppspress eller ikke	45
4.1.3 Kjønn	46
4.2 <i>Lærerens erfaringer omkring hvordan kroppspress kommer til uttrykk.....</i>	47
4.2.1 Kroppen i møte med motoriske øvelser	47
4.2.2 Svømmeundervisning og garderobe.....	48
4.2.3 Hørt fra elevene.....	49
4.3 <i>Lærerens refleksjoner rundt årsaker til kroppspress.....</i>	49
4.3.1 Sosiale medier, film og TV-serier.....	49
4.3.2 Viktige andre.....	50
4.3.3 Vekst og utvikling	51
4.4 <i>Lærerens refleksjoner rundt motvirkning av kroppspress</i>	52
4.4.1 De gode samtalene og refleksjonene.....	52
4.4.2 Mestring og tilpasset opplæring.....	54
4.4.3 Tiltak i garderoben	56
4.4.4 Samarbeid med viktige andre	58
5.0 Diskusjon.....	60
5.1 <i>Kroppspress på mellomtrinnet? Nei ... eller kanskje!.....</i>	60
5.1.1 Lærernes kroppssyn.....	60
5.1.2 Skjult kroppspress	62
5.1.3 Utgjør kjønn en forskjell?	63
5.2 <i>Synlig kropp og usynlig kroppspress.....</i>	65
5.2.1 Motorikk kan skape blick	65
5.2.2 Nakenhet – et stort problem for noen få.....	67
5.2.3 Den uoppnåelige kroppen	68
5.3 <i>Hvor kommer egentlig drømmekroppen fra?.....</i>	69
5.3.1 Perfekte kropper på skjermen.....	69
5.3.2 Kommentarenes påvirkningskraft	70
5.3.3 Når kroppen vokser.....	71
5.4 <i>Det finnes kroppspress på mellomtrinnet ... men hva kan gjøres?.....</i>	72
5.4.1 Samtaler om kropp som risikoprojekt.....	73
5.4.2 Positive og kroppslige erfaringer.....	77
5.4.3 Ufarlig- og naturligjøring av garderobesituasjon	79
5.4.4 Samarbeid for elevens beste.....	80
6.0 Avsluttende diskusjon og oppsummering	82
6.1 <i>Konklusjon og veien videre</i>	86
Litteraturliste.....	88
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	95
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	98
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	101
Vedlegg 4: Samskrivingskontrakt	103

Tabelloversikt

Tabell 3.1 Oversikt over informantene.....32

Tabell 4.1 Oversikt over identifiserte hovedtema med tilhørende subtema.....43

1.0 Innledning

Et enkelt Googlesøk på *drømmekroppen* gir omtrent 213 000 søkeresultater, og tar blant annet for seg overskriftene: *Seks steg til drømmekroppen*; *Drømmekroppen - Synlige muskler og minst mulig fett*; *Den endeløse jakten på drømmekroppen* og *Hvordan skal jeg trene og spise for å få drømmekroppen?* Samtidig viser undersøkelser at barn helt ned i 9-årsalderen får reklame på nett, som omhandler kropp. Sentio Research Norge, på oppdrag for Medietilsynet (2020, s. 107), har gjort en kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner. Det viser seg at en stor prosentandel av barn og unge, har fått reklame for tjenester og produkter på nett, med formål om å endre på kropp eller utseende. Andelen av barn og unge, som mottar denne type reklame øker med alderen. Blant 13–18-åringene, har 37 prosent mottatt reklame for kosmetiske behandlinger. En større andel jenter (47%) enn gutter (28%) har fått denne type reklame. Kartleggingen viser også at 48 prosent av 9–18-åringene har fått reklame, som fremmer produkter for å gå ned i vekt. Også her mottar jenter (54%) mer reklame enn gutter (43%). Videre fremkommer det at 41 prosent av 9–18-åringene har fått reklame av produkter som skal gi større muskler. Her mottar gutter (45%) mer reklame enn jenter (38%).

Kroppsidealene som eksponeres gjennom mediene, kan bidra til å skape kroppspress (Voelker et al., 2015, s. 150). Gjennom en kronikk i *Adresseavisen* skriver Holmeide (2018) at enkelte elever på videregående har et ønske om å bruke kroppsøvningsundervisningen, til å bygge dagens idealkropp. Det er viktig at lærerne passer på at elevene ikke har en tanke om at kroppsøvningsfaget skal handle om *Fitness*. Faget skal derimot bidra til at elevene kan reflektere kritisk omkring kroppspress og kroppsidealer. I debattinnlegget, *Bruk garderoben som en læringsarena*, forklarer Brattli og Moen (2016) at kroppsøvningslæreren bør være bevisst og tilrettelegge for læring om kroppsidealer allerede på barneskolen. Dette forklarer de i sammenheng med en undersøkelse de har gjennomført. Her fant de at jo eldre elevene ble, jo mer misfornøyd var de med sin egen kropp. Videre stiller forfatterne spørsmål rundt om skolen bør tilrettelegge for at elevene kan lære seg å ha et kritisk blikk på kroppsidealer, tidligere enn i de gjør i dag. Uttalelsene til Brattli og Moen fra 2016, er interessante å se i sammenheng med innføringen av Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK20), og et større fokus på kritisk tenkning omkring kroppsidealer i kroppsøvningsfaget.

1.1 Bakgrunn

Vi har gjennom studietiden fått erfaringer som kroppsøvingslærere, og har selv lagt merke til et stort kroppsfokus blant elever, så tidlig som på barneskolen. Vi har blant annet observert en elev som ikke ville skifte sammen med de andre elevene, på grunn av størrelsen hennes. Videre har vi overhørt elever snakke om kropp, og generelt kommentere på hverandres kropper. Vi finner at det meste av forskning omkring kroppspress blant elever i kroppsøvingsfaget, handler om ungdomsskole eller videregående skole. Det er derimot lite forskning omkring kroppspress, blant elever i kroppsøvingsfaget, på mellomtrinnet. Vi ønsker derfor å bidra til mer forskning på dette området. Bakgrunn for valg av tema, tar videre for seg kroppens sentrale posisjon i dagens samfunn, kroppens synlighet i kroppsøvingsfaget og innføringen av LK20.

1.1.1 Aktualisering av tema

Det er tydelig i dagens samfunn at det er svært vanskelig å unngå informasjon som omhandler kropp, enten det er vår egen kropp eller andre sine kropper. Media er en stor pådriver til dette. Av egen erfaring fremmes kroppen blant annet på ulike nettsider, apper, TV-serier, aviser og i blogger, uten at man selv har et mål eller ønske om å se slik informasjon. I artikkelen, *Kroppspress, skole og bekymringer gjør flere jenter psykisk syke*, forklarer Dietrichson (2018) at det har blitt mye mer fokus på bilder av *perfekte* kropper enn tidligere. Dette er som følge av at sosiale medier har blitt en stor del av livet vårt. Videre forklarer artikkelen at unge som vokser opp med sosiale medier, oversvømmes med bilder som minner dem på at de ikke er bra nok som de er. Dette påvirker både selvbildet og kroppsbildet deres. Gjennom et *SiD-innlegg* i *Aftenposten*, forklarer 15-år gamle Clara Lie (2020), at kroppspress er tatt til et nytt nivå gjennom appen Tiktok. Videre forklarer hun at det er en økende trend på appen, og at Tiktok gir ungdommer tilgang til utallige videoer av tynne og veltrente kropper, samt informasjon om hva man bør spise for å gå ned i vekt. Gjennom innlegget ønsker hun å belyse tema, for å hindre at unge skal bli påvirket av kropps fokuset, som fremmes gjennom appen.

Videre diskuterer Engelsrud og Nordtug (2016) i kronikken, *Vi må slutte å prate om kroppspress*, at media har bidratt stort til å skape det kroppspresset som finnes i dag. Som følge av dette har kroppspress, i løpet av kort tid, blitt en del av dagligtalen og en stor utfordring innenfor helse. Kroppspresset handler ikke lenger *bare* om å være opptatt av egen kropp, men øker for hver dag som går. Dette kan blant annet føre til spiseforstyrrelser,

depresjon og angst. I en rapport fra *Ungdata*, tar Bakken (2019, s. 72–73) for seg hvordan ungdom i Norge har det. Elevene blir blant annet spurt om de opplever press på å se bra ut eller ha en fin kropp. Gjennom studien kommer det frem at over halvparten av dagens ungdom kjenner på kroppspresset, men i ulik grad. Videre viser studien at dette presset finnes hos både jenter og gutter, men at prosentandelen jenter er større enn gutter. Videre hadde *Ungdata* en ny undersøkelse i 2021, der Bakken (2021, s. 40) viser til at presset på å se bra ut eller ha en fin kropp, har økt fra 23–25 prosent fra 2018 til 2021, blant ungdom. Dette viser altså at det er et økt kroppspress.

For å motvirke kroppspresset og den uheldige påvirkningen, som barn og unge blir utsatt for gjennom sosiale medier, inviterte politikere i 2018, ulike influencere, annonsører, forskere og ungdom til et møte. Hensikten med møtet var å skape en dialog, og komme med konkrete forslag til retningslinjer for å motvirke den negative effekten sosiale medier har blant barn og unge. På møtet ble det blant annet foreslått tiltak om mer informasjon i skolen, veiledning av foreldre og større ansvarliggjøring av annonsørene i sosiale medier (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018). Videre ble Medietilsynet, i samarbeid med Forbrukertilsynet, bedt om å lage en skisse som skulle ta for seg etiske retningslinjer mot kroppspress i sosiale medier. Disse retningslinjene skulle gjelde for influencere, nettverk og annonsører (Medietilsynet, 2018a, s. 1).

Skissen tar blant annet for seg retningslinjer for influencere, om at det ikke skal promoveres for kosmetiske inngrep, for eksempel silikon og fillers, som kan gi varig endring av utseendet (Medietilsynet, 2018b). I nyere tid forklarer Engelsrud (2022) i et blogginnlegg, at det var flere influencere, som ikke ønsket å delta på møtet med politikerne. De fortsatte derimot med den samme påvirkningen som før, nemlig å selge skjønnhet. Dette kan videre ses i sammenheng med at Forbrukertilsynet (2019) gjennomførte en aksjon, for å sjekke omfanget av kroppspress i sosiale medier, i ettertid av retningslinjene. Her kom det frem at det var flere annonsører, som hadde brukt influencere med mindreårige følgere, til å markedsføre for fillers og botox.

Til tross for at media har en stor makt over hva vi ser og møter av kropp, er det også flere aktører som bruker sin posisjon i media, til å prøve å redusere kroppspresset. Prisen *gullbarbie* er et eksempel på dette. Press- Redd Barna Ungdom (u.å) har siden 2010, delt ut gullbarbie-prisen til den reklame- og mediebransjen, som på best måte får ungdom til å føle

seg verst. Prisen deles for eksempel ut til de som bruke gamle kjønnsroller, ensidige skjønnhetsidealer og unødvendig bruk av seksualisering for å selge. Gullbarbie har satt psykisk helse og kroppspress i søkelyset, og har ført til at dette har fått en større plass i samfunnsdebatten. Engelsrud (2022) diskuterer rundt den store makten skjønnhetsindustrien har fått i dagens samfunn. Hun forklarer at skjønnhetsindustrien har som mål å påvirke kroppens ytre. Videre bombarderes man med oppslag om at det er innsiden som teller. I denne sammenheng legges det vekt på at man ikke bør snakke om kroppens indre og ytre, ettersom at dette kan føre til et større kroppspress. Ved å ikke snakke om det indre og ytre, kan det skapes en bedre innsikt om at kroppen handler om mer enn utseende. Det bør heller være fokus på kroppens eksistens, som vi lever og deler. Her fremmes det vi sanser, opplever og bruker kroppen til.

1.1.2 Synlig kropp i kroppsøving

Kroppen er synlig og i fokus i kroppsøvingsfaget. Elevene ser og møter hverandre på en annen måte enn i annen undervisning. Både det psykiske, fysiske, kognitive og sosiale i et menneske blir engasjert. Siden kropp og identitet er tett koblet sammen, er elevene mer sårbare i kroppsøvingsfaget enn i andre fag (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 73–74). Sæle og Hallås (2020, s. 74) tar for seg kroppsøving som et risikoprojekt for elevene. Elevene er i en kroppslig modningsalder, som er sårbar. I tillegg er de i en posisjon der kroppen skal vises for andre de ser på som betydningsfulle, som medelever og lærere.

Videre forklarer Sæle og Hallås (2020, s. 76) at også garderoben og svømmehallen, kan oppleves som risikofylte og kroppslige arenaer for elevene. Elevene kan være redd for å delta i slike arenaer, fordi at de er redd for å vise seg for medelevene. I filmen, *Fortellinger fra dusjen*, viser Fant (2021) til flere av norske ungdommers opplevelser rundt garderoben og dusjen etter kroppsøvingsundervisningen. I filmen vises det til at flere jenter ikke vil dusje, og heller velger å stå ved vasken for å tørke seg med papir i ansiktet og under armene. Videre reflekterer noen av guttene over at det kan være ulikt hvordan de opplever garderobesituasjonen. Det fremkommer at det er mye tull i guttegarderoben, som at de hører på musikk, synger, danser og slår hverandre med håndklær. Det kommer også frem at guttene som ikke er fornøyd med egen kropp, kanskje ikke trives like godt i guttegarderoben.

1.1.3 Innføring av Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK20)

Meld.St. 28 (2015–2016, s. 26), tok for seg fagfornyelsen og at alle fagene i grunnskolen skulle fornyes. Et samfunn i utvikling, krever at fagene i skolen fornyes innimellom. Målet med fagfornyelsen var at elevene skulle få bedre læring og forståelse. Fagenes prioriteringer skulle bli tydeligere, slik at elevene skal kunne få en god forståelse og fordype seg i det de lærer. Saabye (2019, s. 3) forklarer at fagfornyelsen skal føre til mer fremtidsrettet og relevant læring for elevene. LK20 ble trinnvist innført i skolen fra 1.august 2020. Den tar for seg ny Overordnet del og nye læreplaner for 1.– 9. trinn. Nye læreplaner skal bidra til at elevene er i stand til å finne og møte dagens og fremtidens utfordringer. Noen viktige aspekter i LK20 er kritisk tenkning, dybdelæring, kreativitet og etisk bevissthet.

Siden Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), er fagfornyelsen den største endringen i skolen (Sæle & Hallås, 2020, s. 54). LK06 begynte å utgå gradvis fra 1.august 2020. Om formålet med kroppsøvningsfaget i LK06, står følgende: *Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle. Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Videreført fra LK06 til LK20 er blant annet ideen om at utvikling av kroppsidentitet er knyttet opp mot en bevegelseskultur som er allsidig. Her skal elevene oppleve, sanse og lære med kroppen. Videre er kropp i forhold til et livsperspektiv videreført, både med tanke på livslang bevegelsesglede og i forhold til at elevene etter avsluttet skolegang, skal ha en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil (Sæle, 2021a, s. 108).

Følgende fremkommer om kroppsøvningsfagets relevans og sentrale verdier i LK20: [...] *kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsideal som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil* [...] (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Videre er også folkehelse og livsmestring, som et av tre tverrfaglige temaer, nytt i LK20. Om folkehelse og livsmestring i kroppsøvningsfaget står det at: [...] *faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet.* [...] (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3.).

Videre er det tre nye kjerneelementer i LK20. Bevegelse og kroppslig læring er et av disse kjerneelementene, og fremmer følgende: *Elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse.* [...] *Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av*

kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I studien er det relevant å få frem hvordan innføringen av LK20 har påvirket kroppsøvfaget. Med flere endringer omkring kropp, som kritisk tenkning rundt kroppsideal og innføring av folkehelse og livsmestring, finner vi det relevant å undersøke hvordan kroppspress i kroppsøvfaget er på mellomtrinnet akkurat nå.

1.2 Formål og problemstillinger

Som belyst ovenfor, blir barn i større og større grad bombardert med bilder av *perfekte* kropper på nett og sosiale medier. Videre er kroppen ekstra synlig i kroppsøvfaget og LK20 tar for seg flere endringer omkring kropp i kroppsøving. I tråd med dette, våre egne erfaringer, samt at det er lite forskning, finner vi det sentralt å undersøke tema nærmere. Tema for denne studien er kroppspress, blant elever i kroppsøvfaget, på mellomtrinnet (5.–7.trinn). Formålet med studien er å undersøke kroppsøvfaglærere sine erfaringer omkring kroppspress, hva de mener er årsaker til et eventuelt kroppspress, og hvordan de kan motvirke et eventuelt kroppspress. I studien brukes de to følgende problemstillingene, for å belyse dette:

- 1) *Hvilke erfaringer har kroppsøvfaglærere omkring kroppspress, blant elever i kroppsøvfaget, på mellomtrinnet?*
- 2) *Hvilke refleksjoner har kroppsøvfaglærere rundt årsaker til og motvirkning av kroppspress, blant elever i kroppsøvfaget, på mellomtrinnet?*

1.3 Oppgavens oppbygging

Kroppspress er et tema som vi er nysgjerrig og motivert til å forske på. Samtidig kan studien forhåpentligvis bidra til at både lærere i skolen og vi som fremtidige lærere, få mer kunnskap om motvirkning av et eventuelt kroppspress, blant elever på mellomtrinnet. For å besvare problemstillingene, brukes innsamlet empiri fra seks individuelle intervjuer med kroppsøvfaglærere. Dette knyttes opp mot relevant teori og tidligere forskning rundt tema.

Studien innledes med bakgrunn, formål og problemstillinger for studien. Videre tar kapittel 2 for seg relevant teori og tidligere forskning for studien. Kapittel 3 tar for seg alle de metodiske valgene som studien benytter. Funnkapittelet presenterer videre resultatene av innsamlet empiri, etterfulgt av diskusjonskapittelet, som videre diskuterer funnene i tråd med

tidligere forskning og teori. Til slutt inneholder studien en avsluttende diskusjon og oppsummering, etterfulgt av en konklusjon og refleksjoner rundt videre forskning på tema.

2.0 Teori og tidligere forskning

Følgende kapittel presenterer relevant teori og tidligere forskning, rundt tema for studien. For å finne tidligere forskning er følgende databaser brukt: *Oria*, *Idunn* og *Google Scholar*. Videre ble følgende søkeord benyttet: *social media*, *body*; *garderobe*, *kroppsøving*; *samarbeid*, *skolen*; *kropp*, *kroppsøving* og *social comparison*, *social media*. I tråd med kvalitetskriteriene til studien, har det vært fokus på å finne tidligere forskning, fra fagfellevurderte artikler. Det er prøvd å finne mest mulig forskning fra nyere tid. Studien består for det meste av tidligere forskning innenfor de siste 15 årene. Primærkilder er hovedsakelig tatt i bruk. Ved ett tilfelle, der det var svært utfordrende å finne primærkilden, har sekundærkilde blitt benyttet. I tillegg til å gjøre litteratursøk i databaser, har forskningsartikler blitt funnet, ved å finne kilder i litteraturlistene til relevante pensumbøker, forskningsartikler og masteroppgaver.

Kapittelet er videre delt i tre ulike deler: *Kropp*, *Kroppspress* og *Kroppsøvlingslærerens innflytelse*. Underkapittelet *Kropp* tar for seg teori om ulike kroppssyn, og begrepene kroppsideal og kroppsbilde. Videre tar underkapittelet *Kroppspress* for seg ulike årsaker til kroppsspress, med utgangspunkt i sosial sammenligningsteori og sosiale medier. Det siste underkapittelet *Kroppsøvlingslærerens innflytelse*, omhandler lærerens kroppssyn, lærerens rolle i garderoben, lærerens samtale og tilpasset opplæring i kroppsøvlingsundervisningen.

2.1 Kropp

Kroppen kan verken reduseres til et fysisk objekt eller til en sosial konstruksjon. Vi både er og har en kropp. I tillegg virker kropp på hverandre, og de blir preget av det samfunnet de lever i (Engelsrud, 2006, s. 9).

2.1.1 Kroppssyn

Det er ulike forståelser knyttet til begrepet kropp. Kropp kan blant annet forstås som et erfarende subjekt, eller som et fysisk objekt isolert fra tenkning. Kropp kan også forstås som et ytre tillegg til personen, der kroppen skal utrykke personligheten, slik som i moteblader og i skjønnhetsindustrien (Engelsrud, 2006, s. 147). Videre tar studien for seg de tre følgende kroppssynene: Den kartesianske kroppen (Descartes), den overfladiske kroppen (Baudrillard) og den fenomenologiske kroppen (Merleau-Ponty).

Den kartesianske kroppen – René Descartes

Den franske filosofen René Descartes (1596–1650), så på kroppen som noe adskilt fra bevisstheten, der kroppen står utenfor kroppen. Dette kroppssynet kalles for antropologisk dualisme, og kan kobles til en kartesiansk forestilling om kropp og bevegelse. Et slikt dualistisk syn på kropp, tar utgangspunkt i tanken om at vi har en kropp, fordi den er noe som brukes. Vi bruker kroppen som helhet, og i tillegg kan ulike deler av kroppen brukes. I kroppsøvningsfaget kan også kroppen brukes (Sæle & Hallås, 2020, s. 69; Sæle, 2021a, s.109). Descartes (1992, s. 78) forklarer at det er stor forskjell mellom ånd og kropp. Kroppen er oppdelelig, mens ånden er udelelig. Når Descartes betrakter seg selv som tenkende, kan han ikke skille mellom delene i seg selv. Derfor er han enhetlig. Han viser til at hvis man mister en kroppsdel, vil ingenting blir tatt fra ånden. Ånden blir altså ikke påvirket av alle delene av kroppen.

I følgende sitat kommer det frem at Descartes (1992, s. 71–72) gjennom egne erfaringer, har mistet tilliten til sansene: *For jeg la mange ganger merke til at tårn som på avstand hadde fortonet seg som runde, på nærmere hold viste seg å være firkantet [...].* Ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 69) mente Descartes at man ikke kan stole på sansene våre. Det eneste man kan stole på, er selve tvilen, fordi at når man tviler så tenker man. Hovedbudskap hans var *cogito, ergo sum*, som på norsk betyr *jeg tenker, altså er jeg*.

Descartes sammenlignet kroppen med en maskin. Gjennom å se på kroppen som et objekt, vil man kunne observere kroppen i forhold til kvantifiserbare mål som form, størrelse, bevegelse og masse. På grunn av dualistisk teori, har kroppen blitt oppfattet som et objekt, instrument og ytre. Kroppen kan videre skildres på ulike måter: At kroppen er et tillegg til personen, at hvem du er handler om hvordan du ser ut, samt at kroppen står i veien for personligheten, for eksempel at man er for stor. Dette kan kobles til skjønnhetsindustrien og at kroppen ikke er god nok som den er (Sæle & Hallås, 2020, s. 69; Engelsrud, 2007, s. 5–6). Et kartesiansk kroppssyn fokuserer på den tekniske, målbare og effektive prestasjonskroppen (Sæle & Hallås, 2020, s. 283). Dette kroppssynet ser på kroppen som en enhet som må disiplineres, omstruktureres, styres og erobres, der mennesket *har* en kropp istedenfor å *være* en kropp (Stolz, 2014, s. 51).

Den overfladiske kroppen – Jean Baudrillard

Den franske tenkeren Jean Baudrillard (1929–2007), mente at den moderne kroppen er redusert til tegn. Den moderne samfunnsutviklingen, har gjort kroppen imaginær, fiktiv og virtuell (Sæle, 2014, s. 421). Baudrillard har ikke dannet en ny kroppsfilosofi, men har kommet med en ny tenkning rundt kropp (Sæle, 2014, s. 425). Baudrillard (1998, s. 25) forklarer at mennesker i nyere tidsalder, er sjeldnere omgitt av andre mennesker enn tidligere. Nå er vi i større og større grad omgitt av objekter. Baudrillard (1998, s. 25) utdyper dette ved å forklare følgende: *We live by object time: by this I mean that we live at the pace of objects, live to the rhythm of their ceaseless succession.*

Det er en type objekt som blir sett på som finere, mer dyrebar og mer blendende enn noe annet. Dette objektet er kroppen. Spesielt kvinnekroppen er overalt i både reklame, mote og massekulturen. Her er det en besettelse av ungdommelighet, eleganse og femininitet. Kroppen har tatt over moralen og den ideologiske funksjonen til sjelen (Baudrillard, 1998, s. 129). Baudrillard bruker ordet hyperrealitet, for å forklare at mennesker mangler evne til å skille mellom virkelighet og fantasi. Mediesamfunnet har skapt et bilde av kroppen som en idealisert størrelse (Sæle, 2021a, s. 111). Baudrillard mener at subjektive kroppserfaringer gjennom meningsdanning er umulig, på grunn av at vi lever i et slikt hyperrealt mediesamfunn (Sæle, 2014, s. 421). Han reflekterer videre rundt at medieindustrien formidler et budskap om kropp, som ikke stemmer overens med virkeligheten. Det er den perfekte drømmekroppen som blir fremstilt i mediene, og ikke kroppen som finnes i det virkelige livet. Dermed får mediene oss til å tro på at noe som egentlig ikke eksisterer, faktisk eksisterer (Sæle, 2021b, s.107).

Den fenomenologiske kroppen – Maurice Merleau-Ponty

Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908–1961), var en av flere i vår tid, som tok et oppgjør med Baudrillars fremstilling av kroppen som virtuell og Descartes sin fremstilling av kroppen som en maskin (Sæle, 2021a, s. 111). Merleau-Ponty er den første filosofen som har arbeidet med å forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår, ved å sette kropp i sentrum (Duesund, 1995, s. 30). Inspirert av Martin Heidegers eksistensialisme og med utgangspunkt i Edmund Husserls fenomenologi, utviklet Merleau-Ponty en selvstendig kroppsfilosofi. Husserls fenomenologi handler om at forestillingene til mennesker alltid vil være knyttet til menneskekroppens erfaring og persepsjon. Merleau-Ponty mente at verden og objektene vi ser

her, alltid vil bli formet og tolket i lys av den reale kroppserfaringen. Han fremmet samtidig at vi erfarer verden med sjel og kropp samtidig (Sæle, 2014, s. 427).

Merleau-Ponty mente videre at kroppen er en levde kropp, ved at vi lever og uttrykker livet gjennom kroppen vår (Sæle, 2014, s. 427). Uansett om det gjelder egen eller andre sine kropper, kan vi kun lære om menneskekroppen ved å leve den. Om sin egen kropp forklarer Merleau-Ponty at han er sin kropp så langt han har en erfaring, og motsatt er kroppen hans en skisse av sitt totale vesen (Merleau-Ponty, 1994, s. 169). Den levde kroppen er både objekt og subjekt, for oss selv og andre. Vi ser og blir sett, hører og blir hørt. Samtidig blir kroppen berørt og berører, sansende og sansbar (Sæle, 2014, s. 427; Duesund, 1995, s. 33). Merleau-Ponty mente at bevissthet alltid er kroppslig. Følelser er ikke en begrenset indre kategori *inne* i personen. Derimot uttrykkes og erfares følelser i og fra kroppen, som igjen er i verden (Engelsrud, 2007 s. 7).

2.1.2 Kroppsideal

Å finne en definisjon på begrepet kroppsideal anses som vanskelig. I sammenheng med denne studien er det relevant å bruke definisjonen av begrepet ideal. Egidius (2002, s. 217) definerer begrepet ideal som noe fullkomment. Videre kan kroppsideal ut fra denne definisjonen, omtales som *den fullkomne kroppen*. Engelsrud (2006, s. 65) hevder videre at kroppen er et fenomen som tilegner seg samfunnet og måten det er bygget opp på. Ønske om å forandre sin egen kropp for å oppnå ulike kjønnsideal, har eksistert så lenge mennesker har levd. Alle samfunn består av tanker om hvordan kroppen uttrykkes og de forventningene som er til stede her.

De idealnørmene man lever etter i dag, kan føre til negative tanker rundt egen kropp. Videre har det kroppsfokusert som finnes i dag, blitt en stor del av det samfunnet vi lever i.

Mennesket reflekterer rundt hvordan sin egen og andres kropper ser ut. Disse refleksjonene kan knyttes opp mot sterke sosiale normer som forteller hvordan vi skal se ut. Motebransjen, helsestudioer og kosmetisk industri er eksempler på formidlere av dette. Disse appellerer til hvert enkelt individ og kroppen blir et objekt, som må følge idealnørmene som omhandler utseende (Loland, 2000). Fasting, kroppsbygging og operasjoner for å endre på kropp, er eksempler på kroppsmodifikasjon. I Vesten har interessen for kroppsmodifikasjon økt betraktelig, på grunn av glamorøs markedsføring (Engelsrud, 2006, s. 75).

Gjennom en studie gjort av Haugseth (2020, s. 81) kommer det frem at norske ungdommer mener at det ikke er *lov* å være fornøyd med sin egen kropp. Her legges det vekt på at dagens samfunn skaper komplekser som fører til at ungdommen tenker at de ikke er bra nok som de er. Videre forklarer Haugseth (2020, s. 82) gjennom studien at mange unge deler idealtrekk. Ungdommene er ikke like opptatt av å *være seg selv* som tidligere. I tråd med dette blir det videre i studien til Haugseth (2020, s. 83) trukket frem at ungdommer lever i et samfunn med velstand og utdanning som fører til økte samfunnskrav når det gjelder kunnskap og tilpasning. På den måten blir ikke dagens ungdom like opptatt av å være unik.

En studie utført av Kvaalem og Strandbu (2013, s. 327) utforsker hvordan ungdom i Norge reflekterer rundt kroppsideal. Kvaalem og Strandbu (2013, s. 333–334) forklarer gjennom studiens funn, at det er enighet rundt jenters kroppsideal. Kurver og velformede bryster blir sett på som godkjente trekk for jenter. Det kommer også frem at jenter i tillegg skal være slank, sunn og sprek. Det å være slank, sunn og sprek vektlegges også for guttene. Videre peker studien på en uenighet rundt gutters kroppsideal i forhold til viktigheten av å være muskuløs. Studien til Skemp-Arlt et al. (2006, s. 62–63), omhandler kroppsmisnøye blant elever på barneskolen. Her kommer det frem at en stor andel gutter og jenter vil være tynnere enn det de faktisk er. Ricciardelli & McCabe (2011, s. 85) hevder videre at når gutter kommer i tenårene, er de opptatt av å bli sterkere og muskuløs.

2.1.3 Kroppsbilde

Begrepet kroppsbilde har ingen entydig betegnelse. Dette kan skyldes at begrepet anvendes innenfor ulike forsknings- og fagfelt som filosofi, psykologi og sosiologi (Holsen et al., 2001, s. 614). Denne studien tar utgangspunkt i definisjonen til Egidius (2002, s. 281), som sier at kroppsbilde kan defineres som hvordan man forestiller seg sin egen kropp sitt utseende.

Videre forklarer Fisher (1990, s. 18) om kompleksiteten av begrepet kroppsbilde.

Kroppsbilde kan blant annet handle om hvor attraktiv man føler at kroppen er. Det kan være ulikt i forhold til kjønn, det kan være bevisst og ubevisst og det kan handle om hvordan man fremstår i forhold til forventninger fra andre. Wichstrøm (1996, s. 48) hevder videre at selvfølelse og vurdering av eget utseende henger sammen. Selvfølelsen kan påvirke hvordan man oppfatter kroppslig utseende. Dersom man har dårlig selvfølelse, kan dette føre til at man tenker negativt om sitt eget kroppslige utseende. Motsatt kan hvordan man oppfatter eget kroppslig utseende påvirke selvfølelsen.

Man kan snakke om begrepet kroppsbilde som positivt og negativt. Disse to henger sammen og bør ikke karakteriseres som motsetninger av hverandre. Man kan ikke si at alle tilfeller av negativt kroppsbilde er motsetninger av positivt kroppsbilde (Tylka, 2011, s. 57). I denne studien er det relevant å trekke frem hva et positivt kroppsbilde er og hvordan man kan fremme dette. Tylka (2011, s. 58) hevder at et positivt kroppsbilde gjenspeiler kjærlighet og respekt for kroppen. Den tillater enkeltpersoner å sette pris på at kroppen deres er unik og funksjonene den utfører for dem. Aksept fra andre, mediekunnskap, indre positivitet og egenomsorg er med på å fremme et positivt kroppsbilde. Det å ha folk rundt seg som har et positivt kroppsbilde er også viktig for å opprettholde et positivt kroppsbilde.

Kroppsbilde er ikke stabilt og kan bli påvirket av det emosjonelle, kognitive og sanselige (Duesund, 1995, s. 63). Cash (1990, s. 51–52) hevder videre at hvordan man tenker rundt sitt eget utseende av kropp kan deles inn i to ulike perspektiver. Her skiller man mellom *view from the inside* og *view from the outside*. Innenfra-perspektiv handler om hvordan man oppfatter eget kroppslig utseende utfra erfaringer rundt sin egen skjønnhet og sine egne egenskaper. Utenifra-perspektiv handler om hvordan man oppfatter eget kroppslig utseende i forhold til omgivelsene rundt. De to perspektivene henger sammen. Hvordan man selv opplever sitt eget kroppsbilde og hvordan omgivelsene rundt oss oppfatter oss, påvirker hverandre. Det er ingen selvfølge at det å føle seg attraktiv gir et gunstig kroppsbilde. På samme måte er det ingen selvfølge at det å føle seg lite attraktiv gir et negativt kroppsbilde.

BMI er den største faktoren når det gjelder kroppsmisnøye blant barn. Overvektige barn ned i 6-årsalder er misfornøyd med vekten sin i forhold til andre barn. Videre blir 6-åringer oppmerksomme på negative holdninger overfor overvektige og begynner allerede da å integrere disse holdningene hos seg selv (Smolak, 2011, s. 69–70). I boken, *Inkluderende kroppsøving*, forklarer Rugseth og Standal (2021) at det å være overvektig kan erfares på subjektive og individuelle måter. Å vite vekten til en person, er ikke et godt nok grunnlag til å vite noe om personens helse og hvordan hen har det. Kroppsøvingslærerens jobb handler ikke om å slanke overvektige elever, men om å tilpasse undervisningen til elevenes individuelle forutsetninger, slik at alle kan delta. Også overvektige elever kan ha bevegelseserfaringer og ferdigheter i kroppsøvingsfaget. Derfor er det viktig for kroppsøvingslæreren å være bevisst på at det ikke er sikkert at overvektige barn og unge, har behov for oppmerksomhet rundt deltakelse i bevegelsesaktiviteter i kroppsøving. Å ha fokus på kroppsfasong og vekt hos en

elev som uten oppmerksomhet rundt kropp ville følt seg inkludert, kan føre til at eleven føler seg ekskludert.

2.2 Kroppspress

Man kan definere kroppspress som et krav om å se ut på bestemte måter. Disse kravene skapes som regel av rådende kroppsidealer og deres fokus på utseende (Sand, 2019, s. 170). Ved denne studien kan det videre være sentralt å ta for seg begrepet kroppspress som *uheldig kroppspress*. Medietilsynet (2018a, s. 3) definerer dette som: *Press som er problematisk å håndtere, og som gjør at personen som opplever slikt press har et negativt kroppsbilde, føler seg utilfreds med kroppen sin, skammer seg eller er flau over hvordan personen oppfatter at han/hun ser ut.*

I den nasjonale handlingsplanen for ungdomshelse, kommer det frem at kroppsmisnøye er noe som finnes både hos barn og ungdom (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016). Vernado-Sullivan et al. (2006, s. 118) forklarer at det tidligere har vært mest fokus på kroppspresset blant jenter, men at det har blitt mer oppmerksom på guttenes bekymringer rundt kropp og utseende også. Helse- og ungdomsdepartementet (2016) har videre utformet ulike mål som går på psykisk helse blant barn og unge. Et av målene går ut på at færre barn og unge skal oppleve kroppspress.

Press fra sosiokulturelle perspektiver

Sosiokulturelle perspektiver kan påvirke hvordan kroppspress oppleves blant barn og unge. Påvirkningskraften til venner og familie er et eksempel på dette (Sand, 2019, s. 170).

Negative kommentarer fra foreldre som handler om kropp, kan føre til et økt kroppspress (Voelker et al., 2015, s. 152; Sand, 2019, s. 174). McCabe og Ricciardelli (2003, s. 21) har gjennomført en studie, som tar for seg rollen foreldre, jevnaldrende og media har på kroppsbilde og kroppsendringsstrategier, blant unge gutter og jenter. Her viser det seg at foreldre hadde den største påvirkningen. Det kom frem at tenåringer blir påvirket dersom foreldre kommenterer på kroppene deres. Slike kommentarer førte til at tenåringer tok i bruk ekstreme strategier for å endre på kroppen, som å overspise og ta kosttilskudd.

Videre står skolehverdagen veldig sentralt når det gjelder sosiokulturelle perspektiver som kan påvirke kroppspress. Her kan det være ulikt fra klasse til klasse hvor mye fokus det er på kropp og utseende (Sand, 2019, s. 170–171). Som vi i studien tidligere har vært inne på, kan

barn også være kritisk til sitt eget utseende på grunnlag av mediene. Dette kan videre kobles opp mot kroppspress. Medietilsynet (2018a, s. 3) skiller mellom *kommersielt kroppspress*, som handler om press fra ulike kommersielle aktører i sosiale medier, og press fra venner og jevnaldrende i sosiale medier.

Utvikling av kroppen

Ungdommer blir ca. 20–25 cm høyere og 20 kg tyngre på rundt to år, men det er store variasjoner på når denne utviklingen skjer. Hos jentene skjer vekstspurten som oftest i 12–årsalderen, men kan også starte ved 9–årsalderen. Hos guttene skjer vekstspurten ofte ved 14–årsalderen, men kan også starte rundt 15–årsalderen (Wichstrøm, 1996, s. 31). På grunn av endringer som skjer med kroppen mellom 12 og 18 år, er ungdomstiden er kritisk periode for utvikling av kroppsbilde. Forholdet mellom kroppsbilde og vekststatus er komplekst, og man må ta flere ulike faktorer i betraktning. Man må blant annet ta hensyn til internalisering av kroppsidealer, press og bekymring over vekt, og sosiale påvirkninger som *fat-talk*, sosial sammenligning og erting og mobbing av vekt. Konsekvensene av at ungdom har et negativt kroppsbilde kan være spiseforstyrrelser, unngåelse av fysisk aktivitet, dysfunksjonell trening, depresjon og lav selvfølelse. Det er derfor svært viktig å fremme et sunt kroppsbilde for ungdom (Voelker et al., s. 2015, s. 156; Kvaalem, 2007, s. 33–34).

I Andrews og Johansen (2005) sin studie, «*Gym er det faget jeg hater mest*», har de intervjuet tenåringsjenter i alderen 16–20 år. Her kommer det frem at det er flere ting som påvirker jentenes deltakelse og trivsel i kroppsovingfaget, spesielt ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Mindre lek på ungdomsskolen, fører til at det er mer fokus på vinnere og tapere enn det er på barneskolen. Jentene føler videre at de blir overvåket av læreren når de skal bli vurdert i kroppsoving. Dette i tillegg til at guttene klarer å prestere bedre med tanke på fysisk ytelse, kan føre til prestasjonsangst. Det kommer videre frem i studien at kroppen til jentene forandrer seg og at de får menstruasjon. Etter hvert blir menstruasjon brukt som en unnskyldning for å slippe kroppsoving. Til sammen fører alt dette til at flere av jentene gruer seg til kroppsovingstimen.

Kroppspress i garderoben

Å skifte klær og dusje i garderoben kan føre til en eksponering fremfor de andre elevene i klassen, som noen kan erfare at kan være belastende (Sand, 2019, s. 188). Andrews og

Johansen (2005) sin studie, tar videre for seg tenåringsjenters refleksjoner rundt dusjing etter kroppsøving. Gjennom funnene i studien, kommer det frem at det er mange jenter som ikke vil dusje etter timen. Det blir videre nevnt at flere jenter som tidligere dusjet på barneskolen, valgte å slutte med dette i 11-årsalderen, når kroppen begynte å utvikle seg. For jentene som ønsket å dusje, var det ofte strenge uskrevne regler. Et eksempel som blir trukket frem i studien, er at lyset i garderoben ble slukket. På den måten kunne jentene skifte klær og tulle seg inn i håndkleet uten å bli sett, før de videre stilte seg i dusjkø, for så å dusje en etter en.

Andrews og Johansen (2005, s. 309) hevder videre at jentene ikke ville vise frem kroppen sin, fordi at de følte de ble sett på eller baksnakket av de andre. Til tross for dette, forklarer jentene at de selv kikket på andre jenter av nysgjerrighet, men ikke for å finne feil ved andre. Jentenes redsel for å dusje påvirket også kroppsøvingstimen. Flere jenter ville holde et lavt nivå og lurte seg unna de gangene det var høyt aktivitetsnivå i kroppsøvingundervisningen. På den måten kunne jentene unngå å bli varm og svett. Dette fører til at lærer og elever har motstridende målsetningen når det gjelder kroppsøvingstimen. Lærer vil at elevene skal få opp pulsen og jentene vil unngå det.

I artikkelen, *Nakenhet som allmenndanning*, undersøker Moen et al. (2017, s. 12), opplevelsene grunnskoleelever (5.–10.trinn) har med dusje- og garderobesituasjonen i forbindelse med kroppsøving. Funnene viser at 97,1% av elevene ønsker å skifte når de har kroppsøving. I tillegg ønsker elevene selv å dusje uten klær, og de opplever også at lærer/skolen forventer at de skal dusje uten klær. Dette gjaldt elever av begge kjønn, på både barnetrinnet og ungdomstrinnet. 87,5 svarer ja på at de synes det er greit å dusje i forbindelse med kroppsøving. Her er det forskjell på kjønnene. 10,5% av guttene og 17,6% av jentene på ungdomstrinnet, svarer at de ikke synes det er greit å dusje. På påstanden, *jeg liker ikke å være naken sammen med andre*, svarer 14,9% av elevene at de er enige. Dette viser seg imidlertid å ikke være den største utfordringen. Svært mange elever har et større problem med tid de får i dusjen eller bråk i garderoben, i større grad enn nakenhet. Trolig er nakenhet likevel en stor utfordring for de elevene det gjelder.

2.2.1 Sosial sammenligningsteori

Leon Festingers (1954, s. 138) sosiale sammenligningsteori, tar for seg at driven mennesker har etter *self-evaluation*, er basert på å sammenligne seg med andre personer. Videre utdyper

Festinger (1954, s. 124) at mennesker har en driv til å vurdere egne evner nøyaktig. Denne vurderingen er ofte kun mulig å gjennomføre ved å sammenligne seg med andre. Vanligvis vil man sammenligne seg med andre som har lignende evner som seg selv. Driven etter å vurdere egne evner, vil føre til et forsøk på å redusere forskjellene mellom personen selv og den hen sammenligner seg med. Wood (1989, s. 232–233) forklarer at den individuelle person sitt mål, har noe å si for sammenligningsprosessen. I tillegg til *self-evaluation*, er også *self-enhancement* og *self-improvement* grunner for sosial sammenligning.

Ved *self-evaluation* vil en person sjeldent sammenligne egne evner med andre som er forskjellig fra seg selv. Hvis en person sine evner er for langt unna egne, enten for høye eller for lave, er det ikke mulig å vurdere egne evner nøyaktig ved sammenligning. Da er det en tendens til å ikke sammenlikne seg. En person som akkurat har begynt å lære seg sjakk, sammenlikner seg for eksempel ikke med en sjakkmeister (Festinger, 1954, s. 120). Ved ønske om *self-enhancement*, kan personer sammenligne seg nedover for å styrke eget velvære ved negative opplevelser. Da sammenligner man seg med noen som er underlegen seg selv (Wills, 1981, s. 245).

Ved ønske om *self-improvement* kan man sammenligne seg oppover, ved å sammenligne seg med andre som er overlegen seg selv (Wood, 1989, s. 233; Wheeler, 1966, s. 27). Sammenligning oppover tvinger personen til å vurdere seg selv som underlegen. Tendensen til å sammenligne seg oppover øker hvis motivasjonen øker. Når et individ er svært motivert, antar hen at det er en likhet mellom seg selv og noen som er litt overlegen i den aktuelle evnen. Ved å sammenligne sin egen evne med den overlegne personen sin evne, prøver hen å bekrefte denne likheten. Dette fører til et paradoks der personen med størst behov for å føle suksess, har den største tendensen til sosial sammenligning, som igjen vil føre til at personen vil føle på skuffelse eller underlegenhet (Wheeler, 1966, s. 27–30).

Når barn er 8 år gammel, begynner de å sammenligne seg selv med andre barn. Sosiale sammenlikninger de gjør handler blant annet om utseende (Smolak, 2011, s. 68). Når ungdommer er usikre på seg selv og vurdering av utseende sitt, har de en tendens til å sammenligne seg med andre som ligner på seg selv. I tråd med sosial sammenligningsteori vil sammenligning oppover, med for eksempel modeller eller kjendiser, ofte føre til større skuffelse over eget utseende. Å sammenligne seg nedover, med noen man synes er mindre tiltrekkende enn seg selv, kan derimot føre til et mer positivt kroppsbilde (Tantleff-Dunn &

Gokee, 2002, referert i Kvalem, 2007, s. 44–45). Det vil være positivt å være omgitt av personer som ligner seg selv, fordi at man da ikke føler seg annerledes (Kvalem, 2007, s. 45).

2.2.2 Sosiale medier

Sosiale medier er tjenester på Internett hvor to eller flere brukere kan kommuniserer (Tjora, 2021, s. 295). Innenfor forskning blir sosiale medier ofte kalt for *social network sites* (SNS) eller *sosiale nettverkssider* (Aalen, 2013, s.16). I *Ungdata* sin undersøkelse fra 2021, viser det seg at jenter og gutter bruker like mye tid foran skjermen, men på ulike måter. Jentene bruker mer tid på sosiale medier enn guttene, imens guttene spiller mer dataspill enn jentene. Både gutter og jenter, har likevel brukt mer og mer tid på sosiale medier de siste årene (Bakken, 2021, s. 30).

I Medietilsynet (2020, s. 20–21) sin kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner, kommer det frem at 90 prosent i alderen 9–18 år, bruker ett eller flere sosiale medier. Halvparten av niåringer og 65 prosent av tiåringer i Norge, bruker sosiale medier. Seks av ti 9–18-åringer trykker liker på noe på sosiale medier hver dag. De mest populære sosiale medieplattformene som brukes er følgende: *Nesten alle barn og unge i alderen 9–18 år bruker YouTube (95 %). Deretter følger Snapchat (80 %), TikTok (65 %) og Instagram (65 %). Omtrent halvparten av 9–18-åringene bruker Facebook.* Det er flere jenter (73%) enn gutter (57%) som bruker TikTok. På andre sosiale medier er det små kjønnsforskjeller. Bruken av sosiale medier øker betraktelig med barnas alder, spesielt fra 13–14-årsalderen (Medietilsynet, 2020, s. 20–21).

Barn som er til stede på medier, kan bli påvirket av kroppsidealer som mediene skaper (Sæle, 2019, s. 140). Mediesamfunnet bidrar til kroppspress, ved at den fremstiller kroppen som en idealisert og perfekt størrelse (Sæle, 2021b, s. 122). I studien til Vogel et al. (2014, s. 219–220) kommer det frem at sosiale nettverkstjenester, som Facebook, har påvirket vår sosiale verden dramatisk. Bruk av sosiale nettverkstjenester, kan ha en skadelig effekt på egen selvevaluering og velvære. Dette er i sammenheng med oppover sosial sammenligning på Facebook, ved stor bruk av tjenesten.

I artikkelen, *Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth*, viser Ahadzadeh et al. (2016, s. 13) til at Instagram påvirker unge voksne (18–26 år) sin trivsel med eget kroppsbilde. Eksponering for bilder på

Instagram, har en negativ innvirkning på kroppsbildet, og fører til misnøye med kroppen. Funnene viser videre i tråd med tidligere forskning, at mer tid på sosiale nettverkssider kan føre til høyere internalisering av et tynt kroppsideal. En grunn kan være at brukere på Internett og sosiale nettverkssider, viser selektive og ideelle bilder av uteseende, for å få godkjenning fra venner og jevnaldrende. Dermed blir man på Instagram, eksponert for en rekke andre brukere sine ideelle bilder. Dette kan bidra til negative følelser og misnøye med egen kropp. Dette ved at de idealiserte bildene bidrar til at unge voksne vurderer eget utseendet og definerer seg selv, ved å sammenligne seg med andre. Funnene er i tråd med studien til Mahon og Hevey (2021, s. 5), som viser at sammenligning av utseende med jevnaldrende, influencere og kjendiser på sosiale medier, er de viktigste kildene til kroppsmisnøye på sosiale medier.

Videre i studien til Mahon og Hevey (2021, s. 5–9) fremkommer det at ungdommer (15–16 år), spesielt jenter, følte at sosiale medier hadde en stort sett negativ innflytelse på kroppsbildet deres. Jenter strebet etter å oppnå kvinnelige kroppsidealer, imens gutter i stor grad støttet funksjonalitetsidealer. Ungdomsjenter investerte mer i utseenderelatert atferd på sosiale medier, og opplevde større nivåer av kroppsrelatert press, misnøye og selvkritikk enn guttene. Gutter så ut til å ha større positive oppfatninger av sosiale mediers innflytelse på kroppsbilde, behandlet kroppsrelatert innhold bedre og viste høyere nivåer av kroppsaksept enn jenter. Det virket som at gutter og jenter brukte forskjellige strategier for å klare å håndtere kjønns spesifikke utfordringene de møtte på nett. Gutter så ut til å vise mer handlefrihet og aktive mestringsstrategier. Jenter var mindre optimistiske om deres egen evne til å kontrollere utfall på sosiale medier. Videre slet de med å tolke kroppsrelatert informasjon på en positiv og selvbeskyttende måte.

I artikkelen *I don't need people to tell me I'm pretty on social media: A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls*, ser Burnette et al. (2017) på forholdet mellom sosiale medier og kroppsbilde til unge ungdomsjenter. Dette gjør de ved hjelp av seks fokusgrupper med jenter i 7. og 8.klasse (12–14 år) fra Virginia. Funnene viste at over 90% av jentene brukte sosiale medier minst daglig, og halvparten besøkte sosiale medier flere ganger om dagen. Visuellbaserte sosiale medier, som Instagram og Snapchat, var mest populær. På spørsmål om deltakerne trodde at sosiale medier påvirket deres tendens til å sammenlikne seg med andre, opplevde deltakerne i alle fokusgruppene en viss grad av sosial sammenligning eller bekymring for utseende. I de fleste gruppene viste deltakerne imidlertid

bevissthet om konsekvensene av sosiale sammenligninger og forklarte ulike strategier de brukte for å dempe effektene.

2.3 Kroppsøvingslærerens innflytelse

Læreren fungerer som en rollemodell for elevene. Holdningene og verdiene til læreren, påvirker elevene, ettersom at læreren er en veldig synlig person. Kroppsøvingslærer kan blant annet være en rollemodell når det gjelder hvilke holdninger hen har til trening og kropp. Videre må lærer være bevisst på hva som bli sagt og hvilke holdninger som fremmes (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 65–66).

2.3.1 Lærerens kroppssyn

Siden kroppsøving er knyttet til kroppen, påvirker den filosofiske tilnærmingen man har på kroppen, hvordan vi tenker at mennesker skal oppføre seg og hvordan de skal bli fysisk utdannet (Stolz, 2014, s. 51). De ulike kroppssynene påvirker vår forståelse og tilnærming til bevegelse og kropp. Det er viktig at kroppsøvingslæreren er bevisst på de ulike kroppssynene, for å hjelpe elevene å etablere trygge og realistiske kroppskulturer og kroppsforestillinger. Kroppsøvingslæreren bør ha størst fokus på utøvelse av det fenomenologiske kroppssynet, men også være bevisst på de to andre kroppssynene (Sæle, 2021a, s. 113; Sæle, 2017, s. 140). Lærere som har kompetanse og kunnskap om at kroppen kan erfares og forstås på ulike måter, vil være klar til å tilrettelegge for læring om, i og gjennom kropp i kroppsøvingsfaget. I tillegg vil de være klar til å møte alle elever med forståelse og respekt i undervisningen sin (Moen & Rugseth, 2018, s. 166).

Den kartesianske kroppen i kroppsøving

I mye av moderne kroppsøvingsteori og praksis, virker det å være en form for kartesiansk dualisme, til tross for argumenter om det motsatte (Stolz, 2014, s. 51). I dag er betegnelser fra dualistisk teori, etablert i både fagterminologi og språk, og brukes i begreper i både forskning, diagnostisering og i dagligtale (Engelsrud, 2007, s. 5–6). Gjennom språket uttrykkes målbare resultater av kroppslig aktivitet, gjennom uttalelser som å kaste langt, score mest og løpe fort (Moen & Rugseth, 2018, s.158). Kroppsøvingslæreren bør være bevisst på det kartesianske kroppssynet, for å få en forståelse av hvordan både kroppsøvingsfaget og utdanningssystemet blir utøvet, der kroppen og eleven ofte blir fremstilt som *objekter for læring* (Sæle, 2021a, s. 113). Et kartesiansk kroppsideal kan føre til at elever danner negative

kroppsbilder (Sæle, 2017, s. 140). Ved et kartesianske kroppssyn på elevkroppen, tar man ikke hensyn til elevenes mentale, kroppslige, emosjonelle eller sosialetiske dannelsprosesser. En del elever kan føle seg usikker, og mistrives i kroppsøvningsfaget, når det kun er fokus på måling av idrettsprestasjoner (Sæle, 2017, s. 23). Sæle (2017, s. 23) utyper dette i følgende sitat: *Et mekanisk kroppssyn tar ikke høyde for de følelser, tanker eller forestillinger som måtte røre seg i en ung og gjerne usikker elevkropp.*

Den overfladiske kroppen i kroppsøving

Det å forstå kropp som noe kulturelt og medieskapt er avgjørende for å forstå den tiden vi lever i (Sæle, 2019, s. 140). Det kan være lurt for lærere å vite om kroppen forstått som en sosial konstruksjon, fordi at de da kan få en forståelse for at betydningene og meningene som brukes om kroppen, stadig vil kunne endre seg (Moen & Rugseth, 2018, s. 166).

Kroppsøvningslæreren bør selv være bevisst på ulike kroppsforestillinger i sosiale medier, for at de skal kunne gjøre de unge mer bevisst på den virtuelle og teknologiske virkeligheten, som vi i større og større grad lever i og blir påvirket av. Kroppsøvningsfaget skal lære elevene å analysere og bli bevisst på idealiserte kroppsbilder i vår tid. Dette vil forhåpentlig hjelpe med å redusere et eventuelt kroppspress elevene utsettes for (Sæle, 2021a, s. 113). Det er viktig at elevene lærer seg å selvstendig kunne håndtere det kroppspresset sosiale medier utsetter dem for. Læreren må gi elevene kunnskaper om at kroppsforestillinger i media kun er kroppsidealiser (Sæle, 2021a, s. 116). Ved å få frem kontrasten mellom det medierte kroppssynet og den levde og opplevde kroppen, kan elevene få et mer realistisk forhold til kroppen sin og kroppens funksjon (Sæle, 2017, s. 140).

Den fenomenologiske kroppen i kroppsøving

Sæle (2017, s. 139) skriver i boken, *Danningsperspektiver i kroppsøvningsfaget*, at i et fenomenologisk kroppssyn er elevenes erfaringer i kroppsøving, et uttrykk for sanselig utforskning av begrensningene og bevegelsesmulighetene til kroppen. For at elevene skal erfare og oppleve kroppen i kroppsøvningsundervisningen, må læreren klare å se hver enkelt elev som et unikt kroppssubjekt. Dette er avgjørende for god læring i kroppsøvningsfaget.

For at elevene skal danne realistiske forestillinger om egen kropp, er det viktig at kroppsøvningslæreren lærer elevene om alle de ulike prosessene som skjer i kroppen ved

fysisk aktivitet. I tillegg til å være bevisst på de fysiologiske, tekniske og motoriske prosessene, må elevene også være bevisst på psykososiale (sosiale, psykiske, moralske og emosjonelle) prosesser, som skjer når de er i bevegelse (Sæle, 2017, s. 141). I arbeidet med å styrke elevenes selvoppfatning, er det sentralt at de lærer å selv kunne se, høre og fortolke, samtidig som de kan leve med å bli hørt, sett og fortolket, uten at det skader deres grunnleggende positive selvoppfatning (Duesund, 1995, s. 33). Ved å oppleve engasjement i kroppsøvningsaktiviteter, kan man oppnå innsikt i egen grunnleggende eksistens og oppnå en bevissthet om egne evner og begrensninger, slik at man blir bevisst på hva man selv er og hva man ikke er (Stolz, 2014, s. 52).

Danningsbegrepet physical literacy (PL) tar hensyn til et subjektivt og kroppslig syn på kropp (Sæle, 2021a, s. 114). Videre forklarer Sæle (2021, s. 116) at for å utarbeide et trygt og godtagende kroppslig læringsmiljø, for alle elevene i kroppsøvningsfaget, kan læreren bruke physical literacy som en pedagogisk modell. Det er viktig at elevene, innenfor en pedagogisk og trygg ramme, får utfolde seg kroppslig og allsidig sammen med andre. En slik kroppslig utfoldelse, i tillegg til en forståelse for medias kroppsframstillinger, kan føre til at elevene utvikle positive og realistiske kroppsidentiteter. I kroppsøvningslærerens jobb mot å fremme folkehelse og livsmestring hos elevene, er det vesentlig at elevene utvikler en slik positiv kroppsbevissthet.

2.3.2 Lærerens rolle i garderoben

Man kan ha egne rutiner for de elevene som syntes det er vanskelig å være i garderoben sammen med de andre elevene (Sand, 2019, s. 189). Noen av jentene i studien til Andrews og Johansen (2005, s. 309), poengterte at det ville være en fordel å ha kroppsøving på slutten av dagen, slik at de ikke trengte å bekymre seg for å bli varm og svett.

Videre i artikkelen, *Nakenhet som allmenndanning*, forklarer Moen et al. (2017, s.15–16) at studien deres nyanserer en oppfatning skapt av mediene, om at alle misliker dusjing og skiftning i kroppsøving. Det kan virke som at dusjing i kroppsøving, kun er et problem for noen få. Dette betyr derimot ikke at man ikke skal ta hensyn til de elevene som opplever dusjing og skiftning, som problematisk. Man kan videre anta at få elever liker å være nakne sammen med andre, men at det er viktig å lære seg å kunne skifte og dusje sammen med andre. Videre bør lærerne ha en bevissthet rundt hva som er inni og utenfor kroppsøvingstimene, i forhold til om garderoben skal være en del av

kroppsøvningsundervisningen eller om undervisningen avsluttes i gymsalen. Dette kan knyttes til utfordringer i forhold til oppfølging i både jente- og guttegarderoben.

I et debattinnlegg i aftenposten, utdyper Brattli og Moen (2016) at voksne er for lite til stede i garderoben, og at garderoben blir et *fristed* for elevene, der ingen voksne passer på. De mener videre at kroppsøvingslæreren bør være til stede som en tydelig voksen i garderoben. Dette mener de er viktig både for å passe på elevene, men også for å kunne bruke garderoben som en naturlig arene for læring om naturlighet, kropp og respekt for ulikhetene til hverandre. Ved å ha en god læringsatmosfære i garderoben, kan elevene få et mer naturlig forhold til at vi aller er forskjellig, og en mer avslappet tilknytning til både andres og egen kropp. I et debattinnlegg i Bergens tidende, kommer det frem at Sæle (2018) støtter forslaget til Brattli og Moen (2016), om at det bør være lærere til stede i garderoben. Også her fremkommer det at garderoben er en viktig arena for læring og danning, og videre for utvikling av sunne, naturlige og positive kroppsholdninger. Elevene får gjennom å delta i garderobekulturen og ved å dusje sammen, mulighet til å oppleve nakenhet og forlegenheten til hverandre på en naturlig måte. Slike erfaringer vil senere påvirke elevens identitet og seksuelle utvikling. Sæle og Hallås (2020, s. 76) forklarer tilsvarende viktigheten av svømmehallen og garderoben, som kroppslige læringsarenaer for elevene.

2.3.3 Lærerens samtale

Når det er økt kroppspress i en klasse, kan lærer ta dette opp med elevene (Sand, 2019, s. 172). I artikkelen, *Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse*, tar Nordtug og Engelsrud (2016) for seg forholdet mellom subjekt og språk. De forklarer at det ikke er alt som begreper og språket vårt får sagt noe om, uansett hvor relevante og gode begrepene vi bruker er. I artikkelen fremheves det at det viktigste ikke alltid er å få *sagt seg selv*, men at viktigere er det å leve livet, og legge merke til både seg selv og andre med kroppen. Meningen med livet er å leve det, ved at kroppen puster og sanser. Videre kan erfaringene og følelsene våre, gi mening i møte med kroppen. Våre kroppslige erfaringer er fundamentale for uttrykk, språk og subjektivitet. I kronikken, *Vi må slutte å prate om kroppspresset*, utdyper Engelsrud og Nordtug (2016) denne tanken. De ser på kroppspress som et selvskapt fenomen, og mener at vi bør slutte å snakke om kroppspresset. De forklarer at den oppmerksomheten og de tiltakene som er ment for å få slutt på kroppspress, ikke har den effekten som er ønsket. Det fører derimot til et større kroppspress. Kronikken hevder at

man ikke skal presse kroppen inn i en samtale om kroppspress, men at fokuset heller bør være på en forståelse av kropp som ikke fremmer press. Videre utdyper de at man kan oppfordre til en opplevelse av å være kropp i verden. Dette blir beskrevet som å sanse, leve og delta i et samfunn.

Kritisk tenkning og sosiale medier

Medietilsynet (2021) forklarer at ikke all informasjon på nett er troverdig eller riktig, og at det nå er viktigere enn noen gang å ha kunnskap om hvordan mediene fungerer. De trekker frem begrepet kritisk medieforståelse, som er kunnskaper og ferdigheter som trengs for å ta informerte og gode valg om medieinnhold som man deler, lagrer eller konsumerer. Sand (2019, s. 171–173) forklarer at det er viktig å få elevene til å reflektere rundt hva som kan deles på sosiale medier, og videre at de er bevisst på at det som deles, ikke bidrar til å skape mer kroppspress blant unge. Dersom man ikke definerer mangfoldet av kroppsidealer, vil det være større sjanse for at man opplever store forskjeller på hvordan man selv ser ut og ønske om å se ut på en annen måte enn man gjør.

Det er viktig at brukere av sosiale nettverkstjenester er oppmerksomme på implikasjonene som følger ved slikt bruk (Vogel et al., 2014, s. 219–220). Resultatene i studien til Burnette et al. (2017, s. 123), viser at det er viktig å lære unge ungdomsjenter om konsekvensene av sammenligning av utseende, samt å gi dem verktøy til å omvende slike sammenligninger. Resultatene tydet på at en støttende kultur på skolen, bidro til å dempe virkningen av sosiale sammenligninger og fremmet tilfredshet av utseendet. Jentene i studien, snakket om spesifikke programmer skolen tilbød, som for eksempel en klubb for å akseptere forskjeller og en kroppsbilde-klubb. De snakket videre om at det var en støttende skolekultur og at foreldrene ved skolen var svært involvert. Resultater fra studien til Ahadzadeh et al. (2016, s. 14), viser at selvtillit kan beskytte unge voksne fra å bli negativt påvirket av innhold, som Instagram-bilder, på sosiale medier. Det er derfor viktig å hjelpe unge mennesker til å bygge selvtillit, og dermed styrke selvbilde deres. Videre er det viktig å oppmuntre unge, til å ha en mer realistisk selvvurdering og å fokusere på indre skjønnhet.

Kritisk tenkning omkring kroppspress og kroppsbilde

Sand (2019, s. 172) forklarer viktigheten av at lærere må være klar over at det er kroppspress både hos gutter og jenter, dersom temaet skal tas opp med elevene. På den måten inkluderes

begge kjønnene. Her må lærer også være bevisst på at det kjønnsforskjeller i hvordan kroppspress kan utvikle seg blant elevene. Videre legges det vekt på at kjønnsforskjeller og forskjell i utvikling hos gutter og jenter, bør bli en del av pubertetsundervisningen. Dette vil være med på å normalisere de kroppslige bekymringene, som handler om endringer og sammenligning med andre.

Som vi tidligere i studien har vært inne på, gir det å føle seg attraktiv ingen garanti for et positivt kroppsilde. Sand (2019, s. 170) hevder at ungdommer kan oppleve kroppsmisnøye, selv om de objektivt sett ikke har grunn til det, når det gjelder kroppsvekt eller figur. Det er uansett viktig å fokusere på det subjektive presset. På den måten kan den enkelte ungdom få hjelp til å danne et mer balansert kroppsilde. Dette er også med på å sikre støtte fra omgivelsene til de som trenger det. Sand (2019, s. 174) nevner videre at det er viktig at lærer er oppmerksom på hvordan elevene snakker om eget og andres utseende. Dette fortelle noe om hvordan kroppspress og normer for vurdering av utseende utartes blant barn og unge.

Ansatte i skolen må være klar over elevenes bekymringer rundt kropp. De må også være oppmerksom på endringer rundt kosthold, fysisk aktivitet og energinivå (Sand, 2019, s. 171). Videre hevder Sand (2019, s. 188–189) at kroppsøvingfaget kan være spesielt vanskelig for unge som har et anstrengt forhold til kropp, vekt og mat. Tester og situasjoner der elevene skal bli vurdert, er også spesielt vanskelig i kroppsøving. Man kan gjøre flere grep som lærer for å dempe kroppspress i kroppsøvingstimene. Elevene må ha en felles holdning mot fokus på kropp og negative kommentarer som dreier seg om utseende, snakke om sunne treningsformer for unge og at kroppen trenger hvile og restitusjon for å fungere. Videre må de oppmuntre til komfortable klær som ikke sitter for tett på kroppen og tilrettelegge for individuelle tilpasninger når elevene skal delta i aktiviteter og vurderingssituasjoner.

Samtale med viktige andre

I en studie gjort av Christensen og Godø (2021, s. 22) blant lærere på barneskolen, vektlegges foreldrenes sentrale plass i barnas liv og at det som skjer på hjemmebane kan påvirke skolehverdagen. Hoffart og Majambere (2013) hevder at foreldre har en stor rolle i barnas liv, og at de er den viktigste samarbeidspartneren til skolen. Det kan skapes tillit mellom skole og foreldre gjennom dialog. Dette kan føre til et godt samarbeid mellom foreldre og skole, samt trivsel og utvikling blant elevene. Kontakt mellom skole og foreldre kan blant annet skje

gjennom utviklingssamtaler. Silseth & Smette (2017, s. 94–95) forklarer videre at utviklingssamtalen er et fast obligatorisk møte mellom foreldre og lærer. Gjennom denne samtalen kan foreldre og lærere sammen finne ut hvordan det kan tilrettelegges for at den enkelte elev skal ha det bra og utvikle seg. Dette gjelder både faglig og sosialt.

I studien til Christensen og Godø (2021, s. 22) kommer det videre frem at helsesykepleier er en profesjon, som lærerne føler de enkelt kan ta kontakt med i skolehverdagen. Det er varierende hvor tett samarbeidet mellom lærerne og helsesykepleier er. Videre gjennom studien til Christensen og Godø (2021, s. 27) vektlegges viktigheten av tverrprofesjonelt samarbeid. Lærerne forklarer at samarbeidet skaper en emosjonell og relasjonell støtte hos barna som fører til mer læring. Det blir lagt vekt på at de ulike profesjonene må kunne sitt fag og stole på at andre profesjoner kan sitt.

2.3.4 Lærerens tilpasninger i kroppsøvingsundervisningen

Tilpasset opplæring er et sentralt pedagogisk prinsipp. Dette kommer frem i læreplanen og er lovfestet gjennom opplæringsloven (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 161). *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]* (Opplæringsloven, 1998, § 1–3). At lærer tilpasser undervisningen, fører til at elevenes læringsprosess blir styrket (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 174). Alle klasser består av elever med ulikt utgangspunkt når det gjelder vekt, kroppsideal og forhold til egen livsstil (Sand, 2019, s. 173). Lærer må ta utgangspunkt i de kroppene som er til stede i kroppsøvingsundervisningen. Videre må kroppsmangfoldet og de ulike kroppspraksisene som befinner seg her fremmes, både de glade og de sårbare (Sæle, 2017, s. 141). Når det gjelder tilpasset opplæring og mestring, er det i kroppsøving ofte mer synlig hvem som mestrer og hvem som ikke mestrer. På grunnlag av dette er det viktig at lærer tilpasser undervisningen, slik at alle elever kan mestre på sitt nivå (Brattenborg og Engebretsen, 2013, s. 175).

I kroppsøvingsundervisningen kan det være veldig synlig for elevene om man blir ekskludert eller inkludert fra resten av gruppen. Med tanke på dette må lærer tilrettelegge for en oppgaveorientert læring. På den måten kan man som lærer redusere faren for ekskludering blant elevene. Gjennom oppgaveorientert læring fokuseres det på den bevegelsen som skal utføres og risikoen for sosiale sammenlikninger minskes. Ved resultatorientert læring med fokus på vurdering og normer, vil det være større fare for at elevene sammenligner seg med

andre (Standal & Rugseth, 2015, s. 105). Elever som ikke har nok motivasjon vil ikke øve på samme måte som elever med motivasjon. På den måten blir muligheten for å mestre mindre for elevene med lite motivasjon. Gjennom aktivitetsvalg kan lærer påvirke elevenes motivasjon, slik at de utfører aktiviteter i kroppsøvingstimen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s 106).

Siden kroppen er synlig i kroppsøvingsfaget, er et trygt læringsmiljø og klassemiljø viktig for at elevene skal tørre å både vise seg frem, fremme kroppen sin, og prøve og løse nye bevegelser og aktiviteter i kroppsøvingundervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 73–74). Videre forklarer Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 111) at aktiviteter der mange elever er aktive samtidig og hver enkelt elev er mindre synlig, kan redusere redselen noen elever har for å dumme seg ut. Stasjonsarbeid blir fremmet som et eksempel på en aktivitet som fører til mye aktivitet. Ved at lærer legger til rette for trygghet, kan elevene som har en frykt i seg, bli tryggere og forhåpentligvis får større motivasjon for aktivitetene.

3.0 Metode

En metode er en måte å samle inn empiri eller data, og et redskap til å gi en beskrivelse av virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 21). Følgende metodekapittel tar for seg hvilke metodiske valg vi har gjort for å belyse studiens problemsstillinger, og hvilke forskningsetiske betraktninger og kvalitetskriterier vi har jobbet utfra.

3.1 Forskningsdesign

I tråd med Thagaard (2018) har studien tatt for seg en kvalitativ metode, fordi at det er lite tidligere forskning på tema det forskes på.

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning vektlegger forståelse, nærhet til informant og en åpen interaksjon mellom informant og forsker. Fokuset er på informantenes opplevelser, meningsdannelse og konsekvensene meninger har. Innenfor kvalitativ metode er intervju den mest utbredte metoden for datainnsamling (Tjora, 2021, s. 27). Ved kvalitative metoder som intervju, kan man oppnå en forståelse av sosiale fenomener, ved at informant og forsker har en nær kontakt i feltet. En slik tilnærming gir mulighet til fordypning og intensive analyser av de sosiale fenomenene som studeres. Kvalitativ metode gir rom for åpenhet og fleksibilitet ved temaer det er lite forskning på fra før (Thagaard, 2018, s. 11–12). I tråd med studiens tema, var det relevant å bruke en kvalitativ metode, for å skape en nær kontakt mellom forskere og informant. Dette gjorde det lettere å få frem informantenes erfaringer og refleksjoner rundt tema kroppspress.

3.2 Innsamlingsstrategi

I studien ble individuelle semistrukturerte intervjuer gjennomført, for å samle inn empiri.

3.2.1 Semistrukturerte intervjuer

Semistrukturerte intervjuer, har en halvfast struktur (Tjora, 2021, s. 295). Når man skal forstå temaer fra dagliglivet ut fra intervjupersonens egne perspektiver, brukes et semistrukturert intervju. I semistrukturerte intervjuer brukes en intervjuguide, som omhandler bestemte temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål. Lydopptakene og transkripsjonene blir utgangspunktet for analysen som skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ved

semistrukturerte intervjuer blir det stilt relativt åpne spørsmål, slik at informanten har muligheter for å gå i dybden på sine svar. Informanten oppfordres til å bruke egne ord til å fortelle om relevante erfaringer og holdninger for problemstillingen. Svarene til informanten tolkes ut fra mimikk, tonefall og kroppsspråk, og nye spørsmål stilles for å kontrollere om tolkningen er tilstrekkelig for det informanten mener (Tjora, 2021, s. 127–128; Halvorsen, 2008, s. 138). I studien ble det laget en intervjuguide (vedlegg 1) med spørsmål på forhånd. Oppfølgingsspørsmål var også forberedt, for å få tak i informantenes dypere forståelse av de ulike temaene ved behov. Dette førte til at informantene kunne velge hvilke temaer de ville gå i dybden på, og bruke mindre tid/la være å svare på spørsmål som ikke var relevante for dem.

3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted

Både hermeneutiske og fenomenologiske studier vektlegger fortolkning og forståelse av meninger, som knyttes til ulike handlinger. Begge tilnærmingene vektlegger informantenes egen forståelse av sine handlinger. Meningen til handlingene fortolkes i forhold til informantenes intensjoner med handlingene (Grønmo, 2016, s. 392). Studien kan kobles til en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, ved at den tar for seg det sosiale fenomenet kroppspress og fremmer kroppsovingslæreres egne refleksjoner og forståelse av kroppspress. Videre i studien blir funnene fortolket i drøftedelen.

3.3.1 Fenomenologi

I en fenomenologisk metode studerer man hvordan verden blir slik den er. Man vil oppdage hvordan holdninger og handlinger former virkeligheten vi oppfatter. I fenomenologiske intervjuer vektlegges det beskrivende. Man prøver å se verden gjennom informantens sine øyne, og innhente data om virkeligheten slik den virker for informanten (Nyeng, 2012, 35–36). Studien viser virkeligheten gjennom kroppsovingslærerne sine øyne, og tar for seg hvilke erfaringer og refleksjoner de har rundt kroppspress. I studien var det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode, ved semistrukturerte intervju, for å få frem informantenes refleksjoner og meningsdannelser rundt det sosiale fenomenet kroppspress. Ved å kunne se informantene i øynene og snakke direkte til dem, opplevde vi at informantene hadde lettere for å reflektere over egne meninger og erfaringer, enn de gjerne hadde hatt ved bruk av en annen metode.

3.3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og teorien er opptatt av forforståelser. I løpet av livet får vi kunnskaper og erfaringer, som vi automatisk bruker inn i nye vurderings- og valgsituasjoner i hverdagen vår. I hermeneutikken drøftes ulike forforståelser og fortolkninger av verden. Alle oppfatter og erfarer verden ulikt, ut fra eget ståsted og livshistorie. Virkeligheten er dermed ikke en enhetlig størrelse, som alle forstår likt (Sæle & Hallås, 2020, s. 273).

3.3.3 Den hermeneutiske sirkelen

Den hermeneutiske sirkelen innebærer at hermeneutiske fortolkninger skjer i ulike nivåer. På den ene siden vektlegger forskeren informantenes egne fortolkninger. På den andre siden er forskerens fortolkninger av informantenes fortolkninger viktig, både med tanke på forforståelse og helhetsforståelse (Grønmo, 2016, s. 394). I tråd med den hermeneutiske sirkelen, tar datamaterialet i studien for seg lærernes refleksjoner rundt kroppspress, men med utgangspunkt i deres ulike forforståelser av temaet kroppspress. Samtidig blir våre forforståelser som forskere, avgjørende for valg som blir tatt i studien. Vi tok med oss egne forforståelser på tema kroppspress, i utformingen av intervjuguiden. Fortolkninger vi som forskere gjør av informantenes fortolkninger, blir derfor viktig å ta hensyn til. I intervjuguiden ble det laget nøytrale og åpne spørsmål, med oppfølgingsspørsmål som skulle sikre at vi fikk tak i informantenes refleksjoner rundt temaet.

3.4 Utvalg

3.4.1 Bakgrunn for utvalg

I kvalitative studier er det ofte et begrenset antall personer. Når det er et lite utvalg er det viktig å bruke en utvelgingsprosess, som er hensiktsmessig for problemstillingen. Ved å systematisk velge ut personer med kvalifikasjoner, som er strategisk i forhold til problemstillingen, bruker man en strategisk utvelgelse (Thagaard, 2018, s. 54). I denne studien brukes en strategisk utvelgelse. Aktuelle informanter i studien, var derfor lærere som enten jobber eller har jobbet som kroppsøvingslærere på mellomtrinnet. Det var positivt hvis informantene hadde utdanning innenfor kroppsøving, men det viktigste var at de hadde erfaring som kroppsøvingslærer.

3.4.2 Rekruttering av utvalg

Utvalget til kvalitative intervjuer velges ved å finne ulike informanter, som kan reflektere over det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). Tilgjengelighetsutvalg brukes når rekrutteringen av deltakere er basert på selvseleksjon. Her blir deltakerne rekruttert, fordi at de har kvalifikasjoner som er relevant for problemstillingen, og at de er tilgjengelige for forskeren. Snøballmetoden går ut på at forskeren kontakter personer som har relevante kvalifikasjoner for problemstillingen, og spør disse personene om navn på andre relevante personer (Thagaard, 2018, s. 56). Gjennom studien ble det både brukt et tilgjengelighetsutvalg og en snøballmetode. Fire av informantene i studien ble rekruttert ved tilgjengelighetsutvalg. De ble kontaktet direkte på skolen de jobber på, fordi at de hadde kvalifikasjonene som trengtes. De resterende informantene ble rekruttert gjennom egne bekjentskaper og kontaktet via e-post. Informasjonsskriv ble sendt ut på e-post til alle informantene i forkant av intervjuene (vedlegg 2).

3.4.3 Presentasjon av utvalg

Størrelsen på et utvalg i en studie, kan vurderes ut ifra et *metningspunkt*. Utvalget kan betraktes som stort nok, når det ikke trengs studier av flere personer for å få frem forståelsen av de fenomenene som studeres. Både tiden og ressursene man har tilgang på, vil ha noe å si for størrelsen på utvalget. I et kvalitativt utvalg, bør antall deltakere ikke være større enn at man har mulighet til å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018, s. 59). Utvalget i denne studien består av seks kroppsøvlingslærere, som underviser ved ulike trinn på mellomtrinnet (5.–7.trinn). For å verne anonymiteten til informantene, kaller vi dem for Lærer 1, 2, 3, 4, 5 og 6 (tabell 3.1).

Alle informantene har relevant erfaring som kroppsøvlingslærer. 4 av 6 informanter har relevant utdanning innenfor kroppsøving. For å få et bredt perspektiv i svarene, ønsket vi å ha informanter i ulike aldre og av ulikt kjønn. Ut ifra tid og ressurser vi hadde tilgang på, ble utvalget bestående av fem menn og en kvinne, i alderen 29–51 år. Informantene har jobbet i skolen mellom 4–25 år. De jobber på tre ulike skoler (skole 1, 2 og 3) i Bergen og omegn. Fire av informantene jobber på samme skole (skole 1), ved to ulike trinn (5.- og 7.trinn).

Tabell 3.1 Oversikt over informantene

Informant	Alder	Kjønn	Antall år som kroppsøvingslærer	Underviser på følgende klassetrinn
Lærer 1 (skole 1)	30 år	Mann	4 år	5. trinn
Lærer 2 (skole 1)*	29 år	Kvinne	7 år	7. trinn
Lærer 3 (skole 1)*	31 år	Mann	3 år	5. trinn
Lærer 4 (skole 1)*	51 år	Mann	Ca. 15 år	7. trinn
Lærer 5 (skole 2)	44 år	Mann	7 år	6. trinn
Lærer 6 (skole 3)*	49 år	Mann	22 år	5., 6. og 7. trinn

* Relevant utdanning: ≤ 30 stp. innen fagområdet i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021).

3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervju

3.5.1 Intervjuguide

I en intervjuguide bør spørsmålene være sentrale i forhold til temaene. Det er viktig å stille spørsmål som oppmuntrer informanten til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om temaene intervjuet handler om. Gjennom hovedspørsmålene skal informanten kunne presentere erfaringer og synspunkter ved de sentrale temaene. Oppfølgingsspørsmål brukes for å oppfordre informanten til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95). Under prosessen mot den ferdig utarbeidede intervjuguiden (vedlegg 1), ble spørsmål og tema endret på ved flere anledninger. Endringene ble gjennomført både etter pilotintervjuer (se overskrift 3.5.2) og etter hvert som vi kom på flere sentrale tema og spørsmål for studien.

De første spørsmålene i intervjuet, handlet om temaet *Litt om læreren*. Det ble stilt spørsmål om informanten sin utdanning, alder, yrkeserfaring, stillingstype i skolen og tanker rundt valg av yrke, kroppsøvingsfaget og egen lærerrolle. Videre ble det stilt spørsmål rundt

hovedtemaene *Kropp og kroppspress, Hva som kan forårsake kroppspress og Tilrettelegging*. Thagaard (2018, s. 101) forklarer at man helt avslutningsvis, bør spørre om informanten har fortalt det hen syntes var viktig å formidle gjennom intervjuet. I tråd med dette, endte intervjuene i studien med de to følgende oppsummeringsspørsmålene: *Er det noe mer du har lyst å formidle?* og *Helt til slutt, hvilke tiltak synes du er aller viktigst å gjøre for å redusere kroppspress blant elevene i kroppsøvingfaget på mellomtrinnet?*

Hovedspørsmålene i studien, ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingene. Dette var åpne spørsmål, der informantene skulle kunne svare fritt ut ifra egne tanker. Et eksempel på et hovedspørsmål i studien er følgende: *Kommer du på noen konkrete situasjoner der du har sett at elevene opplever kroppspress?* Oppfølgingsspørsmålene i studien, var mer konkrete spørsmål, som skulle få informantene til å utdype svarene sine ytterligere. Noen oppfølgingsspørsmål ble utarbeidet på forhånd av intervjuene, imens andre ble stilt ved nødvendighet i selve intervjuet, ut ifra svarene til informantene. Et eksempel på et oppfølgingsspørsmål som ble spurt ved nødvendighet i selve intervjuet, er følgende: *Tenker du at det er en måte du kunne løst situasjonen på eller på en måte gjort noe for at hun ikke skulle ha opplevd det [kroppspress]?* Dette spørsmålet ble stilt ut ifra svaret informantene ga på hovedspørsmålet over. Oppfølgingsspørsmålet fikk informantene til å utdype og forklare konkrete tiltak han hadde gjort, for å redusere kroppspress blant en av elevene på trinnet.

3.5.2 Pilotintervju

Før man setter i gang med intervjuer, er det anbefalt at man gjennomfører pilotintervju, der man trener seg opp til å gjennomføre intervjuer. På den måten får man testet ut intervju spørsmålene i intervjuguiden og sjekket om informantene forstår innholdet i dem (Postholm, 2010, s. 82; Krumsvik, 2014, s. 127–128). Ved å gjennomføre pilotintervju, kan man luke vekk misoppfattelser av ord og for raskt intervju tempo (Krumsvik, 2019, s. 170).

I studien ble det gjennomført to pilotintervju for å teste ut intervjuguiden og finne ut om den burde endres på. Ved studiens pilotintervjuer var hovedfokuset tidsbruk, observasjon av kroppsspråk og å teste ut om spørsmålene i intervjuguiden var tilstrekkelige. Det ble gjort noen små endringer i intervjuguiden etter pilotintervjuene. Spørsmål som opplevdes overflødig ble tatt vekk, og ordlyden i enkelte spørsmål ble endret på. Flere oppfølgingsspørsmål, som opplevdes relevante i pilotintervjuene, ble også lagt til i intervjuguiden.

Ettersom at det i denne studien er to forskere, fordelte vi roller under pilotintervjuene. En av rollene var å ha hovedansvaret for selve intervjuet og spørsmålsstilling, imens den andre rollen var å ta notater og følge med på tidsbruk. Begge to stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Vi byttet roller i de ulike intervjuene, slik at begge hadde hver rolle tre ganger. Det var en god forberedelse å øve på de ulike intervjurollene allerede i pilotintervjuene.

3.5.3 Praktisk gjennomføring

I tråd med Tjora (2021, s. 135), ble semistrukturerte intervju gjennomført på et sted informantene følte seg trygge, for å tilrettelegge for en avslappet stemning. Informantene fikk selv velge hvor intervjuene skulle gjennomføres. Fem av intervjuene ble holdt på grupperom på skolene informantene jobbet på. Det siste intervjuet ble holdt på et grupperom på Høgskolen på Vestlandet. Intervjuene i studien ble gjennomført på en 4-ukers periode (20.oktober. 2021–15.november. 2021).

Ved å skape en avslappende stemning og en romslig tidsramme, kan semistrukturerte intervju skape en relativt fri samtale, som omhandler noen spesifikke, forhåndsbestemte temaer (Tjora, 2021, s. 127). Intervjuene skulle i utgangspunktet vare i ca. 45 minutter. Rett før intervjuet startet, ble informantene informert om at det var beregnet god tid på intervjuet, og at de kunne ta seg god tid på å svare på spørsmålene. Det korteste intervjuet varte ca. 30 minutter og det lengste intervjuet varte i 55 ½ minutter.

For at det skal skapes god kontakt mellom forsker og informant, er det viktig at forskeren er avslappet, lytter oppmerksomt og viser interesse og respekt for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Før intervjuene startet, småpratet informant og intervjuer om dagligdagse temaer. Deretter presenterte vi oss selv og formålet med prosjektet, og ga praktisk informasjon om selve gjennomføringen av intervjuet. Her fikk informantene informasjon om lydopptak, anonymitet og frivillig deltakelse. Som informert om i informasjon- og samtykkeskjemaet (vedlegg 2), fikk de også beskjed om at vi var ute etter refleksjonene deres rundt tema kroppspress, og at det ikke var noen rette eller gale svar på spørsmålene. De kunne også la være å svare på spørsmål. Informantene fikk beskjed når intervjuet nærmet seg slutten.

3.5.4 Transkribering

Ved transkripsjon oversettes talespråk til skriftspråk. Det er flere ulike måter å registrere intervjuer, for å senere dokumentere og analysere dem. Den vanligste metoden for registrering er å bruke lydopptak. Ved lydopptak kan man gå tilbake å høre informantens ordbruk, tonefall, pauser og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I studien ble lydopptaker på mobil brukt for å ta opp de ulike intervjuene. I tråd med Tjora (2021, s. 180), ble informantene, i samtykkeskjemaet, spurt om tillatelse til å bruke lydopptak ved intervjuet. De ble informert om at lydopptakene skulle oppbevares på passord beskyttet mobil, slettes ved endt prosjekt i juni 2022 og kun brukes av forskerne i studien.

Ved dokumentasjon av intervjuet, blir intervjuene strukturert på en måte, som gjør at de blir klar til analyse. Struktureringen er begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Gjennom transkribering av opptakene, ble intervjuene strukturert. Vi hørte gjennom hvert enkelt lydopptak flere ganger, og det ble skrevet ordrett ned hva som ble sagt i intervjuene. Det ble transkribert på bokmål for å beholde anonymiteten til informantene. Alle pauser, nøleord og uttrykk, som for eksempel latter, ble først skrevet ordrett ned. Etter transkriberingen og på begynnelsen av analysen, ble sitatene fra transkriberingen omformet til mer formelle sitater. Da ble pausene, nøleordene og uttrykkene tatt vekk. Noen av sitatene til informantene ble slått sammen. Korte svar forskeren sa innimellom sitatene til informanten, som for eksempel *mhm* eller *ja*, ble dermed tatt vekk. Informantenes meningsinnhold ble likevel beholdt.

3.6 Kvalitativ analyse

Målet med kvalitativ analyse er at den som leser forskningen, skal få mer kunnskap om temaet det forskes på, uten å selv måtte gå gjennom den innsamlede dataen til prosjektet (Tjora, 2021, s. 216). I kvalitative undersøkelser er det ofte lurt å legge datainnsamlingen tidlig i prosjektet, slik at man kan justere teori og perspektiver som skal brukes, i forhold til det som er interessant i den empiriske analysen (Tjora, 2021, s. 17). Når forskningen er empiridrevet, brukes en induktiv tilnærming (Tjora, 2021, s. 289).

3.6.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse handler om å søke gjennom et datasett, som for eksempel intervjuer, for å finne gjentatte mønstre og meninger i innholdet. Fordelen med tematisk analyse er

fleksibilitet gjennom teoretisk frihet. Metoden kan gi en rik og detaljert, men også en kompleks fremstilling av data (Braun & Clarke, 2006). Prosessen i tematisk analyse starter ved at man finner mønstre eller tema, i den kvalitative informasjonen som er samlet inn. Deretter klassifiseres eller koder man mønstrene ved å bruke en kode, som for eksempel en liste med temaer. Til slutt tolker man mønstrene som er funnet (Boyatzis, 1998, s. 3–4).

Analysearbeidet i denne studien tar utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine 6 faser for å gjøre en tematisk analyse. I denne studien brukes en induktiv tilnærming til datasettet, ved at teori blir funnet ut ifra det som er interessant i den empiriske analysen. Vi er bevisste på at det i nyere tid er blitt et større mangfold og ulike innganger til tematisk analyse. Braun og Clarke (2019) har i nyere tid hevdet at mangfoldet av ulike tematiske analysemetoder har blitt utvidet siden 2006, samt at deres egen tenkning har utviklet seg. De omtaler nå tematisk analyse som en refleksiv tematisk analyse. Analysen i denne studien beskrives videre med bakgrunn i Braun og Clarke (2006) sine 6 faser for tematisk analyse.

Fase 1: Få kjennskap til datamaterialet

Første fase i tematisk analyse, handler om at man skal fordype seg i datamaterialet som er samlet inn gjennom studien. Transkribering bidrar til informasjon ved et tidlig stadie av analysen. Dette fører også til en mer grundig forståelse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87–88). I denne studien ble første fase av analysen tilsvarende gjort, ved å transkribere intervjuene.

I den første fasen kan man videre fordype seg i datamaterialet ved å lese gjennom dette flere ganger. Her ser man etter betydninger eller mønstre. Man kan også skrive ned notater eller ideer for koding, som man kan ta i bruk ved senere faser (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I studien ble det her lest gjennom de transkriberte intervjuene, samtidig som det ble notert ned stikkord om innholdet fra hvert enkelt intervju. Dette skapte en god og bred oversikt over det datamaterialet som hadde blitt samlet inn gjennom studien.

Fase 2: Utarbeide koder fra datamaterialet

I den andre fasen skal man utarbeide koder fra datamaterialet. Koder brukes til å identifisere sentrale trekk ved datamaterialet og er et grunnleggende element i rådata (Boyatzis, 1998, s. 63; Braun & Clarke, 2006, s. 88). Videre kan man, gjennom den innsikten som ble stiftet i

første fase, lage en liste over ideer om hva datamaterialet inneholder og hva som er interessant med det (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I studien ble det utarbeidet koder ved å samle sentrale begreper fra hvert enkelt intervju, i en felles liste. Eksempler på begreper som ble samlet inn er: *Sosiale medier*, *Helsesykepleier*, *Klassemiljø*, *LK20*, *Pubertet*, *Garderobe* og *Mestring*. Listen med stikkord ble utgangspunktet for de ulike kodene i studien.

Fase 3: Søke etter tema

I den tredje fasen, skal man bruke et bredere nivå av tema istedenfor koder. Dette innebærer at man sorterer de forskjellige kodene i potensielle temaer. Man må her vurdere hvordan de forskjellige kodene kan kombineres for å danne et hovedtema (Braun & Clarke, 2006, s. 89–90). For å danne hovedtema tok vi utgangspunkt i problemstillingene til studien, samt at koder som hadde en sammenheng ble satt sammen. Til sammen ble det dannet fire hovedtema, som omhandlet informantenes tanker rundt kroppspress blant elever på mellomtrinnet: *Erfart kroppspress eller ikke*, *Hvordan kroppspress kommer til uttrykk*, *Årsaker til kroppspress* og *Hvordan motvirke kroppspress*.

Hovedtemaet *Erfart kroppspress eller ikke*, tok for seg om lærerne hadde erfart kroppspress blant elevene eller ikke. Under de andre hovedtemaene ble ulike subtema identifisert. Hovedtemaet *Hvordan kroppspress kommer til uttrykk*, bestod blant annet av subtemaet *Garderobe*. Videre bestod hovedtemaet *Årsaker til kroppspress* blant annet av subtemaet *Sosiale medier*. Hovedtemaet *Hvordan motvirke kroppspress* bestod blant annet av subtemaet *Helsesykepleier*. Temaer som ikke hadde en tydelig tilhørighet, ble plassert under et midlertidig hovedtema kalt *Annet*. På den måten ble alt av data inkludert i analysen. Ved bruk av *Annet*, ble det også mulighet å trekke inn relevant data senere i analysen.

Det er viktig å samle alle relevante kodede data, innenfor de ulike temaene. Det er her viktig at man ikke utelater noe ettersom at det er usikkert om temaene er tilstrekkelig slik som de er, om noe må kombineres, fordeles, skilles eller forkastes (Braun & Clarke, 2006, s. 89–91). For å systematisere og ordne sitater fra et kvalitativt datamateriale kan man ta i bruk matrise. Inne i den enkelte rute i matrisen plasseres sitater fra intervjuene (Grønmo, 2016, s. 275–276). I studien ble det laget en matrise på Microsoft Excel for å få en bedre oversikt over de ulike temaene. Hovedtema med tilhørende subtema ble plassert i y-aksen og informantene i x-

aksen. På den måten ble de ulike sitatene fra intervjuene sortert under tilhørende tema og informant.

Fase 4: Gjennomgang av temaer

I fjerde fase skal man raffinere de ulike temaene fra tredje fase. Her blir det tydelig at noen av temaene egentlig ikke er temaer. Andre temaer kan høre sammen med hverandre, eller må kanskje deles opp i separate temaer. Data innenfor de ulike temaene bør ha en sammenheng, samtidig som det bør være et klart skille mellom de ulike temaene. I denne fasen går man gjennom to nivåer når det gjelder gjennomgang og avgrensning av tema. *Det første nivået* innebærer en gjennomgang av det kodede datamaterialet. På den måten må man lese alle data fra de ulike temaene og vurdere om det ser ut til å danne et sammenhengende mønster (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I denne studien ble det utarbeidet flere tankekart for å se sammenhengen i og mellom de ulike temaene.

Ved *det andre nivået* skal man vurdere gyldigheten av de ulike temaene i forhold til alt datamaterialet. Her leser man gjennom hele datasettet på nytt. Gjennom denne prosessen kan man legge til data som har vært savnet i ulike temaer tidligere (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Ved dette nivået i studien, ble det satt spesielt fokus på data som var plassert under *Annet*. Det ble også erfart at mye av datamaterialet hørte til under flere temaer. Dette førte til en omkoding av mange sitater i matrisen.

Gjennom de to nivåene med både tankekart og omkoding, ble det videre erfart at flere subtema hadde store sammenhenger og kunne slås sammen. Subtemaet som tidligere het *Mestring*, ble for eksempel endret til *Mestring og tilpasset opplæring*. Subtemaet som tidligere het *Helsesykepleier*, ble endret til *Samarbeid med viktige andre*. Et eksempel på omkoding som skjedde i denne fasen, var at datamaterialet som tidligere hørte til under subtemaet *LK20*, ble plassert andre steder der det passet inn. Dermed var ikke dette lenger et eget subtema. Videre i denne fasen ble data fra *Annet*, plassert i de ulike hovedtemaene. Samtidig ble også noen av temaene under *Annet* forkastet, ettersom at de ikke var relevant for analysen i studien. Dette gjaldt for eksempel temaene *Korona pandemien* og *moteindustrien*. De endringene som ble gjort, resulterte i at de fire hovedtemaene nå bestod av færre subtema, men hadde mer innhold enn tidligere.

Fase 5: Definere og navngi temaer

I femte fase skal man definere og navngi temaene man vil presentere i analysen og analysere dataene i dem. Her må man identifisere essensen av hva hvert tema handler om. Det er også viktig at hovedtema med tilhørende subtema ikke rommer for mye ulikt. For å oppnå dette må dataene fra hvert enkelt hovedtema, med tilhørende subtema, samles med hver sin tilhørende tekst (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I studien ble et stort utvalg av dataene organisert på denne måten. Noe data ble valgt vekk, ettersom at de ble sett på som mindre relevant enn andre data som omhandlet det samme.

Ved dataenes tilhørende tekst må man forklare innholdet, i tillegg til hva som er av interesse ved dem og hvorfor. Man må også vurdere om fortellingen er sentral i forhold til studiens problemstillinger slik at temaene ikke overlapper hverandre (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I studien ble de ulike temaene definert og avgrenset flere ganger for å oppnå dette. Temaene endte derfor opp med på bli definert annerledes enn ved fase 3 og 4. Ved slutten av denne fasen var det blitt tydelig hva som definerte hvert enkelt tema. Problemstillingene ble besvart gjennom lærernes forståelse og erfaring. Endelig resultat av tema er illustrert i tabell 4.1. Dette representerer den induktive tilnærmingen til analysen, som brukes gjennom denne studien. Her er det informantenes svar, gjennom intervjuene, som er grunnlaget for de ulike hovedtemaene og subtemaene.

Fase 6: Skrive rapport

Ved denne fasen skal man ferdigstille analysen. Det er viktig at analysen gir en kortfattet, sammenhengende og interessant redegjørelse av hva dataene handler om, både innenfor og på tvers av temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I studien ble det ved denne fasen valgt ut sitater fra datamaterialet, som på best mulig måte representerte de ulike hovedtemaene og subtemaene. Her var det fokus på å få frem lærernes erfaring, refleksjon og forståelse av hvert enkelt tema, både likheter og ulikheter. Samtidig ble konkrete eksempler presentert.

Ved slutten av denne fasen ble det, i studien, gjort en siste gjennomgang av sitater og tilhørende tekst. Noen sitater ble kortet ned, ettersom at enkelte deler ikke var relevant i forhold til tema. Det var også nødvendig med en omskriving av et par sitater, for å skape en bedre sammenheng. Eksterne ord i klammeparenteser ble lagt til ved enkelte sitater, for å få frem helheten av meningsinnholdet. Sitatene ble satt inn under hvert subtema. Videre skjedde

det små endringer i plassering av sitat og tekst for å sikre en god sammenheng. Denne fasen ble i praksis erfart som en kontinuerlig prosess, der man måtte bearbeide hvert enkelt tema på mange ulike måter, for å skape en helhetlig sammenheng.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Forskeren bør ta hensyn til etiske problemstillinger, som kan dukke opp gjennom hele forskningsløpet i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I tråd med de forskningsetiske retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), tar studien hensyn til disse forskningsetiske betraktninger.

3.7.1 Konfidensialitet og anonymitet

Hvis konfidensialitet er avtalt med informant, må innsamlet informasjon fra forskningen behandles fortrolig. Ved avtale om anonymitet er det forskeren sitt ansvar å sikre at informant ikke kan identifiseres i forskning og formidling av forskningen (NESH, 2021). I denne studien er det ikke behandlet sensitive opplysninger, men i tråd med NESH er innsamlet informasjon behandlet konfidensielt og informantene er anonymisert. Lydopptak er lagret på passord beskyttet mobil, og slettes etter endt prosjekt. Anonymiteten til informantene er sikret ved at navn og skole er anonymisert. Sitatene er nøytralisert, ved at de er på bokmål.

3.7.2 Meldeplikt, samtykke og frivillighet

Alle empiriske undersøkelser, som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes til Datatilsynet (Jacobsen, 2015, s. 59). Studien er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 3). Etter godkjenning av NSD, startet utvelgelsesprosessen og spørsmål om deltakelse til informantene.

Ved deltakelse i forskning, skal forskeren motta et forskningsetisk samtykke, som både er frivillig, informert og utvetydig. Samtykke bør også være dokumenterbart (NESH, 2021). Både ved spørsmål om deltakelse og under selve intervjuet, fikk informantene informasjon om anonymitet, formål med studien, hva det innebærer å delta og at de kan trekke seg når de vil uten negative konsekvenser. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) ble sendt på e-post, slik at informantene kunne lese mer om studien før de bestemte seg for å delta. På intervjudagen ble informasjonsskriv og samtykkeerklæring delt ut i papirform.

Informantene fikk lese gjennom informasjonsskriv og samtykkeerklæring på nytt, stille spørsmål og skrev deretter under på samtykkeerklæringen. Informant og forsker fikk hver sin kopi, slik at begge hadde et dokumenterbart samtykke.

3.8 Kvalitetskriterier

Troverdigheten, styrken og overførbarheten til kunnskap innenfor samfunnsvitenskapene, vurderes ved bruk av begrepene reliabilitet (pålitelighet), validitet (intern gyldighet) og overførbarhet (ekstern gyldighet) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272; Jacobsen, 2015, s. 227–228).

3.8.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Påliteligheten til forskningen, knyttes til begrepet reliabilitet. Reliabilitet viser til om dataene er tillitvekkende og til å stole på (Thagaard, 2018, s. 181; Nyeng, 2012, s. 105). Reliabilitet kan både knyttes til dataene i studien sin kvalitet, og til vurderingen av forskernes bruk og videreutvikling av dataene. I kvantitativ forskning handler reliabilitet om at en annen forsker, med samme metode, skal kunne få samme resultater. I kvalitativ forskning er det vanskelig å stille samme kriterium. For å argumentere for reliabilitet i kvalitativ forskning, må forskeren forklare utarbeidelsen av den induktive analysen, gjennom hele forskningsprosessen. Forskeren bør beskrive fremgangsmåten i datautviklingen, på en konkret og spesifikk måte (Thagaard, 2018, s. 187–188). I studien argumenterer vi for vår bruk og utvikling av datamaterialet, ved hjelp av Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse.

Studiens utvalg har både styrker og svakheter. En svakhet kan være at det er en skeiv fordeling av kjønn blant informantene. Datamaterialet tar størst utgangspunkt i mannlige kroppsøvlingslærere sine erfaringer og refleksjoner. Videre kan utvalget være svakere ved at fire av informantene jobber på samme skole, ved to ulike trinn. Styrker med utvalget kan derimot være at informantene har ulik alder, har jobbet ulikt antall år i skolen og underviser ved ulike klassetrinn på mellomtrinnet. Videre er det en styrke at så mange som 4 av 6 informanter har relevant utdanning innenfor kroppsøving. I tråd med Thagaard (2018, s. 188) kan reliabiliteten i vår studie også styrkes ved at vi er to forskere, som sammen samarbeider og diskuterer over viktige avgjørelser i studien. Vi har sammen diskutert hvilke inntrykk vi har av informantene, utvikling av data og hvordan vi som forskere fremstår ovenfor informantene. I studien har vi som sagt brukt en induktiv tilnærming. Ved å være to forskere

håper vi at den induktive tilnærmingen er blitt styrket, og at lærernes *stemme* blir fremstilt på riktig måte.

3.8.2 Validiteten (intern gyldighet)

Validitet, eller intern gyldighet, handler om gyldigheten til resultatene og hvordan disse tolkes (Thagaard, 2018, s. 181; Jacobsen, 2015, s. 228). Validering viser til om det er sammenheng mellom den faktiske virkeligheten og forskerens beskrivelse av den. Det handler videre om informantene har gitt en ekte beskrivelse av virkeligheten, om forskeren har tolket og gjengitt data riktig, og om forskerens funn og konklusjon gjenspeiler virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 228). Gjennom forberedelsene til intervjuene og i beskrivelsen av den tematiske analysen, viser vi til metodiske valg som er gjort i studien for å få frem den faktiske virkeligheten. For å sikre at studien gir gyldige funn, har vi sørget for at problemstillingene i denne studien blir besvart gjennom spørsmål i intervjuguiden, samt ved å stille oppfølgingsspørsmål. I selve intervjuet har vi brukt lydopptak for å sikre at alt informantene sier blir ivaretatt. Funn har blitt analysert induktivt gjennom flere faser, for å sikre at de ble riktig fremstilt.

3.8.3 Overførbarhet (ekstern gyldighet)

Overførbarhet, også kalt ekstern gyldighet, handler om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres til andre enn dem man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2015, s. 237). Gjennom kvalitative undersøkelser og analyse av funn, utvikles det teorier, begreper og fortolkninger som belyser fenomener man undersøker (Johannessen et al., 2016, s. 233). Å avdekke fenomener, er kvalitative undersøkelser sin styrke når det gjelder generalisering (Jacobsen, 2015, s. 237).

Det er vanskelig å påstå at utvalget ved kvalitative undersøkelser er representativt for en større populasjon enn hva undersøkelsen tar for seg. Ved kvalitative undersøkelser kan man ikke snakke om generalisering som noe globalt. Kunnskapen som utvikles i en konkret intervjusituasjon kan derimot overføres til relevante situasjoner (Jacobsen, 2015, s. 237; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Det er for få informanter i studien, til at funnene kan generaliseres til et stort omfang av andre undersøkelser. Det kan likevel tenkes at funnene kan være representative for andre læreres erfaringer og refleksjoner rundt temaet i Norge.

4.0 Funn

Dette kapittelet tar for seg relevante funn fra analysen i studien. Funnene er delt inn i fire hovedtema med tilhørende subtema (tabell 4.1).

Tabell 4.1 Oversikt over identifiserte hovedtema med tilhørende subtema

Hovedtema	Subtema
Lærerens oppfatninger og erfaringer av kropp og kroppspress	<ul style="list-style-type: none">• Lærernes generelle tanker• Erfart kroppspress eller ikke• Kjønn
Lærerens erfaringer omkring hvordan kroppspress kommer til uttrykk	<ul style="list-style-type: none">• Kroppen i møte med motoriske øvelser• Svømmeundervisning og garderobe• Hørt fra elevene
Lærerens refleksjoner rundt årsaker til kroppspress	<ul style="list-style-type: none">• Sosiale medier, film og TV-serier• Viktige andre• Vekst og utvikling
Lærerens refleksjoner rundt motvirkning av kroppspress	<ul style="list-style-type: none">• De gode samtalene og refleksjonene• Mestring og tilpasset opplæring• Tiltak i garderoben• Samarbeid med viktige andre

4.1 Lærerens oppfatninger og erfaringer av kropp og kroppspress

I det første hovedtemaet presenterer vi lærernes ulike oppfatninger av begrepet kropp, temaet kroppspress og tanker om kroppsøvningsfaget. Videre tar temaet for seg om lærerne erfarer at elevene opplever kroppspress, i kroppsøvningsfaget på mellomtrinnet, og hvordan dette utfolder seg blant kjønn.

4.1.1 Lærernes generelle tanker

Lærerne har ulike oppfatninger av begrepet kropp. Deres første tanker rundt begrepet kropp i kroppsøving er *tynn, store kropper, størrelsen, fysisk aktivitet, bevegelse og fungere til å bevege seg*:

[...] Jeg tenkte på tynn. Men jeg vet ikke hvorfor. Kanskje det har noe med meg selv å gjøre. (Lærer 1)

Nei, det første jeg tenker på er kanskje store kropper. (Lærer 4)

Egentlig størrelsen, altså vekt og den slags. (Lærer 6)

Kropp, da tenker jeg på bevegelse. Det er liksom det første ordet som jeg kommer på. Fordi at kroppen skal jo primært brukes til bevegelse og da er jo kroppsøvningsfaget en ideell arena for å tilrettelegge for det sant? [...] (Lærer 2)

[...] kroppen skal fungere til å bevege seg. (Lærer 3)

Jeg tenker at de [elevene] skal ha fysisk aktivitet. Bruke kroppen aktivt [...] (Lærer 5)

Lærerne har videre ulike oppfatninger av temaet kroppspress. De beskriver temaet kroppspress, på forskjellige måter. Flere lærere beskriver kroppspress som et press på å se ut på en bestemt måte:

[...] Kroppen skal se ut på en bestemt måte ut ifra kriterier skapt av samfunnet rundt [...] (Lærer 2)

Jeg vil definere det [kroppspress] som et press på at man skal se bra ut. (Lærer 3)

[...] det [kroppspress]er jo det jaget etter det perfekte i gåseøyne da. (Lærer 6)

En av lærerne beskriver at kroppspress forekommer i større grad hos store elever enn tynne elever:

[...] Jeg ser ikke så mye press i det å være tynn. Jeg ser mer kroppspress, eller et mer press på de som har noen kilo for mye [...] (Lærer 4)

Videre fremkommer det at lærerne har ulike tanker om selve kroppsøvingsfaget. De nevner at kroppsøvingsfaget er høydepunktet i uken for mange elever, men at det også kan være det kjedeligste i uken for noen elever. Videre påpekes det at faget er viktigere nå enn noen gang, fordi at barna er mindre fysiske enn før. Lærer 2 reflekterer over at kroppsøvingsfaget er kjekt å undervise i når man ser at elevene blir trygge og komfortable:

... jeg synes at det er veldig kjekt å undervise i faget [kroppsøvingsfaget], fordi at man ser gjerne at barna [...] blir mer komfortabel både [...] med trinnet sitt og med øvelsene og aktivitetene de skal gjøre, så ser man at de gjerne slipper seg litt mer løs, de har større innsats og de på en måte får kjent litt på det å ta seg ut da. [...] Egentlig et veldig takknemlig fag å undervise i når man på en måte får elevgruppen trygget litt da, i hva som skal skje. [...]

Lærer 3 sitt mål med kroppsøvingsundervisningen handler om at barna skal få glede av bevegelse:

Mine tanker om kroppsøvingsfaget er at alle barna på skolen skal få glede av å bevege seg. [...] At de skal ha det kjekt og at de skal lære nye ting.

4.1.2 Erfart kroppspress eller ikke

Funnene viser at flere lærere synes det er vanskelig å vite om elevene opplever kroppspress eller ikke, fordi at elevene kan skjule opplevelsene sine:

[...] men per nå så kan jeg ikke si at jeg på en måte overhører snakk om kropp eller at du skal se sånn eller sånn ut. Men det trenger ikke å bety at det ikke er det. For jeg tror egentlig bare at de [elevene] blir bedre og bedre på å skjule den type snakk for voksne jo eldre de blir [...] (Lærer 2)

Videre viser funnene at noen lærere svarer ja på at de tror at elevene opplever kroppspress i kroppsøving, imens noen lærere ikke kommer med et tydelig ja eller nei. Dette kommer frem når Lærer 1 besvarer spørsmålet om det oppleves at det er kroppspress blant elevene i kroppsøvingsfaget:

... Nei. Egentlig ikke, men det er kanskje sånn jeg finner ut av når jeg snakker med elevene når vi skal ha elevsamtaler, om hvordan de opplever gymmen og sånne ting. Så det kan godt hende at de opplever det [kroppspress], men jeg har ikke på en måte funnet ut av det enda da. Ja, men ja, jeg vet jo om at folk ikke vil dusje da, og jeg vet ikke hvorfor, men.

Videre forklarer Lærer 1 i en e-post, at han i etterkant av intervjuet snakket om kroppspress sammen med elevene på 5. trinn. I e-posten kommer det frem at enkelte elever har opplevd kroppspress:

[...] Så noen hadde absolutt følt på kroppspress, det gjelder nok flere, men som ikke er trygge nok på seg selv til å dele det.

4.1.3 Kjønn

Lærerne er uenige i hvorvidt det er forskjell mellom kjønnene rundt opplevd kroppspress. Noen lærere oppfatter at det er mer opplevd kroppspress blant jenter enn gutter. Grunner som nevnes er at det i større grad er krav om å se perfekt ut for jentene enn guttene, at jentene er mer opptatt av å vise seg frem, samt at jentene kommer raskere i puberteten enn guttene:

[...] jeg har aldri opplevd noe som helst i retning kroppspress med gutter. Ingenting. Jeg har bare opplevd det ... med jenter. (Lærer 5)

Noen lærere oppfatter derimot at kroppspress forekommer blant begge kjønn. Lærer 3 reflekterer over at begge kjønn kan oppleve kroppspress, men at det ofte kommer tydeligere frem hos jentene:

Ja, jeg har jo opplevd det [kroppspress] hos begge kjønn. Men det går kanskje på litt ulike ting. Og jeg tror jeg på en måte har sett det tydeligere hos jenter, at de har en større vegring for å delta i aktiviteter som viser kroppen da, i større grad enn guttene.

Funnene viser at gutter og jenter kan ha ulike kroppsidealer. Det kommer frem at jentene ofte vil være tynne eller veltrente, imens guttene vil være veltrente og muskuløse.

[...] og at for jentene så handler det om, sånn som mitt inntrykk er da, så handler det kanskje i større grad om at man skal være tynn, men nå er det mer sånn at man skal være veldig vel trent og. Men at kanskje den tynn-biten er mest hos jentene også hos guttene så er det et ideal om at du skal ha bred brystkasse og du skal ha store armer [...] (Lærer 2)

Videre viser funnene at jentene ikke vil være for høye og guttene ikke vil være for lave:

Nei, jeg føler jo at dette med høyde som på en måte kanskje har vært dette som har vært mest her hos oss da. Det gjelder både hos gutter og jenter. Da er det gjerne at en jente er for høy og en gutt er for lav da [...] (Lærer 3)

4.2 Lærerens erfaringer omkring hvordan kroppspress kommer til uttrykk

I det andre hovedtemaet presenterer vi lærernes erfaringer, rundt elevenes opplevelser av kroppspress, i kroppsøvfingsfaget på mellomtrinnet.

4.2.1 Kroppen i møte med motoriske øvelser

Flere lærere observerer at kroppspress kan komme til uttrykk når elevene skal utføre ulike motoriske øvelser i kroppsøvfingsundervisningen. Lærer 3 uttrykker:

Ja, jeg føler jo at jeg gjør det [observerer at elevene opplever kroppspress] når aktiviteten ... Byr på utfordringer i forhold til motorikk og kroppsbeherskelse. At da, ting som er ukjente, og som de kanskje ikke er gode på da, at da ser du at de vegrer seg ekstra for å delta i det [...]

Lærer 1 forklarer at det har vært elever med høy BMI, som ikke har opplevd mestring i kroppsøving grunnet dårlig motorikk. Videre reflekterer Lærer 1 over at dårlig motorikk legges mer merke til enn vekt, og at det både er tynne og store elever med dårlig motorikk. Det blir trukket frem et eksempel med en stor elev, som ikke mestret å stupe kråke i turnundervisningen:

[...] Jeg har fått en kommentar fra en tidligere elev som var veldig stor. På at hun, hvorfor måtte vi ha turn, hvorfor måtte vi stupe kråke og disse tingene som hun umulig kunne få til. [...]

4.2.2 Svømmeundervisning og garderobe

Svømmeundervisningen og garderobesituasjon blir trukket frem som arenaer der lærere oppfatter at elevene kan oppleve kroppspress. Lærer 1 observerer kroppspress gjennom elevenes valg av bekledding i svømmeundervisningen:

[...] Men jeg vil jo tro at det er et kroppspress, og så vet vi jo at det i svømming har vært veldig tydelig at noen vil ha på seg t-skjorte og litt sånne ting, og skjule kroppen sin. Så da vil jeg jo tro at det er et eller annet de engster seg for å vise da. [...]

Flere lærere sier de har opplevd at elever ikke dusjer eller ønsker å dusje etter kroppsoverøvelsesundervisningen. Som Lærer 1 sier:

[...] men jeg vet jo det at det er flere som ikke dusjer nå. Det er jo første gangen nå i 5. at de skal. [...] Og det er jo flere som ikke gjør det [dusjer]. [...]

Lærer 1 forklarer videre at det er stor kontrast mellom guttene i garderoben. Noen er veldig løsslupne, imens andre velger å ikke dusje:

Det er noen [gutter] som går gjennom garderoben og ikke dusjer, som vi gjerne ikke vet hvorfor. Og så er det noen [gutter] som danser naken og pisker hverandre med håndkle, og vifter rundt da [...]

Videre når det gjelder garderobesituasjonen, forklarer Lærer 6 om et tilfelle der en gutt ikke vil dusje:

[...] Altså, den ene eleven i 6. klasse som dusjer for seg selv, er faktisk en gutt. Som er ... litt stor. Altså, der har vi fått innspill fra moren, at han føler seg ukomfortabel med å dusje med de andre da. [...]

4.2.3 Hørt fra elevene

I funnene kommer det frem at elever har uttrykt seg om kropp. Lærer 2 reflekterer over at det allerede i 2. klasse, ble overhørt elever som snakket om hvordan kroppene deres så ut:

[...] Jeg hørte gjerne tidlig fra disse her, når de gikk sånn i andre klasse, at da drev de å snakket en del om: «Ja, jeg er ganske tynn rundt der med magen, og rundt beina». [...] Når du overhører små samtaler de imellom, så hører man jo at kropp og utseende er hyppigere nevnt enn det kanskje var før. Men så snart noen av lærerne nærmer seg samtalen eller noe sånt, da justerer de på en måte snakkemåten [...]

I e-posten som ble tilsendt i etterkant av intervjuet, beskriver Lærer 1 to ulike funn. Det ene funnet handler om at elevene (på 5.trinn) ikke visste hva kroppspress var. De foreslo at det var å presse kroppen hardt fysisk. Det andre funnet var at det kom tre interessante innspill fra elevene etter å ha snakket om hva kroppspress er og hvordan det kan oppstå:

- 1. En gutt har brukt mange timer for å prøve å få samme muskler som Cristiano Ronaldo etter å ha sett fotballkamper med han.*
- 2. En (slank) jente har tenkt at hun selv var feit, fordi hun ikke kunne se magemusklene sine, slik hun har sett andre jenter på nettet har. Hun fikk rettet opp dette inntrykket etter å ha delt bekymringene sine med sin mor.*
- 3. En jente har en kusine på småtrinnet som ikke ville spise over en lengre periode, fordi hun ville bli tynnere.*

4.3 Lærerens refleksjoner rundt årsaker til kroppspress

I det tredje hovedtemaet presenterer vi lærernes refleksjoner rundt hva de tror kan være årsaker til kroppspress blant elevene på mellomtrinnet.

4.3.1 Sosiale medier, film og TV-serier

Samtlige lærere nevner at sosiale medier kan påvirke elevenes syn på kropp. Lærerne sier at elevene bruker sosiale medier som Instagram, Snapchat og Tik Tok. Lærer 2 reflekterer over at det er et økt kroppspress i samfunnet, og at sosiale medier kan være en grunn til dette:

[...] jeg forstår jo at det er et økt press, eller i hvert fall et økt snakk omkring det [kropp] da. Og det [økt kroppspress] er jo gjerne mye på grunn av sosiale medier,

tenker jeg da. At de [elevene] ser mange kropper som ser sånn og sånn ut, og tenker at det er sånn de også skal se ut [...]

Lærer 2 utdyper dette, ved å reflektere over at det tidligere var mer kroppspress blant jentene enn guttene, men at sosiale medier kan ha ført til et økt kroppspress blant guttene:

Og i tillegg så tror jo jeg at gutter og er jo på sosiale medier og ser mange veltrente menn legge ut treningsbilder og fra treningsstudio osv. Så jeg tror nok at det er vel så stort press på hvordan guttene opplever at de skal se ut som jentene. [...] Så jeg føler at der det [kroppspress] kanskje tidligere var mest hos jentene, så er det vel så mye til stede hos guttene, ja.

Lærerne reflekterer over at det er mye prat om kropp i sosiale medier, film og TV-serier. Videre viser funnene at elever som eksponeres for dette, kan bli bevisst på egen kropp. Lærer 1 reflekterer over at bruk av slike medieplattformer, kan forsterke et allerede dårlig selvbilde. Dette utdyper han ved å svare på spørsmål om hva som kan påvirke elevens syn på kropp:

[...] Folk man har sett på film, TV og sosiale medier. Man ser jo idrettsutøvere i truse og løper rundt omkring og hopper. Og du ser jo bare muskler og en truse liksom. Så, ja, det tror jeg er viktigst. Og så, selvfølgelig har du dårlig selvbilde generelt så kan det liksom forsterke.

4.3.2 Viktige andre

Funnene viser at påvirkninger fra andre viktige personer, som for eksempel foreldre og medelever, kan påvirke elevenes syn på egen kropp. Flere lærere reflekterer over at foreldres kommentarer på andre sine kropper, kan påvirke elevene. Lærer 2 sier:

[...] jeg tror nok av den samtalen som skjer rundt middagsbordet er viktigere for elevenes oppfatning av andre enn kanskje noen foreldre tror da. Hvis de sier ja: «Så du naboen ja? Sikkert lagt på seg ti kilo nå, bla bla bla». Så jeg tror nok at den daglige inputen barn hører, fra for eksempel foreldre, som er rollemodeller for de gode eller dårlige, de snapper opp alt både hva vi, hvordan vi ser på andre og hvordan vi snakker om andre. Så det tror jeg er veldig veldig viktig [...]

Flere av lærerne reflekterer over at klassemiljøet kan påvirke elevenes oppfatning av kroppspress i kroppsøving. Det kommer frem at et negativt klassemiljø kan føre til flere kroppslige kommentarer fra medelever. Lærer 1 sier:

Ja, det [klassemiljø] har alt å si tror jeg. Et dårlig klassemiljø, da er det, da tror jeg det kan være grusomt å ha gym med de også. Kommentarer i garderoben, kommentarer på vei til gym. [...] Ja, og om det fører til mer eller mindre kroppspress, det vil det jo gjerne gjøre da, hvis du får mer kommentarer på det.

Lærer 6 utdyper dette, ved å trekke frem at et godt og trygt klassemiljø kan bidra til at elevene godtar hverandre:

Nei, det [klassemiljø] har jo mye å si. Altså, et positivt klassemiljø og et trygt klassemiljø da vil jo vi antageligvis godta at vi er ulike.

4.3.3 Vekst og utvikling

Funnene beskriver at elevene blir påvirket av utviklingen som skjer med kropp og hode i pubertetsalderen. Lærer 2 reflekterer over hvordan jentene som utvikler seg tidlig, går kledd annerledes i kroppsøvingundervisningen, enn jentene som utvikler seg senere:

Sånn bekleddnings-messig, så ser man jo veldig stor forskjell på [...] jentene som gjerne det begynner å skje ting litt med kroppslig sant? At man utvikler seg, og noen jenter utvikler seg kanskje en del tidligere enn andre, og noen er kanskje litt større enn andre. Og da ser jo jeg det igjen på bekleddningen, at da er det gjerne litt større t-skjorter og bukse eller treningsbukser, de gymmer i. Og de jentene som ikke har kommet så langt eller er litt mindre enn de andre, da er det litt magetopper og tights og korte shortser på en måte. Så jeg ser jo at de ser seg i speilet når de går forbi der [i garderoben], og på en måte ser hvordan de ser ut bak og sant. [...]

Lærer 1 forklarer at elever får kommentarer på høyden sin fra medelever. Her blir det vist til et eksempel at en gutt som får kommentarer på at han er lav. Gutten tror at medelevene mener at han er mindre verdt, på grunn av høyden sin:

[...] han som er den laveste på trinnet sa at de andre tror at jeg er mindre verdt, fordi at jeg er lav. Det var sikkert hans oppfattelse av det, og det skjønner jeg at når man får kommentarer på det så føles det nok sånn [...]

Videre reflekterer Lærer 1 over at også jenter får kommentarer på høyde:

*[...] Og det samme er det, vi har en jente som vokser og er den høyeste på trinnet nå
[...] Hun er mye høyere enn guttene. Og de [jentene] får også kommentarer på hvor høy de er. Og da tror jeg bare at elevene ikke reflekterer over at det kan være sårende.*

4.4 Lærerens refleksjoner rundt motvirkning av kroppspress

I det fjerde hovedtemaet presenterer vi hva lærerne synes er viktig å gjøre for å motvirke kroppspress, blant elevene på mellomtrinnet, i kroppsøvfaget.

4.4.1 De gode samtalene og refleksjonene

Samtlige av lærerne vektlegger viktigheten av å ha gode samtaler med elevene for å motvirke kroppspress. Her reflekterer lærerne rundt kritisk tenkning omkring kroppsideal, som fremmes gjennom fagets relevans og sentrale verdier i LK20. Flere lærere sier de tror at elevene ikke er bevisst på eget kroppsideal. En grunn som kommer frem, er at elevene er litt for unge. Lærerne beskriver hvordan elevene kan lære å tenke kritisk omkring kroppsideal, ved å sammen reflektere over det man ser i ulike medieplattformer:

... ja det er jo at vi selv tenker kritisk, snakker kritisk, vi kan jo se på den casen med hun norske hopperen som ikke ville slanke seg unaturlig mye og dermed ikke får lov til å hoppe og delta i OL eller VM eller hva det var. Snakke om en del sånne eksempler med et kritisk blikk da [...] Rett og slett reflektere sammen med de [...]
(Lærer 1)

Lærerne knytter videre gode samtaler opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20. I denne sammenheng reflekterer Lærer 2 rundt hvordan kroppsøvfaget kan fremme et positivt selvbilde og en trygg identitet:

[...] Men den viktigste delen er fokus på kroppens funksjon og at identiteten din ikke skal handle om hvordan du ser ut. Identiteten din jo er hvem du er sant? [...] For ofte så stopper det kanskje opp med hvem er du. Jo det er hun med brunt hår og lange bein og ... Nei det er jo ikke hvem du er, det er jo hvordan du ser ut sant? Det er jo bare en del av det. Så den biten tror jeg bare blir viktigere og viktigere at vi snakker om.

Flere lærere vektlegger samtale om kropp som et tverrfaglig tema. Lærerne nevner at man kan snakke om kropp i fag som naturfag, mat og helse, norsk, samfunnsfag og KRLE. Det kommer frem at ved å bruke kropp som et tverrfaglig tema, kan man fokusere mer på aktivitet i selve kroppsøvningsundervisningen. Lærer 2 sier:

[...] Når det [kroppsøving] er såpass liten del av skolehverdagen som den er, så er det selvfølgelig viktig at da er det mest mulig aktivitet, men man har jo andre dager der vi på en måte tar litt til undervisningen. [...] Så jeg tenker at det er viktig at man ikke skal forsøke å presse alt dette [prat om kropp] inn i bare kroppsøvningsfaget, men at dette er jo en del av, sånn som den nye læreplanen er nå. Da er det tverrfaglige emner som skal da gå over alle fag. Så da trenger man på måte ikke å rettferdiggjøre om man snakker om kropp i norsk, eller samfunnsfag, eller KRLE sant? [...]

Lærer 4 peker videre på hvordan mat og helse sammen med kroppsøving kan brukes som et tverrfaglig prosjekt, for å lære elevene om kroppen:

[...] Og vi har jo for eksempel mat og helse hvor vi snakker mye om kosthold og helse, og nøkkelhullsmerking, hva det betyr og hva varene/produktene inneholder av karbohydrater, proteiner og fett sant. Og hva som er sunt og hva som ikke er sunt [...] Så det blir jo på en måte et tverrfaglig prosjekt ut av det. Også lager man kanskje prosjekter hvor man skal lage mat eller oppskrifter. Kanskje man skal gjøre noe fysisk til det [...] Men det handler jo mye om dette hele veien, med en åpenhet og en prat rundt både kropp og helse og mat og alt sant. Det er jo en hel pakke. [...]

Videre reflekterer flere lærere over at det er viktig å snakke med elevene om at vi er forskjellige. Lærer 5 utdyper at elevene må lære å godta at vi er forskjellig, både når det gjelder hvordan vi ser ut og hvordan vi utvikler oss:

Jeg tror det går ann å snakke med de [elevene] om [...] at vi er forskjellige og det er ikke meningen at vi skal være like ... Vi må godta at vi er forskjellige, både hvordan vi ser ut og hvordan vi utvikler oss når vi er i den alderen. Og at vi er flinke til forskjellige ting ... Noen er flink til å spille fotball sant, men dårlige i naturfag ... Mens noen er flinke i naturfag og ikke så flink å spille fotball [...]

Flere lærere reflekterer rundt viktigheten av å snakke med elevene om kroppens funksjon. De legger vekt på at elevene bør lære at kroppen krever bevegelse for å fungere, samt at god muskulatur og kroppsbeherskelse gjør at man klarer hverdagslige ting. Lærer 2 sier:

[...] Men det aller viktigste er nok å snakke om hva er det kroppen er til? Jo den er der for at du skal bevege deg. Du er heldig hvis du har en kropp som virker normalt. Hvis du klarer å komme deg fra sengen til kjøkkenet på egenhånd, og klarer å gå til bussen, og klarer å rekke det øverste glasset i skapet. At man på en måte kanskje forsøker da å snu fokuset litte granne til kroppens funksjon istedenfor kroppens utseende sant? [...]

4.4.2 Mestring og tilpasset opplæring

Flere lærere uttrykker viktigheten av å la elevene kjenner på mestring i kroppsøvningsundervisningen, for å motvirke kroppspress. Funnene viser at dersom elevene kjenner at de mestrer noe ved hjelp av egen kropp, vil de få positive erfaringer i kroppsøving. Lærer 2 sier:

... At man legger til rette for øvelser og aktiviteter som de kommer til å mestre. Fordi at mestrer de ting, så er sannsynligheten stor for at de synes at det er kjekkere. Og det å merke at man får til noe ved bruk av egen kropp, det er jo en god erfaring å kunne gi de [...]

Lærer 1 beskriver at det er viktig at læreren tilpasser kroppsøvningsundervisningen, for at elevene skal kunne kjenne på mestring:

[...] Det er selvfølgelig at de [elevene] opplever mestring i det de gjør, men da må vi jo tilpasse det gjerne [...] Vi kan jo ha sånne stasjoner, der vi øver på litt forskjellig. Men man må jo nesten dele de av og til i nivåtilpassede grupper. Eller at man har pushups, men at man også har en enklere form for pushups og sånne ting da [...]

Også når det gjelder mestring og tilpasset opplæring i kroppsøving, reflekterer lærerne rundt det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring i LK20. Lærer 6 reflekterer over at det er viktig å ha aktiviteter der alle elevene stiller på jevne vilkår. Her blir aktiviteten nulløp brukt som et eksempel:

Altså hvis de [elevene] får oppgaver de mestrer, de føler mestring og de får positiv tilbakemelding, så vil jeg jo tro at det fremmer det [positivt selvbilde og en trygg identitet]. Så jeg kjører litt sånn nulløp istedenfor førstemann på to runder, så er det den som har likest tid på to runder. [...] da kan jo hvem som helst egentlig vinne ... og det er jo noe de liker godt, for der vet de at der stiller alle på jevne vilkår.

Et annet eksempel som fremmes for at elevene skal kjenne på mestring, er å tilpasse for mest mulig aktivitet i undervisningen, slik at det blir mindre rom for å se på hverandre:

Jeg tenker jo det der med minst mulig køging, altså det er viktig for å unngå at det blir en ... jeg tror at det kan bidra til at det blir ... mange elever som kvir seg for å gjøre ting i kroppsøvingstimene da. At mest mulig aktivitet på alle samtidig er det som bidrar til at det blir kjekt å være i gymtimene. (Lærer 3)

Et annet tiltak som kommer frem, handler om å tilpasse turnundervisningen. Her ble eleven, som ikke mestret å stupe kråke på grunn av størrelsen sin, trukket frem. For å tilpasse for eleven, tok lærerne inn en tjukkas, slik at det ble lettere å utføre øvelsen:

... jeg hadde jo ikke trodd at det å stupe kråke skulle være så vanskelig for noen. Men vi løste det med å ta inn en tjukkas da. Så hun liksom kunne stå på gulvet, og så var det ikke så høyt opp, men fortsatt så var det vanskelig. [...] Og da var ikke hun alene om det selvfølgelig. Om å øve seg der, for det synes jo alle var gøy. Men det er jo det å ligge listen lavt nok da, og så heller kanskje ha mulighet til å gå til neste steg [...]
(Lærer 1)

Lærer 3 reflekterer rundt en turnøkt i kroppsøving, som gikk dårligere enn ønsket. Han valgte å organisere neste turnøkt annerledes, for å redusere synligheten av de elevene som ikke mestret øvelsene. Elevene ble delt inn i grupper etter nivå som de var komfortable med. Videre opplevde han at det ble mer aktivitet blant elevene etter å ha endret og tilpasset på denne måten:

[...] Så da delte jeg opp gruppen i en liten gruppe som var med meg og øvde på disse turnaktivitetene, som kan være litt kjipe hvis du ikke får de til, og så hadde de andre [elevene] noe selvstyrte leker. Det ble mer nivå, og jeg plasserte de da i grupper som jeg tenkte at her kan jeg tørre å drite meg litt ut [...] jeg opplevde mer aktivitet blant de jeg ikke følte at jeg ikke fikk så mye aktivitet ut av den gangen [forrige turnundervisning].

Lærer 2 vektlegger samarbeidsaktiviteter for å trygge elevene i kroppsøvingsundervisningen. Her reflekteres det videre over at et godt klassemiljø kan gjøre elevene trygge i gruppen. Viktigheten av et godt klassemiljø, kommer frem når Lærer 2 sammenlikner klassemiljøet ved to ulike kull. Det tidligere kullet hadde dårligere klassemiljø, enn det nåværende kullet:

[...] Så når jeg sammenligner de to [kullene], så ser jeg jo at der gjengen er mer sammensveiset, de har et tettere bånd seg imellom og det å være grupper på tvers av både kjønn og venneflokker, bidrar veldig positivt da, kontra det andre kullet [...] Så det viser jo bare viktigheten av det å hele tiden jobbe med et godt klassemiljø og prøve å få det til. Om det er det å gå ofte turer sammen og få snakket mye med elevene og sette de sammen i ulike grupper for å gjøre samarbeidsaktiviteter. At det er viktig for det påvirker tryggheten da til hver elev, hvordan de opplever seg trygg eller utrygg i gruppen.

4.4.3 Tiltak i garderoben

I funnene kommer det tydelig frem at det er viktig at lærerne er til stede i både jentegarderoben og guttegarderoben. Flere lærere etterspør en kvinne til stede i jentegarderoben. Lærer 2 snakker om viktigheten av at de har en kvinne i jentegarderoben:

... Altså en ting som vi gjør da. Det er jo for eksempel at vi er til stede i garderobene. Vi er to kvinnelige ... altså en lærer og en assistent, så vi er på en måte i hver vår jentegarderobe, også er de mennene som er involvert, i hver sin guttegarderobe. Og bare med det å være der, så tror jeg at man ufarliggjør, kanskje den skifte/dusje situasjonen litte granne [...]

Videre foreslår Lærer 2 at man kan ufarliggjøre skifte- og dusjesituasjonene, ved å være til stede og snakke med elevene i garderoben:

[...] Også bare snakke vanlig om ting, sånn at det ikke blir rom for å stå å se på hverandre så mye sant? Men da snakker man ja: «Hva skal du senere i dag?» og prøver å gjøre garderobesituasjonen så vanlig som mulig da. [...] Og nå syntes de på en måte at det er en helt naturlig greie.

Funnene viser videre at man kan tilpasse for elever som uttrykker at de opplever kroppspress i garderoben. Dette kan man gjøre ved å gi elevene tilbud om å dusje alene. Lærer 6 foreslår at de elevene som trenger det, kan få tilbud om å dusje i lærergarderoben:

[...] vi har jo to lærergarderobesom vi, enkelte bruker, som vi, altså vi tilpasser det med at de, de som ikke føler seg komfortabel med å dusje med de andre, at de får tilbud om å bruke de [lærergarderoben].

Lærer 4 oppfordrer elevene som ikke vil dusje, til å ta med seg rent byttetøy og deodorant. I tillegg får elevene tilbud om å dusje alene i friminuttet:

[...] Også er det jo noen som venter til de fleste har gått ut, og så dusjer sant. [...] Okei, du har et kvarter i garderoben så må alle være ute sant. Men så gir vi jo slakk til noen. At det er greit, du kommer du når du er klar sant. At de eventuelt kan få dusje alene etterpå. Og det er det egentlig ikke noen som stiller noen spørsmålstegn ved ... han var treg, da gikk han glipp av friminuttet sant. Det er jo hans tanke sant, mens det er egentlig hans gevinst, for da kan han dusje alene.

I e-posten fra Lærer 1, kommer det frem at et tiltak som er blitt gjort for å motvirke kroppspress i garderoben, er å snakke med elevene rundt garderobesituasjonen:

Vi tok og en runde og snakket om hvordan den nye garderobe-situasjonen kan oppleves for enkelte, og at vi ønsket tilbakemeldinger om noen ser at de selv eller andre opplever noe ubehagelig i situasjonen rundt gymtimene.

4.4.4 Samarbeid med viktige andre

Flere lærere nevner samarbeid med helsesykepleier, som et tiltak for å motvirke kroppspress blant elevene i kroppsøvningsfaget. Lærer 3 beskriver en situasjon der helsesykepleier har vært i dialog med en elev som vegret seg for å delta i kroppsøvningsundervisningen, på grunn av kroppens størrelse:

Jeg har prøvd å snakke med elevene om det, men mer sånn rundt det, hvordan hun synes at timen har vært eller hvordan hun opplevde, ikke sånn direkte inn mot at det er fordi at du liksom føler at du er litt større enn de andre, det har jeg ikke gjort. Jeg synes at det er litt vanskelig. Jeg vet at helsesykepleier har en dialog med denne enkelteleven om dette. Så jeg vet at det på en måte, noen snakker om det.

Flere lærere beskriver foreldresamarbeid som et viktig tiltak for å motvirke kroppspress blant elevene. Lærerne vektlegger at foreldrene må snakke åpent og ærlig om kropp, sammen med barna sine. Lærerne forklarer videre at det må være en dialog mellom lærere og foreldre når det gjelder kropp. Lærer 5 utdyper videre:

[...] men jeg tror at det [et tiltak] vil være å ha foresatte med på laget. [...] å ha foreldrene med på at alle er forskjellige sant. Noen utvikler seg sakte og noen utvikler seg fort. Og sant, vi kommer i alle former og farger. Og det ser vi veldig i den alderen. [...]

Videre legger noen av lærerne vekt på samarbeid mellom barneskole og ungdomsskole. Lærer 4 forklarer at man som lærer i barneskolen må forberede elevene på det som skjer med kroppen på ungdomskolen:

[...] Og du kan gi dem [elevene] mye riktig innputt som er verdifullt å ta med seg inn i ungdomsskoleårene. For der skjer det mye. Og det er jo der du på en måte kanskje

blir kjent med kroppen din ordentlig for første gang sant. [...] At vi kan ruste de veldig godt den siste tiden for det som kommer tror jeg er veldig viktig.

5.0 Diskusjon

I følgende diskusjonskapittel blir funn diskutert opp mot tidligere forskning og teori om *Kropp, Kroppspress* og *Kroppsøvingslærerens innflytelse*. Kapitlet skal belyse studiens problemstillinger:

- 1) *Hvilke erfaringer har kroppsøvingslærere omkring kroppspress, blant elever i kroppsøvingsfaget, på mellomtrinnet?*
- 2) *Hvilke refleksjoner har kroppsøvingslærere rundt årsaker til og motvirkning av kroppspress, blant elever i kroppsøvingsfaget, på mellomtrinnet?*

5.1 Kroppspress på mellomtrinnet? Nei ... eller kanskje!

5.1.1 Lærernes kroppssyn

I funnene fra den tematiske analysen, kommer det frem at lærerne har ulike perspektiver på begrepet kropp. På spørsmål om lærernes første tanker omkring begrepet kropp i kroppsøving, svarer tre av dem *tynn, store kropper* og *størrelsen*. Begrepene kan knyttes til et kartesiansk kroppssyn, ved at kroppen beskrives som en størrelse, der det ikke tas hensyn til elevenes følelser og tanker. Dette kan videre kobles opp mot Sæle og Hallås (2020, s. 69) sin forklaring om at et kartesiansk kroppssyn observerer kroppen ut fra form, størrelse, bevegelse og masse. Videre forklarer Sæle (2017, s. 23) at et kartesianske kroppssyn på elevkroppen, ikke tar hensyn til elevenes følelser, tanker og deres mentale, kroppslige, emosjonelle eller sosialetiske dannelsingsprosesser.

Funnene viser at Lærer 2 sine første tanker omkring begrepet kropp i kroppsøving er *bevegelse*. Dette begrunner læreren ved å si at: *Kroppen skal jo primært brukes til bevegelse*. Lærer 5 tenker på *fysisk aktivitet*, og utdyper følgende: *Bruke kroppen aktivt [...]*. Lærer 3 tenker på kropp ut ifra funksjon: *Kroppen skal fungere til å bevege seg*. De tre lærernes forklaringer på kropp, kan kobles opp mot kroppens funksjon og det å bruke kroppen. Det kan virke som at de har tanker om at kroppen er noe vi har, som skal fungere og brukes. Dette er i tråd med Sæle og Hallås (2020, s. 69) sine beskrivelser om at det er lett å forholde seg til kroppen som om den står utenfor kroppen i dagliglivet. Et slikt dualistisk syn på kropp tar utgangspunkt i tanken om at vi har en kropp, fordi at det er noe vi bruker. Tilsvarende vil man også i kroppsøvingsfaget beskrive kroppen som noe man bruker.

Når lærerne videre i funnene reflekterer over egne tanker og erfaringer, fremkommer det derimot at de ser sammenhengen mellom kropp og tanker. Dette viser seg blant annet når lærerne reflekterer over elever i kroppsøvingsfaget. Lærer 2 sier at det er kjekt å se elevene slippe seg løs og bli trygge i kroppsøvingsfaget. Videre reflekterer Lærer 3 over elevenes følelse av glede ved bevegelse. Her ser lærerne sammenhengen mellom følelser og kropp. Dette vises tydelig i sitatet fra Lærer 3: *Mine tanker om kroppsøvingsfaget er at alle barna på skolen skal få glede av å bevege seg. [...] Dette kan kobles til Merleau-Ponty sine uttalelser om at følelser ikke er en begrenset indre kategori inne i personen, men at følelser uttrykkes og erfares i og fra kroppen (Engelsrud, 2007 s. 7). Videre kan glede ved bevegelse kobles opp mot LK20 og læreplanen i kroppsøving: Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).*

Funnene kan tyde på at de begrepene som lærerne bruker for å beskrive kropp, stammer fra dualistisk teori. Samtidig kan det tenkes at lærerne tar utgangspunkt i et fenomenologisk kroppssyn. Dette er i tråd med Engelsrud (2007, s. 5–6), som forklarer at betegnelser fra dualistisk teori har blitt etablert i språket og dagligtalen vår. Sæle og Hallås (2020, s. 70) utdyper videre at selv om kroppen ofte fremstår som et objekt i språket vi bruker, betyr ikke det at vi erfarer kroppen på denne måten. Ut fra funnene og teori om kroppssyn, kan det dermed tenkes at kroppsøvingslærere bør være bevisst på hvilket kroppssyn de selv har, og hvordan de snakker om kropp foran elevene. På den måten kan elevene bli bevisst på sammenhengen mellom kropp og tanker. Dette kan videre kobles opp mot Sæle (2021a, s. 113) sine uttalelser om at kroppsøvingslæreren bør ha størst fokus på utøvelse av et fenomenologiske kroppssyn, men også være bevisst på de to andre kroppssynene. Moen og Rugseth (2018, s. 166) utdyper videre at lærere som har kompetanse og kunnskap om at kroppen kan erfares og forstås på ulike måter, vil være klar til å møte alle elevene i undervisningen med respekt og forståelse. Videre vil lærerne være klar til å tilrettelegge for læring om, i og gjennom kropp i kroppsøvingsfaget.

Funnene i studien viser at lærerne også har ulike oppfatninger av tema kroppspress. I likhet med Sand (2019, s. 170), beskriver lærerne kroppspress som et krav om å se ut på en bestemt måte. Lærer 4 opplever derimot et større kroppspress hos de elevene som har *noen kilo for mye* enn for de som er *tynn*. Tilsvarende forklarer Smolak (2011, s. 69–70) at BMI er den største faktoren når det gjelder kroppsmissnøye blant barn. Overvektige barn ned i 6-årsalder

er misfornøyd med vekten sin i forhold til andre barn. Videre blir barna oppmerksomme på, og integrerer selv negative holdninger overfor overvektige. Sand (2019, s. 170) hevder derimot at ungdommer kan oppleve kroppsmisnøye, selv om de objektivt sett ikke har grunn til det når det gjelder kroppsvekt eller figur. Funnene i denne studien tar for seg et større kroppspress blant store elever enn tynne elever. I denne sammenheng kan det være aktuelt å nevne utvalgets begrensninger. Med tanke på at flere av lærerne jobber på samme skole og omgås samme elevgruppe, kan påliteligheten til funnene være svekket her.

Ut ifra det foregående, kan det tenkes at elever muligens kjenner på et kroppspress i kroppsøvfaget, uavhengig av hvordan kroppen deres ser ut. Videre hevder Rugseth og Standal (2021) at det ikke er en selvfølge å kjenne på kroppspress dersom man er overvektig. Med tanke på dette, kan det antydes at kroppspress kan oppleves blant elever uansett størrelse. Rugseth og Standal (2021) forklarer videre i tilknytning til dette, at det å være overvektig kan erfares på subjektive og individuelle måter. Å vite om vekten til en person er ikke et godt nok grunnlag for å forstå hvordan personen har det. Videre kan fokus på kroppsfasong og vekt hos en elev, som uten oppmerksomhet rundt dette ville følt seg inkludert, kunne føre til at eleven føler seg ekskludert. I sammenheng med dette, kan det tenkes at man som lærer ikke må ta det som en selvfølge at overvektige elever opplever kroppspress. Dette fordi at lærere kan skape et kroppspress, som i utgangspunktet ikke var til stede hos eleven.

5.1.2 Skjult kroppspress

Det er få lærere som svarer ja på spørsmål om de har erfart at, elever på mellomtrinnet, har opplevd kroppspress i kroppsøvfaget. Videre kan dette tyde på at de fleste av lærerne er usikre på om elevene opplever kroppspress eller ikke. Lærer 2 utdyper dette ved å forklare at elevene kan skjule opplevelser de har rundt kroppspress. Samtidig vektlegges sjansen for at det kan være mer kroppspress blant elevene enn hva lærerne egentlig vet om. Videre fremkommer det gjennom intervjuene, at noen av lærerne som i starten er usikre på om elever opplever kroppspress, kommer med eksempler på situasjoner der elever har opplevd kroppspress. Dette vises blant annet i intervjuet med Lærer 1. Han svarer først nei på at han har erfart kroppspress, blant elevene. Etter hvert som han reflekterer rundt tema, kommer han derimot på flere konkrete situasjoner der han har observert at elever kan ha opplevd

kroppspress: ... *Nei. Egentlig ikke [...] Ja, men ja, jeg vet jo om at folk ikke vil dusje da, og jeg vet ikke hvorfor, men.*

Videre fikk vi tilsendt en e-post etter endt intervju med Lærer 1. Her fremkommer det at han etter intervjuet, har snakket om tema kroppspress sammen med elevene. E-posten argumenterer ytterligere for at det er mer kroppspress i klassen, enn det Lærer 1 selv var bevisst på. Det kan tenkes at læreren, gjennom å delta på intervju, har blitt mer bevisst på tema kroppspress. Videre uttrykker Lærer 1, gjennom e-posten, at samtalen førte til at flere elever delte opplevelser rundt kroppspress. Han tror også at det er flere elever som har erfart kroppspress, men som ikke er trygg nok på seg selv til å dele dem med resten av klassen. At Lærer 1 i utgangspunktet var usikker på om det var kroppspress i klassen, og i ettertid får bekreftelse fra elevene om at det er kroppspress, kan tyde på at det er et skjult kroppspress blant elevene på mellomtrinnet. Videre kan funnet om at enkelte elever som opplever kroppspress, muligens ikke er trygg nok på å dele det med andre, støtte opp om at det kan være et skjult kroppspress blant elever.

5.1.3 Utgjør kjønn en forskjell?

Lærerne er uenig i forskjell når det gjelder opplevd kroppspress blant gutter og jenter på mellomtrinnet. Noen av lærerne oppfatter at det er mer kroppspress blant jentene enn guttene. Grunner som nevnes er at lærerne mener det kan være et større krav om å se perfekt ut for jentene enn guttene. Videre kommer det gjennom funnene frem erfaringer rundt at jenter er mer opptatt av å vise seg frem, samt at de kommer raskere i puberteten enn guttene. De fleste lærerne opplever derimot at kroppspress forekommer blant begge kjønn. I tråd med dette viser Bakken (2019, s. 72–73), gjennom *Ungdata* sin undersøkelse, at over halvparten av dagens ungdom kjenner på et kroppspress. Her fremkommer det videre at kroppspress finnes både hos jenter og gutter. Prosentandelen jenter er vel å merke større enn prosentandelen gutter. Videre forklarer Vernado-Sullivan et al. (2006, s. 118) at det tidligere har vært mest fokus på kroppspresset blant jenter, men at det har blitt mer oppmerksomhet når det gjelder guttenes bekymringer rundt kropp.

Ut ifra den foregående diskusjonen, kan det antydes at det er kroppspress blant begge kjønn, men at jentene kjenner på presset i større grad enn guttene. Det er likevel tydelig at også gutter på mellomtrinnet, kjenner på et kroppspress. Vernado-Sullivan et al. påpekte allerede i

2006, at det har blitt større oppmerksomhet rundt guttenes bekymringer rundt kropp. Siden den gang har sosiale medier fått en større plass i samfunnet. Det kan derfor tenkes at guttene i 2022, kjenner på et større kroppspress enn de gjorde tidligere. I *Ungdata* sin undersøkelse, viser Bakken (2021) at både gutter og jenter har brukt mer tid på sosiale medier de siste årene enn tidligere. Videre har det vært et økt press på å se bra ut eller å ha en fin kropp mellom 2018 og 2021. I funnene reflekterer Lærer 2 tilsvarende over sosiale medier, og at det tidligere var mer kroppspress blant jentene enn guttene, men at sosiale medier kan ha ført til et økt press på hvordan kroppen skal se ut også blant guttene. Et eksempel som trekkes frem er følgende: [...] *gutter og er jo på sosiale medier og ser mange veltrente menn legge ut treningsbilder og fra treningsstudio*. Mahon og Hevey (2021, s. 5–9) sin studie fant derimot at jentene opplever mer kroppsrelatert press og misnøye på sosiale medier, enn guttene.

Funnene viser videre det kan være ulike kroppsidealer blant kjønnene. Jentene vil ofte være tynne, veltrente og ikke for høye, imens guttene vil være veltrente, muskuløse og ikke for lave. Kvaalem og Strandbu (2013, s. 333–334) sin studie viser tilsvarende at jentenes kroppsideal handler om at de vil være slanke, sunne og spreke. Videre vil de også ha kurver og velformede bryster. Jenters kroppsideal kan knyttes opp mot Medietilsynet (2020, s. 107) sin kartlegging av barn og unges mediavaner. Det viser seg at 9–18-åringer får reklame på nett, som handler om å gå ned i vekt. Videre er jenter mer utsatt for denne reklamen enn gutter.

Kvaalem og Strandbu (2013, s. 333–334) sier også at det er uenighet rundt gutters kroppsideal i forhold til viktigheten av å være muskuløs, men det å være slank, sunn og sprek vektlegges også for guttene. Gjennom Skemp-Arlt et al. (2006, s. 62–63) sin studie kommer det frem at en stor andel gutter og jenter vil være tynnere enn det de faktisk er. Ricciardelli og McCabe (2011, s. 85) hevder at gutter er opptatt av å bli sterkere og muskuløs når de kommer i tenårene. Utfra funn i studien vår, fremkommer det derimot at elever allerede på mellomtrinnet, kan vise tendenser til et ønske om å være muskuløs:

En gutt har brukt mange timer for å prøve å få samme muskler som Cristiano Ronaldo etter å ha sett fotballkamper med han. (Lærer 1)

I utdraget over reflekterer Lærer 1 over en elev som går i 5.klasse. Dette viser tydelig at det ikke bare er elever i tenårene som ønsker å være muskuløs, men at det også er elever allerede

i 10–11-årsalderen, som opplever et press og et ønske om å se ut på en bestemt måte. Medietilsynet (2020, s. 107) sin kartlegging støtter opp om dette. Her fremkommer det at 9–18-åringer mottar reklame av produkter som skal gi større muskler. Gutter får her mer reklame enn jenter. Videre kan det derfor tenkes gutter i likhet med jenter, kan oppleve kroppspress.

5.2 Synlig kropp og usynlig kroppspress

Gjennom intervjuene kommer det frem at lærerne ikke har like mange refleksjoner rundt spørsmål, som handler om hvordan kroppspress kommer til uttrykk blant elevene, sammenlignet med refleksjoner rundt årsaker til og motvirkning av kroppspress. Dette kan tyde på at lærerne har vanskelig for å se kroppspress blant elevene, og komme med eksempler på hvordan kroppspresset uttrykkes. Til tross for dette viser funnene at noen av lærerne reflekterer over ulike måter kroppspress uttrykkes blant elever i kroppsvøingsfaget, på mellomtrinnet.

5.2.1 Motorikk kan skape blikk

Flere av lærerne erfarer at kroppspress kan oppleves blant elever på mellomtrinnet, ved utførelse av ulike motoriske øvelser, i kroppsvøingsundervisningen. Utfra funnene, kan det videre antydes at kroppen blir synlig ved utførelse av ulike motoriske øvelser. Dette kan kobles opp mot Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 73–74) som hevder at kroppsvøing er et fag der elevene ser og møter hverandre på en annen måte enn i andre fag. Kroppen er synlig og i sentrum, noe som fører til at elevene er mer sårbare i kroppsvøingsfaget.

Lærer 1 opplever at dårlig motorikk er mer synlig enn vekt hos elevene i kroppsvøingsfaget. Læreren trekker frem et eksempel med en elev, som ikke hadde lyst til å ha turnundervisning, fordi at hun ikke klarte å stupe kråke. Det fremkommer videre i funnene at eleven ikke mestret denne øvelsen på grunn av kroppens størrelse. Hollekim og Vingdal (2000, s. 140) forklarer at dersom prestasjon innenfor turn erfares som krevende, kan elever kjenne på en frykt for det ukjente og for å mislykkes. Dette kan igjen skape en barriere for læringen til elevene. Det kan videre diskuteres om eleven opplever at turn er krevende på grunn av størrelsen sin, og derfor ikke har motivasjon til å utføre øvelsen. I tråd med dette, forklarer Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 106) at elever som har mangel på motivasjon, ikke vil øve på samme måte som elever med motivasjon. Mangel på motivasjon kan videre føre til at elevene føler på mindre mestring.

Det kan tenkes at elevens kropp blir ekstra synlig ved motoriske øvelser som eleven ikke mestrer. Når eleven opplever at størrelsen på kroppen er et hinder for å mestre øvelsen, kan hun gjerne blir mer bevisst på sin egen kropp og størrelse. Videre kan det dermed tenkes at synlighetsgraden av kropp vokser i takt med vanskelighetsgraden til den motoriske øvelsen. Dette kan tyde på at elever som ikke får til motoriske øvelser, på grunn av egen kropp og størrelse, kan kjenne på et kroppspress. Bevisstgjøring av egen kropp og størrelse, kan videre kobles opp mot selvfølelse. Wichstrøm (1996, s. 48) vektlegger sammenhengen mellom selvfølelse og vurdering av eget utseende. Selvfølelsen kan påvirke hvordan man oppfatter kroppslig utseende. Dersom man har dårlig selvfølelse, kan dette føre til at man tenker negativt om sitt eget kroppslige utseende. Ut ifra dette kan det tenkes at når eleven ikke mestrer turn, så kan dette føre til dårlig selvfølelse, som igjen kan føre til negative tanker om eget utseende.

Lærernes fokus på elevenes opplevelse av kroppspress ved motoriske øvelser, kan knyttes opp mot Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 164) sin vektlegging av motorikk som et viktig funksjonsområde i kroppsøving. Dette omhandler motorisk utvikling av ferdigheter og kroppslig læring. Videre forklarer Jagtøien og Hansen (2000, s. 22–23) at når og hvor lenge fysisk vekst og utvikling skjer, kan ha stor variasjon fra person til person. Disse variasjonene kan føre til stor forskjell i ferdigheter hos barn i samme alder. Kroppslige forandringer hos barn, er de mest synlige forandringene når barn vokser opp. Forandringene har mye å si for hvordan omgivelsene oppfatter utviklingen som skjer fra barn til ungdom, samt for barnets egen oppfattelse av seg selv.

Med tanke på de store forskjellene i utvikling og ferdigheter hos barn, kan det antydes at elever er ved ulike nivåer når det gjelder utførelse av motoriske øvelser. Videre kommer det gjennom funnene frem at dårlig motorikk ikke bare erfares blant store elever, men også blant mindre elever. Ut ifra dette, antydes det at alle elever kan ha dårlig motorikk. Dette i sammenheng med at dårlig motorikk kan føre til en opplevelse av kroppspress, viser igjen at kroppspress kan oppleves blant elever, på mellomtrinnet i kroppsøvingsfaget, uansett størrelse.

5.2.2 Nakenhet – et stort problem for noen få

Det fremkommer i analysen at elevene opplever kroppspress i garderoben og i svømmeundervisningen. Lærer 1 sier å ha observert kroppspress, gjennom elevenes valg av bekledding, i svømmeundervisningen. Dette viste seg i form av at noen elever ønsker å bade med t-skjorte for å skjule kroppen sin. Lærer 1 utdyper at dette kan tyde på at elevene har noe å engste seg for i forhold til kroppen sin. Flere av lærerne har videre observert at elever ikke vil dusje etter kroppsøvingstimen. Lærer 1, forklarer at dette er tilfellet ved noen av guttene på 5. trinn. I Andrews og Johansen (2015, s. 308–309) sin studie, viser funnene at flere tenåringsjenter ikke vil dusje etter kroppsøvingstimen. Studien tar også for seg at dette er noe som spesielt skjer når kroppen begynner å utvikle seg i 11-årsalderen. Ut ifra det foregående, kan det virke som at elever kan engste seg for å vise kroppen sin i svømmeundervisning og garderobesituasjon. Spesielt når kroppen begynner å endre på seg.

Lærer 1 har innsyn i guttegarderoben, og legger vekt på at det er store forskjeller på guttene i garderoben. Noen av guttene vil ikke dusje, imens andre ikke har problemer med dette i det hele tatt. Denne læreren er usikker på hvorfor noen av guttene ikke vil dusje. En lærer (Lærer 6) kommer med et konkret eksempel der en gutt i 6. klasse ikke vil dusje sammen med de andre elevene. Begrunnelsen er at han er *litt stor* og føler seg *ukomfortabel* foran de andre elevene i dusjen. Dette kan knyttes opp mot Sand (2019, s. 188), som omtaler at det å skifte klær og dusje i garderoben, kan føre til en eksponering fremfor de andre elevene i klassen. Dette kan noen elever erfare som belastende. Ut ifra dette, kan det virke som at eleven i 6.klasse, opplever det som belastende å dusje sammen med de andre guttene i klassen.

Moen et al. (2017, s. 12) forklarer gjennom studien deres at det å vise seg naken foran andre elever i klassen, ikke er den største utfordringen blant grunnskoleelever i garderoben. 97,1% av elevene ønsker å skifte når de har kroppsøving. I tillegg ønsker elevene selv å dusje uten klær. De opplever også at lærer/skolen forventer at de skal dusje uten klær. 87,5% svarer ja på at de synes det er greit å dusje i forbindelse med kroppsøving. Problemer med tid i dusjen eller bråk i garderoben er en større utfordring enn nakenhet. Det blir likevel lagt vekt på at nakenhet er en stor utfordring for de elevene det gjelder. Ut ifra dette kan det tenkes at det vil være viktig for kroppsøvingslæreren å tilrettelegge for de få elevene som opplever kroppspress. Her er situasjonen med gutten Lærer 6 presenterer et godt eksempel. Selv om de andre elevene i klassen ikke har et problem å dusje, vil det likevel være viktig å tilpasse for den ene gutten det er et problem for.

Funnene i vår studie viser tydelig at det er elever i guttegarderoben, som ikke vil dusje. Dette samsvarer med studien til Moen et al. (2017, s. 12), der det fremkommer at 10,5 % av guttene ikke syntes det er greit å dusje etter kroppsøvingstimen. I studien kommer det også frem at en større andel jenter enn gutter ikke syntes det er greit å dusje. Hele 17,6 % av jentene svarer dette. Funnene i vår studie fremmer i liten grad jenter og problemer med å dusje etter kroppsøvingstimen. Det kan tenkes at funnene i vår studie, ikke har like stort fokus på kroppspress hos jenter i jentegarderoben, fordi at det er en større andel mannlige lærere enn kvinnelige lærere som har blitt intervjuet. Funnene i vår studie er derfor basert på mer innsyn i guttegarderoben enn jentegarderoben.

5.2.3 Den uoppnåelige kroppen

Noen av lærerne har erfart at elever uttrykker seg om begrepet kropp. Allerede i 2. klasse har Lærer 2 overhørt elever, som snakker om kropp og utseende. Samtalene gikk for det meste ut på at elevene kommenterer sin egen kroppsstørrelse. Dette samsvarer med forskningen til Smolak (2011, s. 68), som viser at barn begynner å gjøre sosiale sammenligner i forhold til sitt eget utseende og andres utseende i en alder av 8-år. Lærer 2 stiller spørsmål om slike kommentarer på kropp og utseende, kanskje er mer vanlig i dag enn før. Videre erfarer noen lærere at elevene justerer snakkemåten når lærerne nærmer seg. Dette kan knyttes opp mot Loland (2000) og dagens idealnормer som omhandler kroppens funksjon og utseende. Idealnормene kan føre til negative tanker om kropp og er blitt en stor del av dagens samfunn. Sæle (2019, s. 140) trekker videre frem viktigheten av å forstå kropp som noe kulturelt og medieskapt i den tiden vi lever i. Ut ifra dette kan det tenkes at elever og deres kommentarer om kropp og utseende i skolehverdagen, stammer fra samfunnet vi lever i, der mediene tar stor plass.

Som nevnt tidligere, viser e-posten fra Lærer 1, at det er kroppspress blant enkelte elever på 5.trinn. Kroppspresset handler om muskler, størrelse og det å ikke ville spise for å bli tynnere. Dette kan knyttes opp mot Engelsrud (2006, s. 75) og det hun sier om kroppsmodifikasjon. Fasting og kroppsbygging er to eksempler på nettopp dette. Kroppsmodifikasjon er også noe det har blitt mer fokus på i nyere tid.

Videre kommer det frem, gjennom e-posten til Lærer 1, at elevene blant annet har blitt påvirket av idrettsstjerner og andre kroppsidealiser som fremmes på nett. Dette underbygges av teori om sosial sammenligningsteori og sammenligning oppover. Her kan man for eksempel

sammenligne seg med modeller eller kjendiser, noe som ofte fører til en større skuffelse over eget utseende (Tantleff-Dunn & Gokee, 2002, referert i Kvalem, 2007, s. 44–45). Ut ifra foregående diskusjon, kan det tenkes at når elevene sammenligner seg oppover med kroppsidealene på nett, kan de bli mindre fornøyd med hvordan kroppen deres ser ut.

5.3 Hvor kommer egentlig drømmekroppen fra?

5.3.1 Perfekte kroppar på skjermen

Funnene i studien viser at samtlige lærere tror at sosiale medier kan påvirke elevenes kroppssyn. Lærerne nevner at elevene på mellomtrinnet, bruker sosiale medier som Snapchat, Tiktok og Instagram. Medietilsynet (2020, s. 20–21) sin undersøkelse, viser tilsvarende at Snapchat (80%), Tiktok (65%) og Instagram (65%) er noen av de mest vanlige sosiale mediene å bruke for 9–18 åringer. Youtube (95%) er derimot den mest brukte medieplattformen. Tidligere forskning fra Burnette et al. (2017), underbygger dette videre. De fant at visueltbaserte sosiale medier, som Instagram og Snapchat, var de mest brukte mediene blant jenter i 12–14 års alderen. Videre brukte 90% av jentene sosiale medier minst daglig og halvparten brukte sosiale medier flere ganger om dagen.

Mediesamfunnet bidrar til kroppspress, ved at kroppen fremstiller som en idealisert og perfekt størrelse (Sæle, 2021b, s. 122). Tilsvarende viser funnene i studien, at sosiale medier kan være en grunn til at det er et økt kroppspress i samfunnet. Grunnen kan være at man ser kroppar på sosiale medier, og tenker at man selv bør se slik ut. Dette kan videre knyttes opp mot Baudrillard sitt overfladiske kroppssyn. Ifølge Sæle (2021b, s.107) mener Baudrillard at medieindustrien formidler et budskap om kropp, som ikke stemmer overens med virkeligheten. Det er den perfekte drømmekroppen som blir fremstilt i mediene, og ikke kroppen som finnes i det virkelige livet. Dermed får mediene oss til å tro på at noe som egentlig ikke eksisterer, faktisk eksisterer. Ut ifra teori om kropp og funnene i denne studien, kan det dermed tenkes at elever på mellomtrinnet, opplever kroppspress ved å sammenligne seg med den perfekte drømmekroppen i mediene. At elevene sammenligner egen kropp med kroppar i mediene, kan videre kobles til sammenligning oppover med kjendiser og modeller (Tantleff-Dunn & Gokee, 2002, referert i Kvalem, 2007, s. 44–45). Mahon og Hevey (2021, s. 5–9) sin studie viser tilsvarende, at sammenligning av utseende med jevnaldrende, influencere og kjendiser på sosiale medier, er de viktigste kildene til kroppsmisnøye for ungdom på sosiale medier.

Funnene i studien sier at prat om kropp på sosiale medier, film og TV-serier, kan gjøre elevene mer bevisst på egen kropp, og påvirke deres kroppssyn. Mennesker man har sett på slike medieplattformer, kan forsterke et allerede dårlig selvbilde. Vogel et al. (2014, s. 219–220) utdyper at i tråd med sosial sammenligning oppover, kan stor bruk av sosiale nettverkstjenester, ha en skadelig effekt på egen selvevaluering og velvære. Ahadzadeh et al. (2016, s. 13), viser til at bilder man ser på sosiale medier kan bidra til negative følelser og misnøye med egen kropp. Dette er fordi at perfekte bilder man ser av andre, kan gjøre at man vurderer eget utseendet og definere seg selv, ved å sammenligne seg med andre. Studien til Mahon og Hevey (2021, s. 5–9) viser til ungdommer, imens studien til Ahadzadeh et al. (2016) tar for seg unge voksne sine opplevelser. Det er tydelig at barn helt ned i 9-årsalderen bruker og blir påvirket av sosiale medier. Derfor kan det tenkes at elever på mellomtrinnet, kan bli påvirket av sosiale medier, på tilsvarende måte som ungdom og unge voksne.

5.3.2 Kommentarenes påvirkningskraft

Sosiokulturelle perspektiver, som påvirkninger fra venner og familie, kan påvirke hvordan barn og unge opplever kroppspress (Sand, 2019, s. 170). Negative kommentarer fra foreldre, som handler om kropp, kan føre til et økt kroppspress (Voelker et al., 2015, s. 152; Sand, 2019, s. 174). Funnene i studien viser tilsvarende til at foreldre kan påvirke elevenes kroppssyn. Den daglige innputten barn hører fra rollemodeller som foreldrene, er viktig for barns oppfatning av andre. Både hvordan foreldre ser på og snakker om andre, som samtalen rundt middagsbordet, er viktig for elevenes oppfatning av kropp. Foreldre som kommenterer på andre sine kropper, for eksempel at noen har gått opp i vekt, kan påvirke elevenes syn på egen kropp. McCabe og Ricciardelli (2003, s. 21) underbygger viktigheten av foreldrenes påvirkningskraft på kropp. I deres studie, viste det seg at foreldre har den største påvirkningen på tenåringer sitt kroppsbilde. Tenåringer påvirkes av foreldre sine kommentarer på kroppene deres. Slike kommentarer kan videre føre til kroppsendringsstrategier.

Skolehverdagen kan påvirke kroppspress blant barn og unge. Hvor mye fokus det er på utseende og kropp, kan variere fra klasse til klasse (Sand, 2019, s. 170–171). Flere av lærerne i studien reflekterer over at klassemiljøet kan påvirke elevenes oppfatning av kroppspress i kroppsoving. Ifølge lærerne kan et negativt klassemiljø føre til mer kroppspress, ved at medelever kommenterer på hverandres kropper. Sand (2019, s. 174) utdyper dette ved å vise

til viktigheten av at læreren er oppmerksom på hvordan elevene snakker om eget og andres utseende. Hvordan de snakker om dette, kan fortelle noe om hvordan kroppspress og normer for vurdering av utseende, utarter seg blant barn og unge. Det må også skapes en felles holdning mot kropp og negative kommentarer som går på utseende.

I intervjuene reflekterer noen av lærerne over at et positivt klassemiljø, kan være viktig for å bidra til at elevene godtar hverandres ulikheter. Tilsvarende reflekterer Tylka (2011, s. 58) over at et positivt kroppsbilde tillater enkeltpersoner å sette pris på at kroppen deres er unik og at aksept fra andre er en av faktorene som fremmer et positivt kroppsbilde. Videre er det å ha folk rundt seg som selv har et godt kroppsbilde, viktig for at man selv skal opprettholde et positivt kroppsbilde. Dette er i tråd med Cash (1990, s. 51–52), som forklarer at hvordan man selv opplever eget kroppsbilde, henger sammen med hvordan omgivelsene rundt oss oppfatter oss. Ut ifra det foregående kan det tenkes at hvordan elevene uttrykker seg og snakker om hverandres kropper, kan ha mye å si for hver enkelt elev sitt kroppsbilde. Det kan videre virke som at et positivt klassemiljø, der elevene godtar og aksepterer at vi alle er forskjellig, kan bidra til at hver enkelt elev i en klasse kan utvikle et bedre kroppsbilde. Når flere elever i en klasse har et godt kroppsbilde, kan dette igjen forsterke de andre elevene sine kroppsbilder.

5.3.3 Når kroppen vokser

Funnene i studien viser at utviklingen som skjer med elevene i puberteten, også kan være en påvirkningsfaktor for kroppspress. Wichstrøm (1996, s. 31) forklarer at ungdommer blir ca. 20–25 cm høyere og 20 kg tyngre på rundt to år, men at det er store variasjoner på når denne utviklingen skjer. Voelker et al. (s. 2015, s. 156) viser til at endringer som skjer med kroppen mellom 12 og 18 år, fører til at ungdomstiden er en kritisk periode for utvikling av kroppsbilde. Man kan blant annet bli påvirket av sosiale påvirkninger som *fat-talk*, sosial sammenligning og erting og mobbing av vekt.

Man sammenligner seg oppover i tråd med egen motivasjon. Når en person har mye motivasjon til å ha en likhet med en annen person, vil personen sammenligne egen evne med personen som har en overlegen evne. Sammenligning oppover vil føre til skuffelse og vurdering av seg selv som underlegen (Wheeler, 1966, s. 27–30). I denne studien fremkommer det videre at utvikling av kropp, kan kobles til kommentarer fra medelever.

Lærer 1 reflekterer over at lave gutter og høye jenter på mellomtrinnet, får kommentarer fra medelever på høyden sin. Lærer 1 reflekterer rundt en elev i 5.klasse, som tror at medelevene tror han er mindre verdt på grunn av at han er lavere enn de andre guttene. På bakgrunn av sammenligningsteori, kan det virke som at motivasjonen eleven har til å se høyere ut, øker når han får kommentarer på at han er lav. Når han da sammenligner seg oppover med de andre høye guttene, vurderer han seg selv som underlegen, på grunn av at han ser annerledes ut. Dette kan underbygges av Kvalem (2007, s. 45), som forklarer at det vil være positivt å være rundt personer som ligner seg selv, fordi at man da ikke føler seg annerledes.

Her kan vi trekke en linje mellom pubertet, kroppsideal og kroppspress. Jentenes kroppsideal er altså å være tynne, veltrente og ikke for høye, og guttene sitt kroppsideal er å være muskuløse, veltrente og ikke for lave. Dermed kan det tenkes at jentene som kommer tidlig i puberteten og guttene som kommer sent i puberteten, kan kjenne på et kroppspress på bakgrunn av at de ser annerledes ut. Gutter som kommer sent i puberteten kan altså oppleve kroppspress ved å føle seg for lav i forhold til de andre guttene. Jenter som kommer tidlig i puberteten kan videre oppleve kroppspress i form av å føle seg for høy eller for stor i forhold til de andre jentene. Dette poenget vises ytterligere når Lærer 2 reflekterer over at jentene som utvikler seg tidlig ofte går kledd annerledes i kroppsøvningsundervisningen, enn jentene som utvikler seg senere. De som utvikler seg tidlig går gjerne med store klesplagg, imens de som utvikler seg senere går med kortere klær, som magetopper. I dette tilfelle kan det virke som at jentene som er tidlig utviklet, gjemmer seg vekk under store klær, for å skjule kroppen sin.

5.4 Det finnes kroppspress på mellomtrinnet ... men hva kan gjøres?

Ut ifra foregående diskusjon, kan det virke som at enkelte elever på mellomtrinnet, faktisk opplever kroppspress i kroppsøvningsfaget. Det kan videre virke som at så lenge kroppsøvingslærere er bevisst på at det finnes kroppspress, blant elever på mellomtrinnet, kan de få til mye i arbeidet med å motvirke presset. Videre tar studien for seg kroppsøvingslærere sine refleksjoner rundt arbeid med å motvirke kroppspress, blant elever på mellomtrinnet, i kroppsøvningsfaget.

5.4.1 Samtaler om kropp som risikoprojekt

Alle lærerne i studien nevner at gode samtaler og refleksjon sammen med elevene, er viktig for å motvirke kroppspress blant elevene. Dette er i tråd med at Sand (2019, s. 172) legger vekt på at lærere kan snakke med elevene dersom det er et økt kroppspress i en klasse. Det er viktig at læreren er bevisst over at kroppspress kan forekomme hos både gutter og jenter, når temaet skal snakkes om. På denne måten blir begge kjønn inkludert. Sæle (2017, s. 141) vektlegger videre at kroppsøvlingslæreren må lære elevene om alle de ulike prosessene som skjer i kroppen ved fysisk aktivitet, for at de skal få et realistisk syn på egen kropp. I tillegg til å lære om de fysiologiske, tekniske og motoriske prosessene, bør de lære om de sosiale, psykiske, moralske og emosjonelle prosessene. Videre reflekterer flere lærere i studien, over at det er viktig å snakke med elevene om at vi er forskjellige. Her trekker Lærer 5 både frem at man må godta at alle er forskjellig når det gjelder utseende, samt at det er forskjellig hvordan man utvikler seg i alderen elevene er i. Læreren legger også vekt på ulikheter ved prestasjon, og at man er flink i ulike ting. Sand (2019, s. 172) påpeker videre at læreren må være bevisst på at det er kjønnsforskjeller i hvordan kroppspress kan utvikle seg blant elevene. Videre bør dette være en del av pubertetsundervisningen. Dette vil føre til en normalisering av kroppslige bekymringer som handler om endringer og sammenligning med andre.

Funnene viser at Lærer 1 først var usikker på om elevene på 5.trinn opplevde kroppspress, men at han etter endt intervju hadde en samtale om kroppspress sammen med dem. Gjennom samtalen kommer det frem at elevene ikke visste hva ordet kroppspress betydde. De trodde at ordet hadde en sammenheng med å presse kroppen hardt fysisk. Med utgangspunkt i kronikken til Engelsrud og Nordtug (2016), kan det diskuteres om kroppsøvlingslæreren skal snakke med elevene om fenomenet kroppspress. I kronikken diskuteres det om oppmerksomhet og tiltak satt i gang for å motvirke kroppspress, kan virke mot sin hensikt. Forfatterne hevder at man ikke skal presse kroppen inn i samtaler om kroppspress, men heller fremme en annen forståelse av kroppen. Fokuset deres er på å være kropp i verden (Engelsrud & Nordtug, 2016). Videre forklarer Nordtug og Engelsrud (2016) i en artikkel, at man istedenfor å snakke om kroppspress, bør leve livet og legge merke til seg selv og andre med kroppen, samt at meningen med livet er å leve det. Dette kan videre kobles til et fenomenologisk kroppssyn (Merleau-Ponty, 1994) og viktigheten av at elevene lærer gjennom å leve med kroppen.

Argumentene rundt samtale om kroppspress i kronikken og artikkelen til Engelsrud og Nordtug (2016), sier imot funnene denne studien viser om viktigheten av samtaler med elevene. Det kan tenkes at gode samtaler er viktig, men at kroppsøvlingslærere må trå varsomt i samtaler om kropp og kroppspress med elevene. Refleksjonene til Lærer 1, både i og etter endt intervjuet, viser likevel tydelig viktigheten av å ha gode samtaler om kropp med elevene. I samtalen Lærer 1 hadde med elevene om kroppspress, kom det frem at flere elever på 5.trinn, hadde opplevelser rundt kroppspress. Det kan derfor tenkes at gode samtaler om kropp og kroppspress, kan være viktig for de elevene som opplever et kroppspress. Det kan videre virke som at Lærer 1 selv ble mer reflektert og bevisst over kroppspressproblematikken på mellomtrinnet, ved å reflektere rundt tema i intervjuet.

Kritisk tenkning omkring kroppsideal

I funnene fremheves viktigheten av kritisk tenkning omkring kroppsideal, som sentralt å lære elevene. Dette kan knyttes opp mot kroppsøvlingsfagets relevans og sentrale verdier i LK20. Her fremmes kritisk tenkning omkring kroppsideal (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I tråd med dette fremmer Sand (2019, s. 171) viktigheten av å definere mangfoldet av kroppsideal som finnes der ute. Dersom elevene ikke lærer om dette, vil konsekvensene kunne være at de har lyst å forandre på utseendet.

Flere av lærerne tror at elevene på mellomtrinnet, ikke er bevisst på eget kroppsideal. De forklarer at en av grunnene til dette, kan være at elevene fortsatt er for unge. Dette kan knyttes opp mot debattinnlegget til Brattli og Moen (2016), der de forklarer at kroppsøvlingslæreren bør være bevisst og tilrettelegge for læring om kroppsideal allerede på barneskolen. Sett i sammenheng med en undersøkelse de har gjennomført, blir elevene i økende alder mer misfornøyd med kroppen sin. Derfor stiller de spørsmål rundt om skolen bør tilrettelegge for at elevene lærer å ha et kritisk blikk på kroppsideal, tidligere enn de gjør den dag i dag.

At lærerne i denne studien tror at elevene ved mellomtrinnet ikke er bevisst på eget kroppsideal, kan være med på å understreke viktigheten av å lære seg om kritisk tenkning tidligere enn før. Videre kan det være sentralt å se sammenhengen mellom uttalelsene til Brattli og Moen om kritisk tenkning i 2016, og innføring av LK20 med et større fokus på kritisk tenkning omkring kroppsideal i kroppsøvlingsfaget. Siden LK20 er delvis innført i

skolen, kan det tenkes at *effekten* av LK20 ikke har kommet tydelig frem i skolen enda. Kanskje vil det fremover bli mer fokus på kritisk tenkning omkring kroppsidealer, blant elever på mellomtrinnet.

Kritisk medieforståelse omkring kroppsidealer

Barn som er til stede på medier, kan bli påvirket av kroppsidealer som mediene skaper (Sæle, 2019, s. 140). I funnene reflekterer flere lærere rundt hvordan man kan reflektere kritisk omkring ulike kroppsidealer i medieplattformer. Videre kan dette knyttes opp mot Medietilsynet (2021) og begrepet kritisk medieforståelse. Man kan ikke stole på at alt som legges ut på nett er troverdig. Derfor er det viktig å ha kunnskaper om hvordan mediene fungerer. Kritisk medieforståelse vil føre til at man tilegner seg de kunnskapene og ferdighetene som trengs for å ta riktige valg når det gjelder hva man deler, lagrer eller konsumerer på mediene. Tylka (2011, s. 58) forklarer at mediekunnskap, er en faktor som kan fremme et positivt kroppsbilde. Ut ifra dette, kan det tenkes at elever kan få et bedre kroppsbilde, av å lære seg om kritisk medieforståelse. Tidligere forskning fra Burnette et al. (2017, s. 123), viser videre viktigheten av å lære unge jenter om konsekvensene av sammenligning av utseende og gi dem verktøy for å omvende slike sammenligninger. Videre blir viktigheten av en støttende skolekultur trukket frem. Ahadzadeh et al. (2016, s. 14), viser tilsvarende til at selvtillit kan gi beskyttelse fra å bli negativt påvirket av innhold på sosiale medier, og at det er viktig å oppmuntre unge til å ha en realistisk selvvurdering.

I forhold til det å være kritisk omkring kroppsidealer på nett, forklarer Lærer 1 at man kan snakke om konkrete caser sammen med elevene. Her blir skihopperen Maren Lundby trukket frem som et eksempel. Hun ønsket ikke å slanke seg unaturlig mye for å delta i OL. I sammenheng med Baudrillard sitt overfladiske kroppssyn, reflekterer Sæle (2021, s. 113–116) over at elevene bør lære seg å selvstendig kunne håndtere det kroppspresset sosiale medier utsetter dem for. Læreren må gi elevene kunnskaper om at kroppsfremstillinger i media kun er kroppsidealer. Ved at elevene lærer å analysere og bli bevisst på idealiserte kroppsbilder i vår tid, kan et eventuelt kroppspress de utsettes for forhåpentlig reduseres. Ut ifra dette kan det tenkes at kroppsovingslærere kan bruke ulike caser til å lære elevene om ulike kroppsidealer i mediene, slik at de kan stå imot det kroppspresset som finnes her. Med utgangspunkt i funnene fra tidligere forskning, kan det å gi elevene selvtillit og verktøy for å

stå imot sosiale sammenligninger, være viktig for å beskytte dem for negativ påvirkning fra sosiale medier.

Kropp som tverrfaglig tema

I funnene fremkommer det at gode samtaler med elevene kan knyttes opp mot tverrfaglighet. I tilknytning til dette nevner lærerne refleksjoner rundt selvbilde og identitet. Lærer 2 reflekterer over at det er viktig å lære elevene at identiteten din ikke handler om hvordan du ser ut, men om hvem du er. Her fokuserer læreren på det indre, og tar fokuset vekk fra utseende og kropp. Dette kan videre knyttes opp mot LK20 og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Her legges det vekt på at kroppsøvningsfaget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3.). Lærer 2 reflekterer videre over hvordan man kan bruke LK20, og de tverrfaglige temaene til sin fordel. Hun forklarer at slik den nye læreplanen er nå, er det tverrfaglige emner som skal gå over alle fag. Derfor trenger man ikke rettferdiggjøre å snakke om kropp i andre fag, som for eksempel norsk eller samfunnsfag. Lærer 2 legger vekt på at samtale om kropp ikke skal gå på bekostning av aktivitet i kroppsøvingstimen, med tanke på at kroppsøving er en liten del av skolehverdagen. Ved å bruke kropp som et tverrfaglig tema i andre fag, kan man dermed fokusere mer på aktivitet i selve kroppsøvningsundervisningen.

Flere av lærerne i studien mener at gode samtaler rundt kropp, bør finne sted i flere fag enn kroppsøving. Her blir fag som naturfag, mat og helse, norsk, samfunnsfag og KRLE nevnt. Lærer 4 forklarer at man kan lage tverrfaglige prosjekt i tilknytning til kropp. Læreren trekker frem at mat og helse kan brukes til å snakke om hva et sunt kosthold er. Videre kan elevene lage oppskrifter ut ifra dette og gjøre noe fysisk til det. Videre i funnene legger lærerne vekt på at det må snakkes om at kroppen trenger bevegelse for å fungere, samt at god muskulatur og kroppsbeherskelse er nødvendig for å gjøre hverdagslige ting. Dette kan knyttes opp mot Sand (2019, s. 188), som hevder at man må snakke om sunne treningsformer for unge og at kroppen trenger hvile og restitusjon for å fungere.

5.4.2 Positive og kroppslige erfaringer

Mestring og tilpassede aktiviteter

Funnene i studien beskriver at opplevelse av mestring er viktig for å motvirke kroppspress, fordi at positive erfaringer i kroppsøving kan føre til at elevene kjenner at de får til noe ved bruk av egen kropp. Tilsvarende uttrykker Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 175), at det i kroppsøvingfaget er synlig hvem av elevene som mestrer og ikke mestrer. Derfor er det viktig at kroppsøvingslæreren tilpasser undervisningen på en måte som gjør at alle elevene kan mestre på sitt eget nivå. Funnene i studien viser på samme måte, at kroppsøvingslæreren må tilpasse kroppsøvingsundervisningen til hver enkelt elev for at elevene skal kunne kjenne på mestring.

Flere lærere trekker frem ulike måter de kan tilpasse kroppsøvingsundervisningen på. Noen eksempler som vektlegges er bruk av stasjoner, nivåtilpassede grupper, tilpasning av øvelser som pushups og tilpasset turnundervisning. Lærer 1 tilpasset turnundervisningen for eleven som slet med å stupe kråke ved å sette inn en tjukkas. På den måten ble det lettere for henne å utføre øvelsen. Det kan tenkes at eleven følte på en inkludering og mestring ved at undervisningen ble tilpasset. Lærer 1 forklarte videre at alle elevene i klassen fikk øve seg på tilsvarende måte sammen med henne. Ut ifra dette kan det antydes at læreren brukte en oppgaveorientert form for læring. Standal og Rugseth (2015, s. 105) forklarer at fokuset i oppgaveorientert læring er på bevegelsen som skal utføres, i kontrast til en resultatorientert læring der fokuset er på vurdering og normer. En oppgaveorientert form for læring kan redusere faren for ekskludering, og gjøre de sosiale sammenligningene mindre.

Lærer 3 reflekterer rundt en turnundervisning i kroppsøving som ikke gikk som planlagt. Neste turnundervisning ble organisert annerledes, for at det skulle bli mindre synlig at noen elever ikke fikk til enkelte turnøvelser. Læreren nivådelte elevene og plasserte dem i grupper der de var komfortable. På den måten opplevde læreren at det ble mer aktivitet blant de elevene som tidligere ikke hadde fått til øvelsene. Videre i funn beskriver også noen av lærerne at minst mulig køgåing og mest mulig aktivitet i undervisningen, er viktig for at fokuset skal være på selve aktiviteten. Dette kan gjerne føre til mindre opplevd kroppspress blant elevene, ved at de ikke rekker å sammenlikne seg med de andre elevene. Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 111) reflekterer tilsvarende over at mest mulig aktivitet i kroppsøving er viktig. Her legges det vekt på at aktiviteter der alle elevene deltar samtidig, kan redusere

redselen noen elever har for å dumme seg ut. Dette fordi at hver enkelt elev blir mindre synlig når det er mye aktivitet. Når elevene mister redselen og blir tryggere, kan de gjerne få større motivasjon for aktiviteten.

Et trygt klassemiljø er viktig for at elevene skal kunne fremme kroppen, tørre å vise seg frem, samt løse nye bevegelser og aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 73–74). I funnene fremkommer det tilsvarende at et godt klassemiljø er veldig positivt, kontra å ha et dårlig klassemiljø. Videre vektlegges viktigheten av å hele tiden jobbe mot et positivt klassemiljø. Lærer 2 utdyper at det å dele elevene på tvers av kjønn og venneflokker kan bidra positivt for klassemiljøet. Videre kan det å gå turer sammen, snakke med elevene og sette de sammen i ulike grupper for å gjøre samarbeidsaktiviteter, bidra til at hver enkelt elev blir trygge i gruppen. Ut ifra funnene kan det tyde på at tilrettelegging for et godt klassemiljø er viktig. Videre kan det tenkes at elevene gjennom et godt klassemiljø føler seg trygge og komfortable med å fremme egen kropp. Til sammen kan det antas at dette bidrar til å motvirke kroppspress i en klasse.

Den levde kroppen

I et fenomenologisk kroppssyn er det fokus på at elevene skal få erfaringer i kroppsøving, ved sanselig utforskning av kroppens begrensninger og bevegelsesmuligheter. Man lærer om menneskekroppen gjennom å leve den (Sæle, 2017, s. 139; Merleau-Ponty, 1994, s. 169). Med andre ord kan elevene, ifølge et fenomenologisk kroppssyn, lære om seg selv og kroppen sin ved å bruke den aktivt i kroppsøvningsundervisningen. Når lærerne i studien reflekterer rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20, blir aktiviteter der elevene stiller på jevne vilkår, trukket frem som viktig. Lærer 6 trekker frem aktiviteten nulløp som en slik aktivitet. I nulløp stiller elevene på jevne vilkår, ved at hvem som helst kan vinne. Her er det ikke eleven som kommer først til mål som vinner, men derimot eleven som har likest tid på to runder som er vinneren. At lærerne ser viktigheten av mestring opp mot kropp og trekker frem aktiviteter der elevene stiller på jevne vilkår, kan tyde på at de har et fenomenologisk kroppssyn. Fokuset er ikke på at elevene skal prestere, men derimot på at hver enkelt elev skal lære, få erfaringer og følelsen av mestring, ved å bruke sin egen kropp. Dette kan videre kobles til kroppsøvningsfagets relevans og sentrale verdier i LK20, som sier at: *Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

5.4.3 Ufarlig- og naturliggjøring av garderobesituasjon

Man kan ha egne rutiner for de elevene som synes det er utfordrende å være i garderoben sammen med resten av elevene (Sand, 2019, s. 189). I studien reflekterer lærerne over måter man kan tilpasse for de elevene som opplever kroppspress i garderoben. Tiltak som blir trukket frem, er å gi elevene tilbud om å dusje i læregarderoben eller la elevene dusje alene etter de andre er ferdig. Eventuelt kan man som lærer oppfordre elevene som ikke vil dusje til å ta med seg rent byttetøy og deodorant. Studien til Andrews og Johansen (2005, s. 309) viser at noen tenåringsjenter vil ha kroppsoving på slutten av dagen. På den måten kan dette være et tiltak, som fører til at elevene slipper å bekymre seg for å dusje etter kroppsovingstimen.

Studien til Moen et al. (2017, s.15–16) viser at det er viktig å lære elevene å kunne skifte og dusje sammen med andre. Dette til tross for at få elever liker å vise seg naken foran andre. Ut ifra dette, kan det diskuteres om tiltak i garderoben kan stå i veien for at elevene tilegner seg å skifte og dusje foran andre. Senere i livet kan det gjerne bli utfordrende for elevene å endre på denne vanen. På andre siden kan det være utfordrende å skulle skifte og dusje foran andre elever, når man opplever et kroppspress. Videre viser funnene i studien til Andrews og Johansen (2005, s. 309) at den redselen noen av jentene hadde for å vise frem kroppen sin i dusjen, påvirket deres deltakelse i kroppsovingstimen. Flere av jentene ønsket å holde et lavt nivå og lurte seg unna de gangene det var høyt aktivitetsnivå i kroppsovingsundervisningen. På den måten kunne jentene unngå å bli varm og svett.

Voksne er for lite til stede i garderoben, og dermed blir garderoben et fristed for elevene. Kroppsovingslærere bør derfor være til stede i garderoben (Brattli & Moen, 2016; Sæle, 2018). Dette samsvarer med funnene i denne studien, der også viktigheten av å ha lærere til stede i både jente- og guttegarderoben blir trukket frem. Flere av lærerne som ikke har en kvinne til stede i jentegarderoben, påpeker dette som problematisk. Læreren 2 påpeker viktigheten av at de har en kvinne til stede i jentegarderoben og en mann til stede i guttegarderoben.

Garderoben er en viktig arena for elevenes læring og danning. Kroppsovingslærere kan bruke garderoben som en arena for elevenes læring om naturlighet, kropp og respekt for hverandres ulikheter. Dette er også en arena som kan fremme sunne, positive og naturlige holdninger til egen kropp. Gode og naturlige erfaringer elevene får ved garderobekulturen og ved å dusje sammen, kan senere påvirke deres seksuelle utvikling og identitet (Moen et al., 2017, s.15–

16; Brattli & Moen, 2016; Sæle, 2018). Dette stemmer overens med funnene i studien. Lærer 2 forklarer at man kan ufarliggjøre skifte og dusjesituasjonen i garderoben, ved å være til stede og snakke med elevene i garderoben. På denne måten blir garderobesituasjonen mer naturlig, ved at fokuset er på samtalen istedenfor på kroppen. Videre blir det i funnene fremhevet å snakke med elevene rundt garderobesituasjonen, og oppfordre til at de skal kunne si ifra hvis de opplever at de selv eller andre opplever noe ubehagelig i garderoben eller i kroppsøvingstimen.

5.4.4 Samarbeid for elevens beste

Majoriteten av lærerne nevner samarbeid med helsesykepleier som et tiltak for å motvirke kroppspress, blant elever på mellomtrinnet, i kroppsøvingsfaget. Dette funnet underbygger studien til Christensen og Godø (2021, s. 22), der lærerne legger vekt på viktigheten av tverrprofesjonelt samarbeid. Ved dette samarbeidet fremmes den emosjonelle og relasjonelle støtten hos barna. I funnene beskriver Lærer 3, en konkret situasjon der en elev har vegret seg for å delta i kroppsøvingundervisningen, på grunn av størrelsen på kroppen sin. Læreren utdyper at han har prøvd å snakke med eleven om situasjonen, og videre at helsesykepleier har en dialog med eleven. Sand (2019, s. 171) vektlegger at ansatte i skolen må være klar over elevenes bekymringer rundt kropp. Ut ifra dette kan det tenkes at eleven vil få den emosjonelle og relasjonelle støtten som trengs, dersom lærer og helsesykepleier etablerer et godt samarbeid. En forutsetning er at de begge kjenner til elevens bekymringer rundt kropp.

Funnene i denne studien legger videre vekt på viktigheten av foreldresamarbeid, som et tiltak for å motvirke kroppspress. Dette kan knyttes opp mot Hoffart og Majambere (2013, s. 168), som sier at foreldre er den viktigste samarbeidspartneren til skolen. Det kommer videre frem gjennom funnene at lærerne vektlegger det å ha en dialog med foreldre når det gjelder kropp. Hoffart og Majambere (2013, s. 168) hevder at dialog kan skape tillit og godt samarbeid mellom skole og foreldre, noe som igjen kan føre til trivsel og utvikling blant elevene. Silseth og Smette (2017, s. 94–95) forklarer at dialogen mellom foreldre og skole kan finne sted ved blant annet utviklingssamtale ettersom at dette er et obligatorisk møte mellom foreldre og lærer.

Videre fremkommer det i funnene at lærerne mener foreldrene må snakke åpent og ærlig om kropp sammen med barna. Lærer 5 fremmer det å ha foreldre med på laget, samt at foreldrene

må godta at vi alle er forskjellige. Her legges det spesielt vekt på ulikheter ved utvikling og utseende. Dette underbygger Hoffart og Majambere (2013, s. 168) sitt fokus på foreldrenes viktige rolle i barnas liv. Christensen og Godø (2021, s. 22) forklarer videre at lærere har uttrykt seg om den sentrale rollen foreldre har i barnas liv. Her kommer det frem at lærerne mener at det som skjer hjemme, har stor påvirkningskraft på skolehverdagen. Ut ifra foregående diskusjon, kan det tenkes at selv om læreren har et stort ansvar når det gjelder arbeid med å redusere kroppspress blant barn, så har foreldrene et minst like stort ansvar. Det er viktig at kroppsøvingslærere forsøker å tilrettelegge og å gripe inn der det er mulig, men det finnes grenser for hva lærer kan gjøre utenfor skolen. Det er derfor viktig at de har foreldrene med på laget, og at også foreldrene påvirker barnas kroppssyn på en positiv måte.

Helt til slutt i funnene, fremmes viktigheten av samarbeid mellom barneskole og ungdomsskole blant noen av lærerne. Her legger Lærer 4 stor vekt på at man som lærer må forberede elevene på det som skjer med kroppen på ungdomskolen. Studien til Andrews og Johansen (2005, s. 303) underbygger dette funnet, ved at de tar for seg tenåringsjenter som ikke vil delta i kroppsøvingsundervisningen og skifte og dusje i garderobe, som følge av at kroppen utvikler seg. Tidligere forskning sett i sammenheng med funn i vår studie, kan fremme viktigheten av at lærer allerede på barneskolen, må forberede elevene på kroppslige forandringer som skjer med kroppen på ungdomskolen. Funnene viser videre at det først er på ungdomskolen man blir ordentlig kjent med kroppen sin, samt at lærer kan *ruste* elevene for det som skjer med kroppen her. Derfor kan det videre tenkes at elevene blir mer komfortable med kroppen sin og dens utvikling, dersom lærer introduserer elevene for dette tema før kroppspresset og kroppslige forandringer inntreffer for fullt.

6.0 Avsluttende diskusjon og oppsummering

Temaet for denne studien er kroppspress, blant elever i kroppsøvingfaget, på mellomtrinnet. Studiens formål er å vise kroppsøvingslærere sine erfaringer omkring kroppspress, hva de mener er årsaker til et eventuelt kroppspress, og hvordan de kan motvirke et eventuelt kroppspress. Følgende to problemstillinger har blitt tatt i bruk:

- 1) *Hvilke erfaringer har kroppsøvingslærere omkring kroppspress, blant elever i kroppsøvingfaget, på mellomtrinnet?*
- 2) *Hvilke refleksjoner har kroppsøvingslærere rundt årsaker til og motvirkning av kroppspress, blant elever i kroppsøvingfaget, på mellomtrinnet?*

For å besvare problemstillingene, har det i studien blitt gjennomført semistrukturerte individuelle intervjuer, med seks kroppsøvingslærere. Intervjuene er analysert induktivt, ved hjelp av Braun og Clarke (2006; 2019) sine 6 faser for tematisk analyse. Fire hovedtema ble dannet, med utgangspunkt i analysen: 1) *Lærerens oppfatninger og erfaringer av kropp og kroppspress* 2) *Lærerens erfaringer omkring hvordan kroppspress kommer til uttrykk* 3) *Lærerens refleksjoner rundt årsaker til kroppspress* 4) *Lærerens refleksjoner rundt motvirkning av kroppspress*.

I studien fremkommer det at kroppsøvingslærere bør være bevisst på hvilket kroppssyn de selv har, og måten de snakker om kropp rundt elevene. Med utgangspunkt i dette, diskuteres det rundt hvilket kroppssyn kroppsøvingslærerne i studien har. Det virker som at lærerne har et fenomenologisk kroppssyn, men at de bruker begreper fra dualistisk teori. Her vises det til teori om fenomenologisk kroppssyn og kartesiansk kroppssyn (Sæle & Hallås, 2020; Sæle, 2017; Engelsrud, 2007). Selv om kroppsøvingslærere skal ha størst fokus på et fenomenologisk kroppssyn, må de også være bevisst på det kartesianske kroppssynet og det overfladiske kroppssynet. Dette er viktig for å hjelpe elevene å etablere trygge og realistiske kroppskulturer og kroppsforestillinger (Sæle, 2021a, s. 113).

På bakgrunn av den første problemstillingen i studien, undersøkes kroppsøvingslærere sine erfaringer omkring kroppspress, blant elever i kroppsøvingfaget på mellomtrinnet. Det viser seg at lærerne er usikre på om elevene på mellomtrinnet, opplever kroppspress eller ikke. Videre fremmer funnene et mulig større kroppspress blant elever på mellomtrinnet, enn det

som legges merke til. Dette kan ses i sammenheng med at elevene kan skjule opplevelsene sine, eller fordi lærerne ikke selv er bevisst på problemet. For å motvirke et kroppspress, kan det derfor diskuteres om lærere må bli mer bevisst på det kroppspresset, som faktisk oppleves blant elever. Det kan videre tenkes at intervjuene med de ulike lærerne, skaper en større bevisstgjøring av elevenes opplevelse av kroppspress. Denne slutningen ses i sammenheng med at lærerne underveis i intervjuet, begynte å reflektere rundt konkrete situasjoner der elever hadde opplevd kroppspress. Videre viser e-posten som ble tilsendt i etterkant av intervjuet, at læreren har blitt mer bevisst på tema kroppspress, på bakgrunn av intervjuet.

Gjennom funn, viser det seg at lærerne er uenig i opplevd kroppspress blant kjønn. I tråd med *Ungdata* sin undersøkelse (Bakken, 2019, s. 72–73), oppleves kroppspress både blant jenter og gutter i ungdomsårene. Videre viser undersøkelsen at kroppspresset er størst blant jenter. Det er likevel tydelig at også gutter kan kjenne på et kroppspress, og videre at sosiale medier kan være en årsak til dette. Lærerne omtaler jentenes kroppsideal som å være tynn, veltrent og ikke for høy. Guttenes kroppsideal omtales som å være veltrent, muskuløs og høy. Funnene viser at gutter allerede på 5. trinn, opplever et press om å være muskuløs. Det fremkommer videre at kroppspress er noe alle elever kan oppleve, uavhengig av hvordan de ser ut. I studien vises det til at elever med dårlig motorikk, uansett størrelse, kan oppleve kroppspress. Dette kobles videre opp mot at ungdommer kan oppleve kroppsmisnøye selv om de objektivt sett ikke har grunn til det. Det å ha fokus på utseende og kropp hos elever som ikke trenger oppmerksomheten, kan videre føre til at elever kjenner på en ekskludering (Sand, 2019, s. 170; Rugseth & Standal, 2021). Ut ifra dette kan det tenkes at man som lærer ikke må ta det som en selvfølge at overvektige elever opplever kroppspress. Dette fordi at lærere kan skape et kroppspress, som i utgangspunktet ikke er til stede.

Med utgangspunkt i lærernes erfaringer rundt kroppspress, viser funnene videre at kroppspress kan oppleves blant elevene på mellomtrinnet, ved utførelse av motoriske øvelser i kroppsøvingstimen. Dette kan ses i sammenheng med at kroppen er synlig i kroppsøving i forhold til andre fag (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 73–74). Videre diskuteres det i studien at elever gjennom motoriske øvelser, kan bli mer bevisst på egen kropp. Det kan også tenkes at følelsen av å ikke mestre en øvelse, på grunn av egen kropp, kan føre til en opplevelse av kroppspress. Funnene setter også søkelys på at kroppspress kan komme til uttrykk gjennom bekleddning i svømmeundervisning. I tillegg erfarer lærerne at noen elever opplever kroppspress i garderoben, ved at de ikke vil dusje etter kroppsøvingstimen. Dette

kan ses i sammenheng med den eksponeringen dusjing sammen med andre kan føre til. Noen elever kan føle at det er belastende å dusje foran andre (Sand, 2019, s. 188). I tråd med dette viser tidligere forskning at nakenhet ikke er det største problemet i garderoben, men at det kan være et stort problem for de få elevene det gjelder (Moen et al. 2017, s. 12). Funnene viser videre at elever snakker sammen om kroppens utseende, allerede i 2. klasse. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at barn starter å sammenligne sitt eget utseende med andre i en alder av 8-år (Smolak, 2011, s. 68). Gjennom funnene fremmes også barns uttrykkelser om kroppspress når det gjelder muskler, størrelse og mat. Dette knyttes opp mot kroppsmodifikasjoner, som for eksempel fasting og kroppsbygging (Engelsrud, 2006, s. 75).

På bakgrunn av den andre problemstillingen i studien, undersøkes kroppsøvingslærere sine refleksjoner rundt årsaker til et eventuelt kroppspress, blant elever i kroppsøvingsfaget på mellomtrinnet. Funnene viser at lærerne sier at sosiale medier, film og TV-serier, kan gjøre elevene bevisst på egen kropp. Videre kan slike medieplattformer påvirke kroppssynet deres. Disse funnene kobles opp mot teori om sammenligning oppover (Tantleff-Dunn & Gokee, 2002, referert i Kvaalem, 2007, s. 44–45), samt tidligere forskning om sosiale medier (Mahon & Hevey, 2021; Vogel et al., 2014; Ahadzadeh et al., 2016). Videre fremkommer det at lærerne tror at sosiale medier kan være en årsak til økt kroppspress i samfunnet.

Også sosiokulturelle perspektiver, som kommentarer fra foreldre og medelever, fremmes som påvirkninger på elevenes kroppssyn. Barn blir påvirket av måten foreldre snakker om andre sine kropper på. Videre vil et positivt klassemiljø bidra til at elevene godtar hverandres ulikheter. I motsetning vil et negativt klassemiljø kunne føre til mer kroppspress, ved at medelever kommenterer på hverandres kropper. Utviklingen som skjer med elevene i pubertetsalder, kan også være en påvirkningsfaktor for kroppspress. Jentene som kommer tidlig i puberteten og guttene som kommer sent i puberteten, kan kjenne på et kroppspress på bakgrunn av at de ser annerledes ut i forhold til de andre elevene i klassen.

På bakgrunn i problemstilling 2, tar studien videre for seg kroppsøvingslærere sine refleksjoner rundt motvirkning av et eventuelt kroppspress, blant elever i kroppsøvingsfaget på mellomtrinnet. Samtlige lærere legger vekt på viktigheten av gode samtaler med elevene. Dette knyttes opp mot kronikken til Engelsrud og Nordtug (2016) som diskuterer at man ikke bør snakke om kroppen, ettersom at dette kan føre til mer kroppspress. Videre har Nordtug og Engelsrud (2016) skrevet en artikkel, som forklarer at man istedenfor å snakke om kroppen,

bør leve livet med kroppen som puster og sanser. Dersom man knytter dette opp mot funnene, kan det tenkes at lærere må trå varsomt dersom de skal snakke om kropp og kroppspress sammen med elevene. Videre kan det tenkes at samtaler om kropp og kroppspress, kan være viktig for de elevene som faktisk opplever et kroppspress.

Lærerne legger vekt på at elevene må reflektere kritisk omkring kroppsidealene. Dette samsvarer med kroppsøvingfagets relevans og sentrale verdier i LK20, der kritisk tenkning omkring kroppsidealene fremmes (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Funnene viser videre at lærerne mener det er viktig å ha fokus på kroppsidealene i ulike medieplattformer. Dette kan ses i sammenheng med å lære elevene om kritisk medieforståelse (Medietilsynet, 2021). Videre kan kritisk medieforståelse knyttes til Baudrillard (1998) sitt overfladiske kroppssyn. Med utgangspunkt i det overfladiske kroppssynet, reflekterer Sæle (2021, s. 113–116) over at elevene bør lære seg å selvstendig kunne håndtere det kroppspresset sosiale medier utsetter dem for. Dette ved at læreren gir dem kunnskaper om kroppsframstillinger i media. Ved at elevene lærer å analysere og bli bevisst på idealiserte kropps bilder i vår tid, kan et eventuelt kroppspress de utsettes for, forhåpentlig reduseres. I studien kobles dette opp mot at kroppsøvingslærerne kan bruke ulike caser fra mediene, til å lære elevene om ulike kroppsidealene.

Lærerne forklarer også at samtale om kropp kan være et tverrfaglig tema som ikke nødvendigvis må være forbeholdt kroppsøving. Dette knyttes opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20, som legger vekt på at kroppsøvingfaget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3.). Funnene tar videre for seg gode samtaler som fremmer at alle er forskjellige. Dette ses blant annet i sammenheng med at utvikling skjer ulikt hos barn, samt viktigheten av å ha dette som en del av pubertetsundervisningen (Sand, 2019, s. 172).

Opplevelse av mestring blir fremmet som et viktig tiltak for å motvirke kroppspress. Kroppsøvingslæreren må tilpasse kroppsøvingundervisningen til hver enkelt elev, for at elevene skal kunne kjenne på mestring. Mestring i kroppsøving, blir knyttet opp mot Merleau-Ponty (1994) og den levde kroppen. For å tilpasse kroppsøvingundervisningen, nevner lærerne at man kan tilpasse turnundervisningen, ha samarbeidsaktiviteter for å jobbe mot et godt klassemiljø og gjennomføre aktiviteter der elevene stiller på jevne vilkår. Videre

kan mest mulig aktivitet i undervisningen, bidra til at fokuset er på selve aktiviteten, istedenfor på hvordan elevene ser ut.

Tiltak for elever som opplever kroppspress i garderoben, blir trukket frem i funnene. Læreren kan gi elevene tilbud om å dusje i lærergarderoben eller la elevene dusje alene i friminuttet. Videre kan lærerne oppfordre elevene som ikke vil dusje, til å ta med seg rent byttetøy og deodorant. I tråd med Moen et al. (2017, s.15–16) blir det samtidig diskutert om slike tiltak kan stå i veien for at elevene kan lære å dusje og skifte foran hverandre. Studien fremmer tydelig viktigheten av å ha lærere til stede i både jente- og guttegarderoben, for å kunne ufarliggjøre skifte- og dusjesituasjonen for elevene.

Videre fremmer funnene samarbeid mellom helsesøster og lærer. Dette blir sett på som vesentlig for å motvirke kroppspress, blant elever i kroppsøvfaget, på mellomtrinnet. Tidligere forskning støtter opp om dette og forklarer viktigheten av et godt tverrprofesjonelt samarbeid (Christensen & Godø, 2021, s. 22). Lærerne vektlegger også foreldresamarbeid og en god dialog. Dette ses i sammenheng med at en god dialog mellom skole og foreldre kan føre til trivsel og utvikling blant elevene (Hoffart & Majambere, 2013, s. 168). Til slutt viser funnene viktigheten av å ha et godt samarbeid mellom barneskolen og ungdomsskolen. Lærerne trekker frem viktigheten av at elevene på mellomtrinnet må forberedes, i forhold til den utviklingen som skjer med kroppen, når de begynner på ungdomsskolen.

6.1 Konklusjon og veien videre

Etter å ha diskutert funn ut fra relevant teori og tidligere forskning, viser det seg at kroppspress finnes blant elevene på mellomtrinnet, i kroppsøvfaget. Dette kan tyde på et skjult kroppspress, samt for liten bevisstgjøring blant lærerne. Når lærerne først blir bevisst og begynner å reflektere rundt tema, viser det seg at det er mye de kan gjøre i arbeidet med å motvirke kroppspresset som elevene opplever. Det vil videre være svært sentralt at elevene lærer seg å reflektere kritisk omkring ulike kroppsidealer, som fremmes overalt i det moderne samfunnet vi lever i. Kroppsøvfaget bør også fremme et positivt selvilde som kan gi elevene en trygg identitet. Gjennom studien diskuteres det også rundt viktigheten av en tilrettelegging der elevene får erfaringer ved å sanse, oppleve og lære om, i og gjennom kroppen sin. Studien viser at dette kan gjøre elevene bedre rustet for kroppslige utfordringer som skjer når elevene begynner på ungdomsskolen.

Denne studien gir et innblikk i seks kroppsøvlingslærere sine erfaringer og refleksjoner, omkring kroppspress i kroppsøvlingsfaget på mellomtrinnet. Det fremkommer at det er mangelfull forskning når det gjelder kroppspress blant elever på mellomtrinnet. Det er derimot mer forskning på ungdomsskolen og videregående skole. Det er videre lite forskning på kroppspress, fra et elevperspektiv. Av den grunn kan det tenkes at videre forskning bør ta for seg elever sine egne erfaringer, med kroppspress i kroppsøvlingsfaget. I denne studien fremmes årsaker og motvirkning av kroppspress tydeligere enn hvordan kroppspress kommer til uttrykk blant elevene.

Videre kan det antydes at man ved å forske fra et elevperspektiv, kan finne ut mer om hvordan kroppspress kommer til uttrykk i kroppsøvlingsfaget. Det kan også virke som at det vil være sentralt å finne ut hvor tidlig et eventuelt kroppspress starter blant elevene. Når det finnes kroppspress på mellomtrinnet, er det også en mulighet for at kroppspresset kan begynne allerede på småtrinnet. Kroppspress er et veldig dagsaktuelt og viktig tema. Mediesamfunnet er i stadig utvikling, og vi har et nytt læreplanverk, LK20. Det vil derfor være interessant å se hvordan arbeidet med kroppspress, vil utvikle seg i fremtidens skole, både i fag, mellom fag og gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Vi håper studien har bidratt til å sette kroppspress på den dagsaktuelle agendaen. I tillegg ønsker vi at studien bidrar til et engasjement for nye forskningsprosjekter. Innen den tid kan en av lærerne (Lærer 3) sine tanker om kroppsøvlingsfaget være til inspirasjon:

Mine tanker om kroppsøvlingsfaget er at alle barna på skolen skal få glede av å bevege seg [...]

Litteraturliste

- Aalen, I. (2013). *En kort bok om sosiale medier*. Fagbokforlaget.
- Ahadzadeh, A.S, Sharif, S.P. & Ong, F. S. (2017). Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth. *Computers in Human Behavior*, 8–16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.011>
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). “Gym er det faget jeg hater mest”. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Baudrillard, J. (1998). *The consumer society: Myths & Structures*. SAGE Publications.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE Publications.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3.utg.). Cappelen damm akademisk.
- Brattli, V. H. & Moen, K. M. (2016, 30.mars). Bruk garderoben som en læringsarena. *Aftenposten, Debatt*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/yv7xA/bruk-garderoben-som-en-laeringsarena>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Burnette, C. B, Kwitowski, M. A. & Mazzeo, S. E. (2017). “I don’t need people to tell me I’m pretty on social media:” A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls. *Body Image*, 114–125. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.09.001>

- Cash, T. F. (1990). The psychology of physical appearance. Aesthetics, attributes and images. I T. F. Cash & T. Pruzinsky (Red.), *Body images. Development, deviance and change* (51–79). Guilford Press.
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17–28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Descartes, R. (1992). *Meditasjoner over filosofiens grunnlag og andre tekster*. Aschehoug.
- Dietrichson, S. (2018, 15. februar). *Kroppspress, skole og bekymringer gjør flere jenter psykisk syke*. Kilden kjønnsforskning.no. <https://kjonnsforskning.no/nb/2018/02/kroppspress-skole-og-bekymringer-gj%C3%B8r-flere-jenter-psykisk-syke>
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Egidius, H. (2002). *Psykologisk leksikon*. Aschehoug.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2007). *Kroppen – eksteriør eller levd erfaring?* Filosofisksupplement. <https://filosofisksupplement.no/wp-content/uploads/2007-engelsrud-kroppen.pdf>
- Engelsrud, G. (2022, 20. januar). Visuelle og urealistiske standarder for utseende – men hvilket utseende? *Rett fra kroppen*. http://www.rettfrakroppen.no/visuelle-og-urealistiske-standarder-for-utseende-men-hvilket-utseende/?fbclid=IwAR2rfpdI9v4mw878LH12XD9AOuId5x9YFPTkymTB-UrqqJl_NezGp4qZ-0
- Engelsrud, G. & Nordtug, B. (2016, 4. mars). *Vi må slutte å prate om kroppspresset*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/vi-ma-slutte-a-prate-om-kroppspresset/>
- Fant, T. (Regissør). (2021). *Fortellinger fra dusjen*. [Film]. Norsk filminstitutt. <https://tv.nrk.no/program/KOID75002021>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fisher, S. (1990). The evolution of psychological concepts about the body. I T. F. Cash & T. Pruzinsky (Red.), *Body images. Development, deviance and change* (3–18). Guilford Press.
- Forbrukertilsynet. (2019, 2. oktober). *Fortsatt mye kroppspress i sosiale medier*. Forbrukertilsynet. <https://www.forbrukertilsynet.no/fortsatt-mye-kroppspress-sosiale-medier>

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugseth, J. F. (2020). Ungdommens idealer: En kvalitativ/kvantitativ studie av verdsettinger blant norsk ungdom. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 68–84.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-01>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). #Ungdomshelse: Regjeringens strategi for ungdomshelse 2016–2021. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/contentassets/838b18a31b0e4b31bbfa61336560f269/ungdomshelsestrategi_2016.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2018, 5. juni). *Vil ha retningslinjer mot kroppspress i sosiale medier*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/bld/nyheter/2018/rundebordsmote-om-kroppspress/id2603631/>
- Hoffart, Å. B. & Majambere, J. (2013). Dialog hjem og barnehage/skole til barnets beste. I S. Aamodt & A. N. Hauge (Red.). *Snakk med oss: Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. (168–179). Gyldendal Norsk Forlag.
- Hollekim, I. & Vingdal, I. M. (2000). *Mestring og glede: Fra grunnleggende bevegelse til idrett og dans*. Gyldendal.
- Holmeide, M. E. (2018, 17. oktober). Karakter på kropp. *Adresseavisen, Debatt*.
<https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/kronikker/2018/10/17/Karakter-p%C3%A5-kropp-17701716.ece>
- Holsen, I., Kraft, P. & Røysamb, E. (2001). The relationship between body image and depressed mood in adolescence. A 5-year longitudinal panel study. *Journal of Health Psychology*, 6(6), 613–627. <https://doi.org/10.1177/135910530100600601>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2000). *I bevegelse: Sansemotorikk – lek – observasjon*. Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151–189). Fagbokforlaget.

- Kvalem, I. L. (2007). Ungdom og kroppsbilde. I I. L. Kvalem & L. Wichstrøm (Red.), *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer* (s. 33–50). Cappelen Akademisk Forlag.
- Kvalem, I. L. & Strandbu, Å. (2013). Body Talk – Group Specific talk? A Focus Group Study of Variations in Body Ideals and Body Talk Among Norwegian Youth. *Young*, 21(4), 327–346. <https://doi.org/10.1177/1103308813506147>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Lie, C. (2020, 25. august). Tiktok tar kroppspress på sosiale medier til et nytt nivå. *Aftenposten, SiD*. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/1ngW3q/tiktok-tar-kroppspress-paa-sosiale-medier-til-et-nytt-nivaa>
- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskriftet: Den norske legeforening*. <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/kroppssyn-idrett-og-mosjon>
- Mahon, C. & Hevey, D. (2021). Processing Body Image on Social Media: Gender Differences in Adolescent Boys' and Girls' Agency and Active Coping. *Frontiers in Psychology*, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626763>
- McCabe, M. P. & Ricciardelli, L. A. (2003). Sociocultural Influences on Body Image and Body Changes Among Adolescent Boys and Girls. *The Journal of Social Psychology*, 143(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/00224540309598428>
- Medietilsynet. (2018a). *Bakgrunnsnotat: Etiske retningslinjer mot kroppspress i sosiale medier*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/etiske-retningslinjer-kroppspress/20181001-bakgrunnsnotat-kroppspress-retningslinjer.pdf>
- Medietilsynet. (2018b). *Skisse til retningslinjer mot kroppspress i sosiale medier*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/etiske-retningslinjer-kroppspress/20181001-skisse-til-retningslinjer-kroppspress.pdf>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet. (2021, 19.mai). *Kritisk medieforståelse: Dette er kritisk medieforståelse*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/digitale-medier/kritisk-medieforstaelse/dette-er-kritisk-medieforstaelse/>

- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag.
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154–158. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K. M., Westlie, K., & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning: Garderobesituasjon og kroppsøving slik norske grunnskoleelever opplever det. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5–18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordtug, B. & Engelsrud, G. (2016). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 40(3–4), 151–168. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2016-03-04-02>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Press-Redd Barna Ungdom. (u.å.). *Gullbarbie ansvarliggjør reklame- og mediebransjen*. Gullbarbie. <https://gullbarbie.no/om-gullbarbie/>
- Ricciardelli, L. A. & McCabe, M. P. (2011). Body Image: Development in Adolescent Boys. I T. F. Cash & L. Smolak (Red.), *Body Image: A handbook, of Science Practice and Prevention* (2. utg., s. 85–92). New York: The Guildford Press.
- Rugseth, G. & Standal, Ø. F. (2015). Kroppsøving og overvekt. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 44–56). Cappelen Damm Akademisk.
- Rugseth, G. & Standal, Ø. F. (2021). Kroppsøving og overvekt. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 50–61). Cappelen Damm Akademisk.
- Saabye, M. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Pedlex.
- Sand, L. (2019). Kroppspress som kilde til stress i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 169–196). Fagbokforlaget.

- Silseth, K. & Smette, I. (2017). Utviklingssamtalen: Elevens ansvar mellom skole og hjem. I O. Erstad & I. Smette (Red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid* (s. 94–111). Cappelen Damm Akademisk.
- Skemp-Arlt, K. M., Rees, K. S., Mikat, R. P. & Seebach, E. F. (2006). Body image dissatisfaction among third, fourth, and fifth grade children. *Californian Journal of Health Promotion*, 4(3), 58–67. <https://doi.org/10.32398/cjhp.v4i3.1958>
- Smolak, L. (2011). Body Image: Development in Childhood. I T. F. Cash & L. Smolak (Red.), *Body Image: A handbook, of Science Practice and Prevention* (2.utg., s. 6–75). New York: The Guildford Press.
- Stolz, S. A. (2014). *The Philosophy of Physical Education: A new perspective*. Routledge.
- Sæle, O. O. (2014). Den luksuriøse kroppen: En kritisk drøftelse av Jean Baudrillards kroppskonsept i lys av hans postmoderne tenkning om hyperrealitet. *Theofilos*, 6(3), 421–435. <https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1230144>
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2018, 6.april). Læreren må ta garderoben tilbake. *Bergens tidende, Debatt*. <https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/A2q3M5/laereren-maa-ta-garderoben-tilbake>
- Sæle, O. O. (2021a). Kroppsøvingselevens møte med vår tids kroppspress – Tre ulike kroppssyn. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen* (s. 101–117). Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2021b). *Kroppssyn gjennom historien: Og om vår tids kroppsideal og kroppsfokus*. Gyldendal.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Tylka, T. L. (2011). Positive Psychology Perspectives on Body Image. I T. F. Cash & L. Smolak (Red.), *Body Image: A handbook, of Science Practice and Prevention* (2. utg., s. 56–64). New York: The Guildford Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/k106/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

- Utdanningsdirektoratet. (2021, 4. mai). *Tilsetting og kompetansekrav*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#barnetrinnet-1.-7.-trinn>
- Vernado-Sullivan, P. J., Horton, R. & Savoy, S. (2006). Differences for gender, weight and exercise in body image disturbance and eating disorder symptoms. *Eating and Weight Disorders*, 11(3), 118–125. <https://doi.org/10.1007/BF03327556>
- Voelker, D. K., Reel, J. J. & Greenleaf, C. (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: Current perspectives. *Adolesc Health, Medicine and Therapeutics*, 149–158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S68344>
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R. & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206–222. <https://doi.org/10.1037/ppm0000047>
- Wheeler, L. (1966). Motivation as a determinant of upward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1(1), 27–31. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(66\)90062-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(66)90062-X)
- Wichstrøm, L. (1996). Psykisk utvikling i ungdomstida. I T. Øia (Red.), *Ung på 90-tallet*. (s. 29–57). Cappelen Akademisk Forlag.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245–271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparison of personal attributes. *Psychological Bulletin*, 106(2), 231–248. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.2.231>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide: Kroppspress i kroppsøving

Innledning

1. Litt om læreren

- Hvor lenge har du jobbet som lærer og som kroppsøvlingslærer?
- Hvor gammel er du?
- Kan du fortelle litt om din utdanning?
- Hvilken stillingstype har du ved skolen du jobber på?
 - ⇒ Hvilket trinn jobber du på?
 - ⇒ Jobber du som kroppsøvlingslærer ved flere ulike trinn eller klasser?
 - ⇒ Hvor lenge har du undervist på dette trinnet/klassen?
 - ⇒ Har du undervist i kroppsøvlingsfaget i andre klassetrinn på mellomtrinnet før?
- Har du noen tanker om hvorfor du valgte å bli kroppsøvlingslærer?
- Hva er dine tanker om selve kroppsøvlingsfaget?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som kroppsøvlingslærer? Hvilken lærerrolle inntar du?

Hoveddel

1. Kropp og kroppspress

- Helt kort, hva er det første du tenker på når du hører begrepet kropp i kroppsøving?
- Hvordan vil du definere kroppspress?
- Har du noen tanker rundt kroppspress i kroppsøvlingsfaget?
- Hvilke refleksjoner har du rundt elevenes opplevelse av kroppspress?
 - ⇒ Sammenligner de seg med andre? På hvilken måte sammenligner de seg?
- Opplever du at det er mye prat om kropp blant elevene?
 - ⇒ Hva er de isåfall opptatt av?
- Hva opplever du at jentene er mest opptatt av når det gjelder kropp i kroppsøving?
 - ⇒ Er det et spesielt kroppsideal blant jentene?
- Hva opplever du at guttene er mest opptatt av når det gjelder kropp i kroppsøving?
 - ⇒ Er det et spesielt kroppsideal blant guttene?

- Tror du at elevene er bevisst på hvilket kroppsideal de selv har?
 - ⇒ Tror du det er noe man som lærer kan gjøre for at de kan bli bevisst på det?
- Opplever du at det er like mye kroppspress blant både guttene og jentene?
- Hva mener du er det viktigste at elevene lærer i kroppsøvningsundervisningen, når det gjelder kropp?
 - ⇒ Hvordan tenker du at de kan lære dette?
- Tenker du at det er noe konkret man kan gjøre i kroppsøvningsundervisningen for at elevene kan utvikle en positiv oppfatning av kroppen?
- Hvordan opplever du klassemiljøet i kroppsøvningsundervisningen din?
 - ⇒ Hvilke tanker gjør du deg om hvordan klassemiljøet kan påvirke elevenes oppfatning av kroppspress i kroppsøving?
- Er det noe du ønsker å gjøre annerledes fremover/endre i din undervisning for å redusere kroppspress blant elevene?

2. Hva som kan forårsake kroppspress

- Hva tror du generelt påvirker elevenes syn på egen kropp?
 - ⇒ Har du noen eksempler på faktorer i og utenfor skolen, som du mener kan påvirke elevenes kroppsideal?
 - ⇒ Har du noen eksempler på hvorfor nettopp dette påvirker elevenes kroppsideal?
- Tenker du at sosiale medier kan ha noe å si for elevene i kroppsøvningsfaget? Isåfall på hvilken måte?
- Vet du hvilke typer sosiale medier elevene bruker?
- Har du noen konkrete eksempler der elevene tar med seg kroppsideal de har opplevd utenfor skolen, inn i kroppsøvningsfaget?

3. Tilrettelegging

- Opplever du at det er kroppspress blant elevene på mellomtrinnet i din undervisning? Eventuelt før og etter kroppsøvningsundervisningen?
 - ⇒ Dersom ja: Hvordan kommer det til uttrykk?
- Kommer du på noen konkrete situasjoner der du har sett at elevene opplever kroppspress?
 - ⇒ Hvordan ble situasjonen løst? Var det mulig å finne en løsning?
 - ⇒ Hvordan tenker du at situasjonen kunne ha blitt løst?

- Tenker du at du kan gjøre noe spesielt i dine timer for å jobbe med tema kroppspress?
 - ⇒ Er det noe forskjell på måten man kan tilrettelegge undervisningen på blant guttene og jentene, når det kommer til å redusere kroppspress?
- Har du merket noen forskjell på kroppspresset etter korona pandemien kom?

Avslutning

1. Avrunding

- Den nye læreplanen tar blant annet for seg temaet folkehelse og livsmestring. Her kommer det blant annet frem at kroppsøvingsfaget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet. Hvordan tenker du at kroppsøvingsfaget kan fremme et positivt selvbilde og en trygg identitet?
- Den nye læreplanen tar også for seg kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier. Her kommer det blant annet frem at kroppsøving skal fremme kritisk tenkning om kroppsidealiser som kan påvirke selvfølelse, helse osv. Hvordan tenker du at kroppsøvingsfaget kan fremme denne kritiske tenkningen?
- Er det noe mer du har lyst å formidle?
- Helt til slutt, hvilke tiltak synes du er aller viktigst å gjøre for å redusere kroppspress blant elevene i kroppsøvingsfaget på mellomtrinnet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vi søker deltakere til vårt spennende masterprosjekt

«Kroppspress i kroppsøvingsfaget - En kvalitativ studie om hvordan kroppsøvingslærere, på mellomtrinnet, erfarer kroppspress blant elevene i undervisningen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i vårt forskningsprosjekt. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to masterstudenter som skal undersøke kroppspress i kroppsøvingsfaget. Vi opplever stadig at elevene opplever mer kroppspress i kroppsøvingsfaget, og ønsker gjerne å høre dine erfaringer rundt dette. Gjennom å intervju kroppsøvingslærere, ønsker vi å tilnærme oss følgende problemstillinger:

Problemstilling 1: *Hvordan erfarer kroppsøvingslærere at elever, på mellomtrinnet, opplever kroppspress i kroppsøvingsfaget?*

Problemstilling 2: *Hvordan mener kroppsøvingslærere at man kan tilrettelegge undervisningen i kroppsøvingsfaget på mellomtrinnet, for å redusere kroppspress blant elevene?*

Målet vårt er å få et bilde på hvordan kroppsøvingslærere erfarer kroppspress blant elevene. Undersøkelsen skal også bidra til at vi får mer kunnskap om hvordan undervisningen i faget kan tilrettelegges, slik at det blir mindre kroppspress blant elever i faget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett /Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet på bakgrunn av at du arbeider som kroppsøvingslærer på mellomtrinnet, eller har erfaring med dette fra tidligere. Vi ønsker et variert utvalg, som består av både menn og kvinner i alle aldre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å ta del i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Dette vil ta deg ca. 45 minutter. På intervjuet vil det bli tatt lydopptak. Dette vil kun brukes i tilknytning til prosjektet, og vil slettes etter bruk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun oss to studenter og våre to veiledere, som vil ha tilgang til datamaterialet vi henter inn gjennom intervju. Lydopptakene vi tar opp, vil bli oppbevart på en privat enhet med passordbeskyttelse. Du som deltaker, vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. De personopplysningene som vil bli publisert om deg i vår masteroppgave er alder, kjønn, utdanning, arbeidskommune, stillingstype og hvorvidt du arbeider eller har arbeidet ved en kombinert grunnskole eller en grunnskole med kun barne- og mellomtrinn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Renate E. Eidsvåg, student og prosjektansvarlig:

Telefon: +4791670496. Epost: renate.eidsvag.94@gmail.com

Frida M. Johannesen, student og prosjektansvarlig:

Telefon: +4748251044. Epost: fridamjoh@hotmail.com

Ann-Helen Odberg, veileder:

Telefon: +4798006186. Epost: aheo@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen, *Renate E. Eidsvåg og Frida M. Johannesen*

Studenter ved Høgskulen på Vestlandet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kroppspress i kroppsøving sfaget - En kvalitativ studie om hvordan kroppsøvingslærere, på mellomtrinnet, erfarer kroppspress blant elevene i undervisningen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at innsamlet data kan bli brukt ved en eventuell offentlig publisering av forskningsprosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, noe som etter planen er i juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

05.05.2022, 09:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

393688

Prosjekttittel

Kroppspress i kroppsøvingsfaget - En kvalitativ studie om hvordan kroppsøvingslærere, på mellomtrinnet, erfarer kroppspress blant elevene i undervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann-Helen Odberg, aheo@hvl.no, tlf: 98006186

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Renate Ejankowski Eidsvåg, renaeidsvag94@gmail.com, tlf: 91670496

Prosjektperiode

06.09.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

16.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.9.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2022.

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/612c98fe-35d2-4e79-8390-a45dadf5f561>

1/2

tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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).

NSD 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.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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 NSD 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

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Samskrivingskontrakt

Samskrivingskontrakt

Avtale om samskriving av masteroppgave, mellom Frida Molde Johannesen og Renate Ejankowski Eidsvåg. Av kontrakten fremkommer det at vi har levert likeverdig bidrag i vår masteroppgave. Begge to har hatt like store roller, og arbeidet sammen på alle punkter. I selve datainnsamlingen var begge til stede ved alle seks intervjuene. Vi hadde hovedansvaret for tre intervjuer og transkripsjoner hver. Begge har tatt del i utarbeidelse av alle kapitlene i masteroppgaven. Vi har fordelt ansvaret innenfor enkeltdeler i hvert kapittel, og sammen ferdigstilt hver del. Alt av valg i studien, som blant annet idé, tema, problemstillinger og tittel er også planlagt og utarbeidet sammen.

Jeg samtykker herved til at informasjonen over stemmer, og at det er levert likeverdig bidrag i masteroppgaven mellom følgende parter:

Frida Molde Johannesen (Kandidatnr: 410)

Frida M. Johannesen

Renate Ejankowski Eidsvåg (Kandidatnr:405)

Renate E. Eidsvåg