



# MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie om hvordan kroppsøvlingslærere arbeider didaktisk med kroppspressproblematikk på mellomtrinnet.

A qualitative study of how physical education teachers work didactically with body pressure issues in 5.-7. grade.

**Serine Midbøe Pallesen**

Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag

for trinn 1-13 - Kroppsøving

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Avdeling Bergen

16.05.2022

**Kandidatnr: 403**

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

Denne masteroppgaven er enden av skolegangen min på Høgskulen på Vestlandet. Jeg ønsker å takke HVL for fem fine år. Jeg sitter igjen med blandede følelser rundt faktum at studiene avsluttes, men det er med stor lettelse at denne oppgaven nå er ferdigstilt og levert. Å skrive denne oppgaven har vært en krevende og tidvis frustrerende prosess, men det har også vært spennende og ikke minst svært lærerikt. Jeg sitter igjen med mye kunnskap og erfaringer fra disse årene som jeg tror vil komme til nytte som praktiserende grunnskole- og kroppsøvlingslærer. Det blir vemodig å flytte fra Bergen, men jeg er nå klar for et nytt kapittel i Oslo hvor nye eventyr venter.

Veilederne mine har vært viktige gjennom hele skriveprosessen. Jeg ønsker å takke Ove Olsen Sæle og Karen Klepsvik for et godt samarbeid. Gjennom hele prosessen har dere kommet med gode og raske tilbakemeldinger. Det har jeg har satt stor pris på. Jeg er også veldig takknemlig for gode venner og familie som har støttet meg mens jeg har skrevet denne oppgaven.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke informantene som deltok i studien. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten de gode refleksjonene og erfaringene dere har delt med meg.

Jeg håper denne masteroppgaven kan bidra med innsikt og videre refleksjon omkring kroppspress som tema i skolen. God lesing!

Bergen. 16. mai 2022  
Serine Midbøe Pallesen

## Sammendrag

Denne studien gir innblikk i fire kroppsøvingslæreres refleksjoner omkring kroppssyn og hvordan de arbeider med kroppspressproblematikk blant elever på mellomtrinnet. Studien undersøker også hvorvidt lærerne opplever at elevene føler på kroppspress. Funnene i studien gir uttrykk for et indirekte perspektiv på elevenes tanker, og det er ikke gitt at lærernes oppfatning samsvarer med de faktiske opplevelsene elevene har. Tematikken undersøkes gjennom oppgavens problemstilling: *Hvordan reflekterer lærere på mellomtrinnet rundt kroppssyn, og hvordan arbeider de med kroppspressproblematikken?*

Oppgaven tar for seg både nasjonal og internasjonal forskning omkring kroppspress som tema, og tilhørende tema som selvbilde og påvirkning fra sosiale medier. Tidligere forskning på feltet tilsier at det eksisterer kroppspress blant ungdom, men i mindre grad blant elever i 10-12 års alderen. Denne aldersgruppen opplever også kroppspress, men det er gjeldende for et mindretall av elevene. I tillegg er det utført mindre forskning på denne aldersgruppen sammenlignet med ungdom og voksne. Flere studier viser at kroppspress oppleves i større grad blant jenter enn gutter.

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling er kvalitativ metode benyttet. Gjennom semistrukturerte intervjuer med lærerne har jeg forsøkt å innhente mest mulig utfyllende refleksjoner. Til analyseprosessen er en tematisk innholdsanalyse benyttet, hvor datamaterialet analyseres gjennom en empirinær strategi. Fortolkningene i analyseprosessen tar utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. For å drøfte læreres refleksjoner, er deres oppfatninger sett opp i mot tre ulike kroppsforståelser. Funnene blir drøftet i lys av Descartes' kartesianske kroppssyn, Merleau-Pontys fenomenologiske kroppssyn og Foucaults sosiokulturelle kroppssyn.

Funnene fra studien viser at kroppsøvingslærerne uttrykker usikkerhet rundt eget kroppssyn og kroppsforståelse. Lærernes subjektive- og objektive kroppsforståelse uttrykkes gjennom deres praktisering av undervisning. Flertallet av lærerne gir uttrykk for en subjektiv kroppsforståelse. Elevenes opplevelse av å være i bevegelse står sentralt hos de fleste lærerne, med fokus på mestringsfølelse og bevegelsesglede. En av lærerne synes også å uttrykke en objektiv tilnærming til kroppen, hvor det legges vekt på idretter og et prestasjonsorientert

fokus i undervisningen. Funnene viser at informantene opplever kroppspress blant enkeltelever, lys av hendelser knyttes opp mot dusj- og garderobesituasjon, samt elevenes påvirkning fra sosiale medier og omverdenen generelt. I det didaktiske arbeidet med kroppspress legger lærerne vekt på skolen og lærere som rollemodeller, og hvordan lærere kan integrere normalisering av ulike kropper. Et av studiens hovedfunn viser hvordan alle kroppsøvingslærerne tror dialog omkring kropp og kroppslige tema er viktige i arbeid med kroppspress. På denne måten tror lærerne de kan bidra til å gjøre elevene trygge i møte med puberteten. Alle lærerne tror det vil ha en effekt å arbeide med kroppspress som tema fra elevene går på mellomtrinnet, for å forhindre utvikling av kroppspress blant elevene.

**Nøkkelord:** kroppsøvingslærere, kroppssyn, kroppspress, sosiale medier, kroppsøving, didaktikk.

## Abstract

This study provides insight into four physical education teachers' reflections on body perceptions and how they work with body pressure issues among their students at the age 10-12 years. The study examines whether the teachers perceive that there is body pressure among their students, and how various factors such as social media, wardrobe situation and the teachers' role contribute to influencing the students' experience of body pressure. The findings of the study express an indirect perspective on the students' thoughts, and it is not given that the teachers' perception corresponds with the students' actual perceptions. The topic is examined through the thesis problem: *How do teachers (working with students aged 10-12 years) reflect around body vision, and how do they work didactically with body pressure issues?*

The thesis presents both national and international research on body pressure as a topic, and associated topics such as self-image and influence from social media. Previous research in the field indicates that there is body pressure among youth, but to a lesser extent among children aged 10-12 years. This age group also experiences body pressure, but it applies to a minority of the students. However, there is conducted less research on this age group compared to adolescents and adults. Several studies also show that body pressure is experienced to a larger extent among girls than boys.

Based on the thesis problem, a qualitative method is used in this study. Through semi-structured interviews, the teachers' reflections have been obtained. I have tried to obtain the most comprehensive answers as possible. For the analysis process, a thematic content analysis is used, where the data material is analyzed through an empirical strategy. The interpretations in the analysis process are based on a phenomenological-hermeneutic approach. To discuss the teachers' reflections, their perceptions are seen against three different body understandings. The findings are discussed in the light of Descartes' cartesian body perception, Merleau-Ponty's phenomenological body perception and Foucault's sociocultural body perception.

The findings of the study show that physical education teachers express uncertainty about their own body vision and body understanding. The teachers' subjective and objective body

understanding expresses how they practice PE as a subject in school. The majority of the teachers seem to express a subjective body understanding, where the students' feelings and experience while moving is central, with focus on the feeling of joy while moving and mastering activities. Some of the teachers also seem to express an objective approach to the body, where the content of the subject is based on sports and has a performance-oriented focus. The findings show that the informants experience body pressure among some students, seen in the light of events linked to shower- and wardrobe situations, as well as the students' influence from social media and the society in general. In the didactic work with body pressure issues, teachers emphasize the school and teachers as role models, where teachers can integrate normalization of different bodies. One of the main findings of the study shows how all the physical education teachers believe dialogue about the body and about similar topics are important while working with body pressure. In this way, the teachers hope they can contribute to develop better body image among students facing puberty. All the teachers in the study believe that it has an effect working with body pressure as a topic among children aged 10-12 years, to prevent development of body pressure among the students.

**Keywords:** Physical education teachers, body vision, body pressure, social media, physical education, didactics.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	10
1.2 Problemstilling .....	11
1.3 Oppgavens oppbygning.....	11
<b>2.0 Kunnskapsstatus på feltet</b> .....	<b>12</b>
2.1 Faglige avklaringer .....	12
2.1.1 Kroppssyn og kroppsførståelser .....	12
2.1.2 Hva er kroppspress? .....	13
2.1.3 Læreplanen i kroppsøving.....	13
2.2 Tidligere forskning.....	15
2.2.1 Kroppspress blant ungdom og elever på mellomtrinnet.....	15
2.2.2 Psykiske helseplager og kroppspress.....	16
2.2.3 Kroppsbilde og selvbylde .....	17
2.2.4 Kroppsbilder i sosiale medier.....	18
2.2.5 Sosiale medier .....	19
2.2.6 Garderobe- og dusjsituasjon.....	20
2.2.7 Oppsummering av tidligere forskning .....	20
<b>3.0 Teoretisk bakgrunn</b> .....	<b>21</b>
3.1 Ulike syn på kropp .....	21
3.2 Kartesiansk kroppssyn .....	21
3.2.1 René Descartes: Dualistisk menneskesyn .....	21
3.2.2 Cogito, ergo sum .....	22
3.2.3 Kroppen som et maskineri .....	22
3.2.4 Sansene bedrar .....	23
3.3 Fenomenologisk kroppssyn .....	24
3.3.1 Merleau-Ponty: Kroppen som levd erfaring .....	24
3.3.2 Kropp og sjel er ett .....	24
3.3.3 Sansene bedrar ikke.....	26
3.4 Sosiokulturelt kroppssyn .....	26
3.4.1 Michel Foucault: Den disiplinerte og føyelige kroppen.....	27
3.4.2 Makt .....	27
3.4.3 Panoptikon.....	28
3.4.4 Makt og helsediskurs i kroppsøvingfaget.....	29
3.4.5 Sosiale mediers innvirkning på kropp .....	30
3.5 Oppsummering av teori.....	31
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>32</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag .....	32
4.1.1 Fenomenologisk tilnærming .....	32
4.1.2 Hermeneutisk tilnærming.....	33
4.2 Valg av metode .....	33
4.2.1 Forskningsprosessen.....	34
4.3 Kvalitativt intervju som metode.....	34

4.3.1 Semistrukturert intervju.....	35
4.4 Intervjuguide og pilotintervju.....	36
4.4.1 Intervjuguide.....	36
4.4.2 Pilotintervju.....	37
4.5 Rekruttering av informanter.....	38
4.5.1 Utvalgskriterier og strategi.....	38
4.5.2 Størrelse på utvalg.....	39
4.5.3 Rekrutteringsprosessen.....	39
4.5.4 Presentasjon av informantene.....	40
4.7 Datainnsamling.....	41
4.7.1 Gjennomføring av intervju.....	41
4.7.2 Digitale intervju.....	42
4.8 Analyse av data.....	43
4.8.1 Transkribering av datamaterialet.....	43
4.8.2 Tematisk innholdsanalyse.....	44
4.9 Ethiske overveielser.....	45
4.9.1 Reliabilitet - dataens pålitelighet.....	45
4.9.2 Validitet - dataens gyldighet.....	46
4.9.3 Generalisering og overførbarhet.....	47
4.9.4 Forskningsetiske retningslinjer.....	48
4.10 Mulige feilkilder.....	49
<b>5.0 Presentasjon av funn.....</b>	<b>50</b>
5.1 Kroppssyn.....	51
5.1.1 Usikkerhet rundt kroppsforståelse.....	51
5.1.2 Subjektivt kroppssyn.....	52
5.1.3 Mestring og glede fra aktivitet.....	52
5.1.4 Objektivt kroppssyn.....	53
5.1.5 En gylden middelvei.....	54
5.2 Kroppspress.....	55
5.2.1 Lærernes oppfattelse av kroppspress blant elevene.....	55
5.2.2 Årsaker til at elever opplever kroppspress.....	56
5.2.3 Sosiale medier og nettvett.....	57
5.2.4 Dusjevegring og garderobe.....	58
5.3 Didaktisk arbeid med kroppspress.....	59
5.3.1 Læreplanen og kroppspress.....	60
5.3.2 Integre normalisering fra tidlig alder.....	61
5.3.3 Skolen og lærere som rollemodeller.....	62
5.3.4 Snakke om kroppspressproblematikk.....	63
5.3.5 Ulike kropper har ulike egenskaper.....	64
5.4 Oppsummering av funn.....	65
<b>6.0 Drøftelse.....</b>	<b>67</b>
6.1 Kroppssyn.....	67
6.1.1 Fenomenologisk kroppssyn i kroppsøving.....	67
6.1.2 Kartesiansk kroppssyn - prestasjonsorientert undervisning i kroppsøving.....	69
6.1.3 Læreplanen i forhold til kroppssyn.....	71
6.1.4 Sammenhenger og konsekvenser av kroppsforståelser.....	72
6.2 Kroppspress.....	74
6.2.1 Sosiale medier og internett.....	75
6.2.2 Nettvett.....	76
6.2.3 Makt og blikk.....	77
6.2.4 Dusj- og garderobesituasjon.....	77
6.3 Didaktisk arbeid med kroppspress.....	78



6.3.1 Normalitet.....	79
6.3.2 Rollemodeller i skolen.....	80
6.3.3 Å snakke om kroppspress – er vi selvforskyldt i å danne et fenomen?.....	82
<b>7.0 Oppsummerende avslutning og veien videre .....</b>	<b>83</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse .....</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>100</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når det diskuteres hvordan det er å vokse opp og være ung i dag, blir det ofte nevnt at det er mye prestasjonspress rundt ungdom. Det stilles forventninger til at ungdom skal prestere på ulike områder, hvor det forventes at man skal se bra ut, gjøre det bra på skolen eller i idrett, samtidig som man skal fremstå vellykket på sosiale medier. Slike forventninger kan legge press på dagens barn og unge, og bidra til en stressende skolehverdag (Bakken, 2021). For noen elever kan et slikt press også føre til dårlig selvfølelse og kroppspress. Resultater fra *Ungdata-undersøkelser* viser at mange unge opplever at de har god helse. Det er likevel en stor andel unge som har et negativt selvbilde, som kan reflektere kroppsbildet de har (Sletten & Bakken, 2016).

Kroppspress som tema er veldig tidsaktuelt da mange unge sliter med negative kroppstanker. Flere studier viser at en andel elever i den norske skolen kjenner på kroppspress (Dietrichson, 2018; Nylander, 2018; Regjeringen, 2019). Det gjelder særlig elever i ungdomsskolen som er i puberteten, men kan også gjelde elever på mellomtrinnet. Skolen og kroppsøvfaget er arenaer hvor kroppspressproblematikk dukker opp, og som lærere bør man dermed være forberedt på hvordan man skal forholde seg til slike problemstillinger. De 10-15 siste årene har sosiale medier kommet på banen, som har ført til at mennesker generelt har blitt mer eksponert for bilder av kropper på nett, som gjerne fremstår som «perfekte». På denne måten sammenligner mange seg med andre idealkropper og blir påminnet hvordan de selv ikke er fornøyd med egen kropp (Dietrichson, 2018). Sosiale medier og en prestasjonsorientert generasjon som møter høye forventninger, kan føre til at barn og unge opplever kroppspress.

Denne oppgaven tar for seg kroppspressproblematikk på mellomtrinnet, blant elever som er 10-12 år. Denne alderen er en brytningstid mellom barndomstiden og ungdomstiden, hvor mange starter med å stille spørsmål omkring egen identitet, og barn starter å gjenkjenne og håndtere egne og andres følelser (Ungdata, u.å.). På bakgrunn av dette er det interessant å undersøke tematikken nærmere. Denne oppgavens hovedfokus er å undersøke hvordan kroppsøvlslærere reflekterer rundt kroppssyn, og hvordan de arbeider med å eventuelt forebygge utvikling av kroppspress på et tidlig stadium. Kroppsøvfaget er en viktig arena for å hjelpe barn og unge med å håndtere kropps- og helseproblematikk, da det er et fag hvor

elevene både lærer *om* og *med* kroppen (Moen & Rugseth, 2018, s. 154). Hvordan lærere gir uttrykk for kroppsholdninger og tilstreber at elevene utvikler et godt selvilde tidlig i skolegangen, kan være avgjørende for elevenes forhold til egen kropp og for deres deltakelse i undervisningen.

## 1.2 Problemstilling

Ordet kropp inngår i ordet kroppsøving og er en sentral del av faget. Som fremtidig kroppsøvingslærer vil det være relevant for meg å ha innsikt i problematikken omkring kroppspress og være bevisst betydningen av lærerens eget kroppssyn. Antall barn og unge som er misfornøyd med egen kropp og utseende er stadig økende (Nylander, 2018), og gjør det desto viktigere å ha bakgrunnskunnskaper om problematikken i fremtidens skole. I lys av kroppens betydning i faget, aktualisering av tema og et økt fokus på kropp, ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling:

*Hvordan reflekterer lærere på mellomtrinnet rundt kroppssyn, og hvordan arbeider de med kroppspressproblematikken?*

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av sju kapitler. Det første kapitlet har tatt for seg bakgrunn for valg av tema og oppgavens problemstilling. Kapittel to omhandler kunnskapsstatus på feltet, hvor jeg vil gjøre rede for faglige avklaringer og tidligere forskning som er relevant for oppgavetematikken. Videre i kapittel tre, vil jeg greie ut om oppgavens teorigrunnlag bestående av tre ulike kroppsforståelser. Det fjerde kapitlet tar for seg oppgavens metodiske tilnærming, hvor jeg vil presentere den kvalitative forskningsprosessen og metodiske valg. I kapittel fem blir funnene fra studien presentert, fordelt inn i tre ulike kategorier. Det sjette kapitlet omfatter oppgavens drøftelse. Her blir funnene i studien sett opp i mot oppgavens teorigrunnlag, tidligere forskningslitteratur som er presentert, samt annen relevant litteratur for å besvare oppgavens problemstilling. Avslutningsvis, i kapittel sju, vil en oppsummerende avslutning runde av oppgaven ved å trekke frem studiens hovedfunn, videre forskning for tematikken og avsluttende refleksjoner rundt forskningsprosessen.

## 2.0 Kunnskapsstatus på feltet

Denne kunnskapsoversikten er delt i to deler. I første del vil jeg avklare betydningen av noen av de faglige begrepene som benyttes i oppgaven. Faglige uttrykk som kroppssyn, kroppsforståelser og kroppspress blir mye brukt i oppgaven, og jeg vil dermed utdype hva jeg legger i begrepene. Videre vil det redegjøres for hvordan kropp kommer frem i læreplanen. I andre del av dette kapittelet vil jeg gjennomgå tidligere forskning for å kartlegge hva relevant forskningslitteratur kan fortelle om barn og unges opplevelse av kroppspress. Det vil også presenteres forskning i forhold til kroppspress på arenaer som sosiale medier og i garderoben. Forskningslitteraturen er sett opp mot kroppsøvningsfaget og barn og unges opplevelse av kroppspress i skolesammenheng.

### 2.1 Faglige avklaringer

#### 2.1.1 Kroppssyn og kroppsforståelser

I denne oppgaven anvendes ulike begrep tilknyttet kroppen. Oppgaven omhandler lærernes kroppssyn og dette er dermed også oppgavens teorigrunnlag. Hvilket kroppssyn den enkelte har omhandler hvilken forståelse av og syn de har på kroppen. Engelsrud (2006, s. 146-147) hevder at kropp som et eget ord eller begrep ikke er universelt. Hvordan kroppen forstås er ulikt i forhold til hva den forbindes med. Det finnes svært ulike forståelser av kroppen, og kropp som ord kan anses som en distinksjon som er skapt gjennom kultur. Ove Olsen Sæle (2021) viser til hvordan kroppssyn har endret seg gjennom historien, hvor ulike kultur- og tidsepoker gir uttrykk for ulike perspektiver på kropp. I samtidskulturen vi lever i nå preges også kroppssyn av mote- og mediebransjen, hvor barn og unge blir møtt med en forståelse av hva som oppleves som en «perfekt» kropp. På denne måten kan kroppssyn være kulturbetinget. Det finnes likevel også ulike kroppssyn innenfor samme kulturkrets, da kroppssyn er individuelt og kan skapes i møte med omverdenen. Samfunnet påvirker og former ungdom uten at de er bevisst hvilken innvirkning det har på dem. Det kan derfor være krevende for unge å gi konkrete svar på hvilke faktorer som har negativ innvirkning på deres kroppssyn (Fønes, 2011, s. 111).

Ethvert menneske har tanker og opplevelser tilknyttet egen kropp, fordi livet vårt leves i og gjennom kroppen, hvor kroppen også omgås andre kropper. De ulike historiske forestillingene

om kroppen har vært preget av normer, idealer og praksiser tilknyttet kroppskulturen, og har vært avgjørende for hvordan kroppen blir ansett og forstått (Morris, 1998). Tidligere har man sett på kroppsidentitet som noe gitt. Nå ses det heller på som noe vi selv må skape, og som skapes på et ytre vis ved at individer konstant skal jobbe for å oppnå det uoppnåelige og samfunnsskapte kroppsidealet. Dette gjelder både unge og voksne, og da også elever i kroppsøvingsfaget (Sæle, 2017, s.121). Moen & Rugseth (2018) viser til hvordan læreplanen i kroppsøvingsfagets formål åpner opp for ulike forståelser av kroppsbegrepet. I tillegg til et kroppssyn som skapes i møte med samtidskulturen, vil denne oppgaven også ta for seg kroppsforståelser som omfatter kroppen som et fysisk objekt som er adskilt fra sjelen, og om kroppen som et erfarende subjekt.

### 2.1.2 Hva er kroppspress?

I dagens samfunn er kroppspressproblematikken et svært aktuelt tema. Mange unge opplever og føler på at de ikke lever opp til idealkroppen og at de ikke er bra nok. Kroppspress handler om opplevelsen av at kroppen skal se på ut på en bestemt måte. Det er mange grunner til at barn og unge opplever kroppspress. Barn og unge er utsatt og ekstra sårbare fordi de er i en spesiell fase av livet hvor de ikke har kontroll på kroppens vekst og utvikling (Vrabel, u.å.). Nylander (2018) skriver at ulike faktorer som kroppsfasong, vekt, mål, mat og trening virker inn på individets tankemønster, og hvordan et negativt fokus på disse faktorene kan føre til at mennesker opplever dårlig selvfølelse og kroppspress. De vanligste årsakene til at unge opplever kroppspress kommer ofte av sammenligning og internalisering, spesielt fra media, familie/foreldre og jevnaldrende. Medier som tv, reklame og sosiale medier kan fremstille kropper på bestemte måter som kan skape press blant unge (Nylander, 2018, s. 18-19). Med økning i psykiske helseplager og kroppspress blant ungdom, er det viktig at lærere arbeider med problematikken før elevene utvikler et slikt press. Arbeid med kroppspress er relevant i kroppsøvingsfaget da kropp er en sentral del av faget. Dette er den eneste obligatoriske arenaen i skolen hvor elever kommer tett på hverandre og er involvert i kroppslige aktiviteter med andre elever. Dette gjør lærerne forpliktet til å skape bevissthet omkring elevenes kroppslige selvforståelse (Sæle, 2021, s. 221).

### 2.1.3 Læreplanen i kroppsøving

I LK20 er det allerede nevnt innledningsvis i henhold til *Fagrelevans og sentrale verdier*, at kroppsøvingsfaget skal «stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut

fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det presiseres også at faget skal bidra til at elevene har motivasjon til å vedlikeholde en livsstil som er fysisk aktiv og helsefremmende etter endt skolegang. Videre går det frem at «kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsidealene som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2019). En arena hvor elevene kan bli eksponert for disse kroppsidealene, er på sosiale medier og internett. I forhold til *Digitale ferdigheter* under *Grunnleggende ferdigheter* i læreplanen, står det blant annet at digitale ferdigheter i kroppsøvingfaget innebærer å kunne bruke digitale ressurser på en bevisst og kritisk måte, hvor formålet er at elevene kan utvikle en trygg identitet, kroppsbevissthet og positivt selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å lære elevene å møte digitale medier på denne måten, kan de evne å være kritiske til kroppsidealene de blir eksponert for. Det er ingen kompetansemål på barneskolen som omhandler kroppspressproblematikken konkret. Etter 10. trinn er det imidlertid et kompetansemål i forhold til kropp som tilsier at elevene skal kunne «reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde» (Utdanningsdirektoratet, 2019). På mellomtrinnet vektlegges det likevel gode opplevelser med kroppen i bevegelse.

Kroppsøvingfaget består av tre kjerneelementer. Ett av kjerneelementene fra LK20 er *Bevegelse og kroppslig læring*. Dette kjerneelementet innebærer blant annet at elevene skal utforske egen identitet og selvbilde, samt kunne reflektere og være kritisk til hvordan bevegelse, kropp, trening og helse henger sammen. I kroppsøvingfaget kan kroppslig læring fremmes gjennom lek og friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og bevegelsesaktiviteter generelt. Gjennom dette kjerneelementet skal elevene bli kroppsbevisste, og det skal bidra til å øke deres bevegelsesglede og motoriske læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Innholdet i kjerneelementet kan være vanskelig å virkeliggjøre i undervisningen praktisk, da kroppsøvingundervisningen gjerne innebærer mest mulig aktivitet. Læringen skal imidlertid ikke bare innebære de fysiske forholdene hos elevene, men også de mentale forholdene. En årsak til at dette kan være krevende å virkeliggjøre, er at mange ikke er klar over at man skiller mellom to ulike syn på kropp, et objektivt og et subjektivt kroppssyn (Moen & Rugseth, 2018). Både det objektive og det subjektive perspektivet på kropp er sentralt i kroppsøvingfaget, hvor faget både handler om motoriske og emosjonelle forhold. Den fysiske kroppen skal lære og utføre som et objekt, samtidig som den skal oppleve mening med å være i bevegelse, hvor kroppen blir sett på som et subjekt. Dette innebærer at elevene både

må få være i aktivitet, samtidig som de må få engasjere seg i aktiviteten og lære hvilken betydning det kan ha for dem. Bevegelsesglede er dermed et godt eksempel på kroppslig læring (Standal, 2019).

## 2.2 Tidligere forskning

Det er blitt gjort mye forskning omkring kroppspress blant ungdom, men lite i forhold til mellomtrinns-elevens opplevelse av kroppspress. *Ungdata* viser til at man vet mindre om aldergruppen 10-12 år enn det man gjør om yngre og eldre aldersgrupper (Ungdata, u.å.). Aldersgruppen som omfatter elever på mellomtrinnet er blitt forsket på i mindre grad, da kroppspress er enda mer aktuelt når flere elever kommer i puberteten. I dette kapitlet vil tidligere forskning på feltet bli presentert, inndelt etter ulike tema som er aktuelle for oppgaven: kroppspress blant ungdom og elever på mellomtrinnet, psykiske helseplager og kroppspress, selvbilde og kroppsbilde, kroppspress i sosiale medier, sosiale medier, samt garderobe- og dusjsituasjon.

### 2.2.1 Kroppspress blant ungdom og elever på mellomtrinnet

Det er forsket mye på kroppspress blant ungdom, både nasjonalt og internasjonalt. En rapport fra verdens helseorganisasjon (WHO) fra 2014 har undersøkt barns trivsel og helse i ulike europeiske land. Rapporten viser at kroppspress rammer begge kjønn, men at kroppspress forekommer i større grad hos jenter enn gutter. Den viser også at hver femte norske jente på 11 år føler seg for tykk. Tallet er derimot høyere blant jenter på 15 år, hvor halvparten av norske jenter oppgir at de føler seg for tykke. På tross av rapporten, er kun 9% av norske jenter i denne alderen regnet som overvektige (Regjeringen, 2019). Kevin Thompson og Linda Smolak (2009) viser til hvordan barn så tidlig som i seksårs-alderen, legger de merke til negative holdninger voksne uttrykker ovenfor overvektige. Allerede i denne alderen starter integrering av slike holdninger ovenfor egen kropp. Prosjekt perfekt er en rapport utarbeidet av PRESS i forhold til kroppspress i 2018. Ifølge undersøkelsen hevder 43% av ungdom, både gutter og jenter, at de føler på kroppspress i hverdagen. I tillegg oppgir 68% av jentene at de ønsker å endre på utseende sitt (Nylander, 2018). Smolak et al. (1998) viser til studier som tilsier at 40% av jenter i grunnskolen i USA, hovedsakelig i 4. og 5. klasse, uttrykker kroppsmisnøye.

Anders Bakken (2020) har lagt frem NOVA (norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) sine nasjonale resultater fra *Ungdata-undersøkelsen* i 2020. Disse undersøkelsene gjennomføres for å få en oversikt over hvordan ungdom fra 8. klasse til 3. VGS har det og hvordan det oppleves å være ung i dag. Resultatene fra undersøkelsen viser prosentvis andelen av elever som opplever ulike typer press innenfor helse. I forhold til spørsmål om elevene opplever press om å se bra ut eller ha en fin kropp, svarer 23% av unge fra 2018-2020 at de opplever mye press (Bakken, 2020). Resultatene fra samme påstand i 2021 viser at 25% av unge opplever mye press rundt det å se bra ut eller ha en fin kropp (Bakken, 2021). Ingunn Marie Eriksen, Mira Aaboen Sletten, Anders Bakken og Tilmann von Soest (2017) har gjennom resultater fra NOVA sett på sammenhenger mellom psykiske helseplager og skolestress, og kroppspress og sosiale medier. Funnene viser at ungdom opplever kroppspress og uoppnåelige idealer for skjønnhet og helse som årsaker til stress, i tillegg til skolen. De fleste ungdommene mener at de definitivt opplever et utseendepress. Mange av jentene i studien er veldig bevisst og kritisk til eget utseende, og hevder at det kun er én bestemt måte å se ut på. Jentene har en forståelse av at dersom de avviker fra dette utseende, blir de sett ned på (Eriksen et al., 2017, s. 79).

### 2.2.2 Psykiske helseplager og kroppspress

Mira Aaboen Sletten og Anders Bakken (2016) har videre skrevet en kunnskapsoppsummering på bakgrunn av NOVA-resultater rundt psykiske helseplager blant unge, og hevder at to områder er spesielt gjeldende for økning i psykiske helseplager; skolerelatert stress, samt krav og press tilknyttet kropp og utseende. Dobbeltpresset om å skulle prestere i skolen samtidig som man lever opp til kjønnsrollekravene i samfunnet tilknyttet utseende, kropp og hvor vellykket man er sosialt, preger skolestress. Skolepresset oppleves negativt for ungdommer i forhold til psykiske helseplager. Aktiviteter som kunne fremme kroppspress ble imidlertid ansett både som negative og positive, da det kan ha en sammenheng med at ungdom har et ambivalent forhold til elementer som medier og trening. Norge kom dårlig ut av Pisa-undersøkelsene, og Pisa-undersøkelsene etter tusenårsskiftet har bidratt til at skolen har blitt en arena med mer fokus på målinger og prestasjoner. Dette kan være en bakenforliggende faktor for at elevene opplever skolestress (Sletten & Bakken, 2016).

En artikkel fra Ungdata (2020) tar for seg hovedfunnene fra forskningsprosjektet «stress og press blant unge i dag» samt relevant forskning fra NOVA i forhold til kroppspress. Funnene



viser at på tross av at de aller fleste tenåringer i Norge forteller at de har det bra når de blir spurt hvordan de har det, viser undersøkelsen likevel at en andel sliter med helseutfordringer. Psykiske helseplager øker også fra barneårene til tenårene. Data viser også at dette er gjeldende i større grad for jenter enn gutter. Ungdom rapporterer om økende psykiske helseplager, uten at det finnes forskning som med sikkerhet kan si hva denne økningen skyldes (Collishaw, 2015). Mange barn og unge opplever likevel stort press i forhold til å prestere på ulike områder, og et stort fokus på helse og kropp kan oppleves problematisk (Eriksen et al., 2017). «Generasjon prestasjon» har ført til en stresset ungdomsgenerasjon, hvor stadig flere unge opplever psykiske helseplager, spesielt jenter (Collishaw, 2015).

### 2.2.3 Kroppsbilde og selvbilde

Kroppsbildet er tankene og følelsene en person har omkring sin egen kropp eller utseende. For mange har kroppspress milde konsekvenser, men i verste fall kan kroppspress føre til følger som økte psykiske helseproblemer (Grosick et al., 2013). Ungdata junior utarbeidet i 2019 en samlingsrapport basert på undersøkelser fra 2017 og 2018 som tar for seg ulike områder av barns liv, i aldergruppen 10-12 år. Rapporten omfatter svar fra barn fra 21 ulike kommuner, samt to delbydeler i Oslo. Det var 15 521 barn som deltok i studien og svarprosenten var på 89%. Rapporten viser at de fleste barna har det bra, men at det også er en andel som ikke har det så bra, som blant annet har dårlig selvbilde. Flertallet har derimot et positivt selvbilde (Løvgren & Svagård, 2019, s. 2). I rapporten svarer 86% av elevene at de er helt enig eller litt enig i at de «liker seg selv slik de er» og 91% svarte de var helt enig eller litt enig i at de er «veldig godt fornøyd med hvordan de selv er». Det går også frem at flere jenter enn gutter svarer de har dårlig selvbilde, og dette er økende etter alder (Løvgren & Svagård, 2019, s. 10). Et dårlig selvbilde kan utvikle seg til å være grunnlag for kroppspress.

Jessika Gokee-LaRose, Michael Dunn og Stacey Tantleff-Dunn (2004) hevder at kroppsbildet vi har i stor grad påvirkes av hvordan vi oppfatter at andre tenker om utseende vårt. Den responsen vi får fra andre, som venner, bekjente, kollegaer eller fremmede, har stor sammenheng med vår egen oppfatning av hvor attraktive vi er. Det kroppsbildet vi har dannes i tråd med at vi sammenligner oss med sosiale og kulturelle grupper, og gjerne med enkeltindivider innenfor idrett, kroppsbyggermiljø, eller influensers innenfor mote og skjønnhet. Det er ofte særlig ungdom som sammenligner seg, da de gjerne ikke enda har utarbeidet en «fast» kroppsidentitet og enda ikke vet hvilke normer og standarder som er gjeldende for eget utseende (Gokee-LaRose et al., 2004). En studie utført av Holt og

Ricciardelli (2002) fant at 30 % av gutter og jenter i alderen 8–10 år sammenligner ulike aspekter ved kroppen sin med andre, i forhold til faktorer som vekt, muskler, matinntak og selvtillit. Grosick, Talbert-Johnson, Myers og Angelo (2013) har utført en annen studie som har undersøkt kroppsbilde blant elever i 7. og 8. klasse på en skole i USA. Studien viste at 77% av deltakerne oppga at utseende var en viktig del av hvem de var og 24% oppga at de var bekymret for- og deprimert på bakgrunn av utseende. Studien viste også at en andel på 33% av deltakerne hadde vurdert å gå på diett for å gå ned i vekt.

#### 2.2.4 Kroppsbilder i sosiale medier

Flere studier viser til at de fleste unge har et positivt kroppsbilde (Bakken, 2020; Bakken, 2021; Breivik, 2013). Mange elever opplever likevel et økende kroppspress fra sosiale medier. Linda Smolak (2004) hevder at kroppsbildene til barn kan være influert av budskapet fra sosiale medier, samt kommentarer fra bekjente, venner og familie. Hun viser til forskning hvor massemedier påvirker barns kroppsbilder. Hun hevder at påvirkningskilder som magasiner, tv-serier, leker barn har og animasjoner har en innvirkning på dem. Barn som vokser opp med leker som barbie-dukker og actionfigurer med feminine og maskuline kropper, vil kunne påvirke deres kroppsbilde negativt. Smolak (2004) viser videre til ulike studier som tilsier at bruk av medier kan føre til kroppsmisnøye. I animerte tegneserier vises ofte overvektige karakterer, men de fremstilles ofte som uintelligente. Hun trekker også frem foreldrene som en faktor som påvirker barns oppfattelse av eget utseende, i form av hva de sier, hvilken mat de gir barna sine, samt hvordan de selv opptrer som kroppslige forbilder for barna sine (Smolak, 2004). Hun viser i tillegg til hvordan kroppsbildet i større grad er integrert i selvsystemene til jenter enn til gutter, på bakgrunn av at det stilles ulike krav til kjønnetes kropper. Det forventes ikke av gutter som ikke er kommet i puberteten, at de skal møte det mannlige muskelkroppsidealet, i mens det forventes at unge jenter skal prøve å oppnå det voksne, kvinnelige kroppsidealet om å ha en tynn kropp. På bakgrunn av dette kan jenter kjenne på presset om å oppnå en viss kroppstype tidligere enn gutter. Jenter ser ut til å bli mer direkte og omfattende påvirket av mediebilder enn gutter (Smolak, 2004).

En studie gjennomført av Gemma Tatangelo og Lina Ricciardelli (2017) har undersøkt hvordan barn på 8-10 år sammenligner seg med andre på sosiale medier. Resultatene viste at jenter sammenligner kroppsutseende og vekt, i mens sport- og evnerelaterte sammenligninger i forhold til kroppens funksjon var mer vanlig for gutter. I tillegg så gutter på mediesammenlikninger som inspirerende, mens jenter rapporterte om negative følelser

omkring slike sammenligninger (Tatangelo & Ricciardelli, 2017). Flere studier peker på forskjeller mellom kjønn i forhold til kroppspresstematikken. Jenter opplever kroppsmisnøye og press i større grad enn det gutter gjør (Bakken et al, 2018; Collishaw, 2015).

### 2.2.5 Sosiale medier

Sletten og Bakken (2016) viser til sosiale medier som en tilleggsbelastning i forhold til kroppspress hos ungdom, spesielt blant jenter. En av årsakene er prestasjonsrelatert stress i skolen. Flere undersøkelser fra Norden viser at opplevd stress i skolen og psykiske helseplager har en sammenheng. *Ungdata-undersøkelsen* i 2020 viser resultater i forhold til barns bruk av medier, og det går frem at ungdommer bruker mye av fritiden på digitale medier, hvor tidsbruken også er økende. Resultatene viser at pandemien har forsterket bruken av sosiale medier. Før pandemien brukte 65% av ungdom mer enn tre timer hver dag foran en skjerm, sammenlignet med økningen under pandemien hvor 75% av ungdom bruker minimum tre timer hver dag foran en skjerm (Bakken, 2020). Eriksen et al. (2017, s. 96) viser til studier hvor ungdommer er klar over at sosiale medier har påvirkning på dem, men at de likevel ønsker å bruke medier for å bevare sitt sosiale liv på internett. Studiene viser at medier ikke er en kilde til stress isolert sett, men det medier kan fungere forsterkende som mellomledd til andre faktorer som blant annet kroppspress

I 2018 fant medietilsynet at alle 10 åringer i Norge hadde tilgang på mobiltelefon, hvorav 80% av disse barna selv hadde en smarttelefon. Samlerapporten fra *Ungdata junior* (Løvgren & Svagård, 2019) har lagt frem barns mediebruk. Barna ble spurt hvor mange timer de brukte daglig foran en skjerm etter skoletid, bortsett fra til skolearbeid. Rapporten viser at 39% av jenter i 5. klasse bruker minst to timer foran en skjerm en vanlig dag etter skolen, og 57% av gutter gjør det samme. Rapporten viser også at det er økende skjermbruk fra 5. til 7. klasse, spesielt blant jenter. Prosentandelen på jenter som bruker mer enn to timer foran skjerm i 7. klasse er 67%, mens 75% av gutter gjør det samme. Det er også en relativt stor andel som bruker mer enn to timer daglig foran skjermen (Løvgren & Svagård, 2019, s. 82). På dette aldersnivået er ikke sosiale medier det mediet barn bruker mest tid på, her bruker barna desidert mest tid på filmer, serier og YouTube (Løvgren og Bakken, 2017a; Løvgren og Bakken, 2017b). Undersøkelsen har også tatt for seg bruk av sosiale medier blant barn i alderen 10-12 år. I 5. klasse bruker 8% jenter og 6% gutter minst to timer på sosiale medier daglig. I 7. klasse øker derimot disse tallene betraktelig, hvor 27% av jentene bruker minst to

timer daglig på sosiale medier og 15% av guttene. I forhold til kjønnsfordeling er jentene mer aktive enn guttene på sosiale medier, mens gutter bruker mer tid på dataspill enn jenter (Løvgren & Svagård, 2019, s. 84).

### 2.2.6 Garderobe- og dusjsituasjon

En studie gjennomført av Kjersti Mordal Moen, Knut Westlie og Eivind Skille (2017) i 2014 undersøker hvordan dusj- og garderobesituasjon i kroppsøving oppleves av elever i barne- og ungdomsskolen. De hevder at kroppsøvingfaget skiller seg fra andre fag nettopp fordi det innebærer garderobesituasjon og dusjing. Utvalget i studien er elever fra både mellomtrinnet og ungdomstrinnet, fra 10 ulike skoler i samme kommune. 60 % av deltakerne er elever fra mellomtrinnet og den utgjør en svarprosent på 93,6%. Studien viser ulike resultater. Det går frem i studien at det er en andel elever som ikke synes det er greit å dusje etter kroppsøving, hvorav dette utgjør en større andel hos jentene enn guttene. Blant jentene på mellomtrinnet oppgir 17,6% at de ikke synes det er greit å dusje etter kroppsøvingundervisningen, mens 10,5% av guttene sier det samme. For jentene øker også denne andelen fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet, mens det ikke var noen endring hos guttene. De fleste av elevene synes allikevel at det er greit å dusje etter at de har hatt kroppsøving, da dette er noe de er vant med er inkludert i kroppsøvingen og elevene opplever at skolen forventer at de skal dusje. På tross av at resultatene viser at de ikke liker å dusje foran medelevene, viser resultatene at de allikevel gjør det.

Studien viser også at 96,5% av elevene sier at de dusjer uten klær etter kroppsøvingstimen, hvor de fleste også selv har et ønske om dette. Her var det ingen forskjeller mellom barne- og ungdomstrinnet. Videre går det frem at 5,6% hevder at de er enige eller litt enig i påstanden om at de blir mobbet/ertet i garderobe- og dusjsituasjonen, men 86,7% var derimot uenige i påstanden. Det er en liten andel som blir mobbet, men for de elevene det gjelder kan dette være et alvorlig problem. Det går ikke frem hva mobbingen omhandler, men en sensitiv garderobesituasjon kan tenkes at i noen tilfeller kan ha tilknytning til det kroppskulturelle feltet (Moen et al., 2017, s. 12).

### 2.2.7 Oppsummering av tidligere forskning

Flere av studiene viser til at kroppspress eksisterer og oppleves negativt hos enkelte unge, også blant barn i 10-12-års alderen. Flere av studiene viser også til hvordan jenter i større grad

enn gutter opplever kroppspress. Psykiske helseplager er et økende problem blant unge, i likhet med kroppspress. Sosiale medier kan påvirke unges selvbylde, og er en arena hvor elever blir eksponert for kropp. Mange av studiene tar for seg ungdommer som er eldre enn 12 år, og resultatene viser at ungdom over 12 år opplever et negativt selvbylde og større kroppspress enn det yngre barn gjør. Studiene indikerer likevel at det finnes kroppspress i alle aldre, og at kroppspress kan utvikle seg i løpet av ungdomsårene. Dette skulle indikere viktigheten av arbeidet med å forebygge kroppspress hos barn for å unngå at de senere utvikler et negativt kroppsbilde og/eller opplever kroppspress.

## 3.0 Teoretisk bakgrunn

### 3.1 Ulike syn på kropp

I dette kapitlet vil oppgavens teorigrunnlag legges frem. Teorien studien tar utgangspunkt i, er ulike kroppsførståelser. Kroppsførståelser er individuelt, og hvilken forståelse den enkelte har av kroppen avhenger av hva den forbindes med og hvilke faktorer den påvirkes av (Engelsrud, 2006, s. 146). I kroppsovingsfaget skal elevene reflektere rundt kroppsførstillinger. Hvilket kroppssyn læreren har og formidler ovenfor elevene kan være utslagsgivende for elevenes utvikling av eget kroppssyn. I dette kapitlet vil jeg derfor undersøke nærmere hva de ulike kroppssynene innebærer. Denne teoretiske bakgrunnen er inndelt i tre deler hvor jeg vil belyse tre ulike kroppsførståelser: kartesiansk kroppssyn, fenomenologisk kroppssyn og sosiokulturelt kroppssyn.

### 3.2 Kartesiansk kroppssyn

#### 3.2.1 René Descartes: Dualistisk menneskesyn

René Descartes (1596-1650) var en kristen dogmatiker som representerte et dualistisk syn på mennesket. Han har bidratt til at den vestlige kulturkrets har arvet en bestemt forståelse av kroppen (Engelsrud, 2006, s. 23). Kroppssynet han fremmet kalles for en kartesiansk kroppsførståelse, og hadde utgangspunkt i et dualistisk menneskesyn. Descartes var den fremste representanten innenfor dette synet på mennesket og anses som kroppsdualismens far. Et dualistisk menneskesyn innebærer at kropp og sjel, soma og tanke, blir oppfattet som to

separate deler i mennesket. Han hevdet at kropp og bevissthet eksisterer uavhengig av hverandre. Hans matematisk-logiske og objektive tanke om kroppen har gitt rom for gransking og eksperimentering av menneskekroppen. Dette har hatt stor betydning for utviklingen av moderne medisin og idrettsvitenskap (Sæle, 2021, s. 68).

### 3.2.2 Cogito, ergo sum

Descartes' er kjent for sitt utsagn «cogito, ergo sum», som betyr «jeg tenker, altså er jeg». Dette utsagnet viser til hans erkjennelse om hva som er virkelig ontologisk sett. Cogito handler om at man kan tvile på alt, men man kan ikke bestride at man tviler. Han kom på denne måten frem til at vi tenker, og at det er sikker viten. Descartes' tenkning bunner i en intuitiv innsikt hvor han kunne vite sikkert at han var en tenkende substans, men han fant ikke overbevisende kunnskap om den ytre verden. Det eneste han visste for sikkert var at menneskene hadde fornuft (Sæle, 2021, s. 68-69). Descartes måtte tvinge seg selv til å tro at det ikke var noe til i verden, men etter nøye overveielse måtte han fastslå «ego sum, ego existo», som betyr «jeg er, jeg eksisterer» (Sæle, 2021, s. 75). Descartes hevder at mennesket kan inndeles i to ulike substanser; en tenkende (res cogitans) og en utstrakt størrelse (res extensa). Res cogitans er motsetningen til kroppen, hvor verden blir definert som psykisk, immateriell og tilknyttet det subjektive. I denne delen av mennesket oppstår ideer og tanker. I følge Descartes måtte ikke denne verdenen forveksles med kroppen på noen måte. Res extensa ble ansett som den delen av virkeligheten som ble kjennetegnet ved utstrekning og romlighet (Engelsrud, 2006, s. 24). I boken hans *Meditasjoner over filosofiens grunnlag* (1992) skildrer Descartes et drastisk skille mellom tanke og kropp, hvor sjelen skiller mennesket fra andre objekter (Descartes, 1992, s. 73):

Og siden jeg kanskje (eller sikkert, som jeg snart skulle si) har en kropp som jeg er nøye forbundet med, og fordi at jeg ikke desto mindre, på den ene side, har en klar og tydelig forestilling om meg selv som noe tenkende og ikke utstrakt, og jeg på den annen side har en tydelig forestilling om kroppen som noe utstrakt, ikke-tenkende, er så meget sikkert at jeg er forskjellig fra min kropp, og at jeg kan eksistere uten den.

### 3.2.3 Kroppen som et maskineri

Når kroppen blir plassert i denne utstrekningen som skildres som res extensa, opptar kroppen dette rommet som et objekt. Ved å anse kroppen som et objekt på denne måten, kan den

plasseres inn i et mekanisk koordinatsystem. Når kroppen blir ansett som et objekt, kan den måles i forhold til kvantifiserbare mål - som form, størrelse og bevegelse. Denne kroppsforståelsen innebærer at kroppen er utenfor det som har med refleksjon å gjøre (Engelsrud, 2006, s. 23). Descartes hevdet at kroppen er en avgrenset fysisk størrelse, men at den også innebærer alt som registreres ved hjelp av sanseapparatet. Han hevdet at kroppsbevegelser i hovedsak skjer som et resultat av ytre påvirkninger. Descartes omtalte kroppen som et maskineri, og sammenligner den med et urverk (Descartes, 1992, s. 77):

Det er som med et ur som er laget av hjul og lodd. Det adlyder ikke mindre naturens lover om det er dårlig laget og ikke viser riktig tid, enn om uret i alle deler tilfredsstiller urmakerens ønske. På samme vis også når jeg betrakter menneskekroppen som en maskin, sammensatt av bein, nerver, muskler, årer, blod og hud og slik innrettet av den – selv om det ikke var noen ånd i den – ville utføre nøyaktig de samme bevegelser som den utfører nu, også når min vilje ikke styrer den, og den følgelig er uten åndens hjelp.

Descartes' objektive syn på kroppen har bidratt til den moderne idrettsvitenskapen hvor kropp fremstilles som et prestasjonsobjekt. Dette er også en tenkning som tradisjonelt har fulgt kroppsøvningsfaget, hvor kropp blir forbundet med idrettslige prestasjoner som kan måles. Engelsrud (2006, s. 27) viser til en konsekvens av Descartes' tenkning om kroppen. Han har påvirket hvordan synet på kropp er i dag, hvor vi i vår dagligdagse taler om skiller mellom psykisk og fysisk, hvor vi bruker disse begrepene som om de er totalt uavhengige av hverandre.

#### 3.2.4 Sansene bedrar

Descartes mente også at vi ikke kan stole på sansene for å erkjenne en sannhet, da sansene våre innebærer feilkilder og sansene våre kan bedra (Sæle, 2021, s. 68). Descartes skildret sin forståelse av dette gjennom et eksempel med et tårn. Et tårn han ser i det fjerne ser ut til å være rundt på avstand, men på nært hold viser det seg at tårnet er firkantet (Descartes, 1992, s. 71-72). Descartes skildret hvordan våre umiddelbare sanser kan baseres på en løgn, fordi de aldri gir en objektiv beskrivelse. Med utgangspunkt i at sansene en gang har bedratt ham, kan han dermed ikke stole på dem igjen (Descartes, 1992, s. 25). Han viser også til fantomsmerter som et annet bevis på at sansene bedrar (Descartes, 1992, s. 72):

På samme måte i utallige andre ting: jeg fant feil i dommene som var grunnet på de ytre sanser, og ikke bare i de ytre, men endog i de indre sanser: For hva er mer indre enn smerten? Likevel har jeg hørt om mennesker som har fått avskåret et ben eller en arm, og som fremdeles av og til kunne føle smerte i det lem som de ikke lenger hadde. Derfor syntes det for meg ikke å være helt sikkert at et lem virkelig gjorde vondt selv om jeg følte smerte i det.

Det er likevel ikke slik at han avviser at kroppen og sansene eksisterer, men han hevder at det i prinsippet ikke er mulig å komme frem til erkjennelser gjennom sansene (Sæle, 2021, s. 71). Det man sanser med kroppen i løpet av livet opplever han bare som innbilninger eller som noe som ikke kan være del av bevisstheten (Descartes, 1992, s. 70). Gjennom eksemplene på at sansene bedrar, mente Descartes at menneskeheten innebærer feilkilder, hvor sammenhengen mellom den kroppslige og den åndelige delen i mennesket alltid vil innebære feil, da sansene ikke kan gi oss sikker viten (Descartes, 1992, s. 81).

### 3.3 Fenomenologisk kroppssyn

#### 3.3.1 Merleau-Ponty: Kroppen som levd erfaring

Filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) blir ofte referert til som *kroppens filosof* og regnes som skaper av kroppsfenomenologien. Han er den første vestlige filosofen som hadde gjennomslag for sin kroppsteori, og har hatt stor påvirkning innenfor vitenskap, kunst, politikk og historie (Engelsrud, 2006, s. 30). Det fenomenologiske kroppssynet omfatter at kropp er noe vi først og fremst *er*, ikke noe vi *har*. Fenomenologien omhandler å utforske ulike fenomener og hvordan de fremtrer for oss *i* vår verden. Denne verdenen blir sett ut fra et førstepersonsperspektiv, som vil si at den enkelte utforsker et fenomen med utgangspunkt i den subjektive virkelighetsoppfatningen (Sæle, 2021, s. 85).

#### 3.3.2 Kropp og sjel er ett

Fenomenologien bryter med Descartes' tenkning, og viser til en kroppsforståelse hvor kropp og sjel er ett, ikke adskilt. Et fenomenologisk kroppssyn bygger på en dialektisk forståelse av kropp, i motsetning til det kartesianske dualistiske kroppssynet. En dialektisk forståelse innebærer at fenomener bestemmes gjennom forholdet de har til hverandre. Fenomenene kan ikke årsaksforklares da de blir hva de er som et resultat av hverandre (Engelsrud, 2006, s. 31).



Merleau-Ponty er uenig i den kartesianske dualismen, og uttrykker oppgjøret med kroppssynet slik (1994, s. 30):

... den psykofysiske hendelse kan ikke oppfattes på den kartesianske fysiologiske måte som berøringen mellom en prosess i-seg og en *cogitatio*. Sjelen og kroppens enhet besegles ikke ved et vilkårlig dekret mellom to ytre ledd; objekt og subjekt. Den fullbyrdes hvert eneste øyeblikk i eksistensens bevegelse. Det er eksistensen, vi har funnet i kroppen ved å nærme oss den ad en første adgangsvei, nemlig fysiologiens.

Merleau-Ponty bruker begrepet «den levde kroppen» når han omtaler seg om kropp. Dette begrepet innebærer at kroppen er tvetydig, hvor den både er synlig og seende, berørt og berørende. I følge Merleau-Ponty lever livet både i og uttrykkes gjennom kroppen, hvor menneskekroppen har eller er i et forhold til sin omverden (Engelsrud, 2006, s. 30).

Fenomenologien kan knyttes tilbake til det filosofiske arbeidet Edmund Husserl (1859-1938) foretok i starten av det 20. århundret. I følge Husserl kunne sann vitenskap kun utarbeides fra en forståelse om at bevissthet alltid finnes i samspill med omverdenen, altså hvilke fenomener i verden bevisstheten rettes mot (Sæle, 2021, s. 85). Gunn Engelsrud (2007) benytter et eksempel for å beskrive sammenhengen mellom kroppen og det indre intensjonale forholdet til verden, gjennom Merleau-Pontys kroppslige perspektiv (s.7):

Det å være et uttrykkende kroppsobjekt innebærer å leve med en implisitt intensjonalitet i forholdet til omverdenen. Vi må ikke ta frem målebåndet for å sjekke om døråpningen er høy nok til at vi kan passere. Er døråpningen for lav, bøyes hodet nærmest av seg selv. Kroppen finner ut av sitt forhold til omgivelsene i det daglige livet. Ved middagsbordet griper vi spisebestikket nærmest i blinde, boka tas ut av bokhylla med selvfølgelighet.

Engelsrud (2010, s. 33-34) hevder at erfaringer alltid oppstår i situasjoner ved å omgås omverdenen. Ved å foreta avstandsvurderinger i forhold til om vi klarer å passere døråpningen ut fra dens høyde og bredde, innretter vi oss daglige erfaringer. På samme måte skapes «levde erfaringer» i kommunikasjon med andre og som et resultat av refleksjonene en person gjør om seg selv, om andre og om situasjoner. Mennesket kan ikke distansere seg fra sin egen kropp, og fortolker derfor verden gjennom kroppen.

### 3.3.3 Sansene bedrar ikke

I forhold til Descartes' tenkning ble det nevnt hvordan han mente sansene kunne bedra, slik som når noen opplever fantomsmerter. Merleau-Ponty hevder midlertid at det er en gjensidig sammenheng mellom kropp og bevissthet, hvor kroppen ikke bare er sann, men all tenkning og kognisjon (cogito) skjer gjennom de ulike delene av kroppen. Vi føler smerte fordi smerten «holder til» i vår kropp - vi føler ikke smerte fordi den har årsak i vår kropp. Det er ikke slik at smerte erfares i en egen virkelighet som er adskilt fra kroppen (Engelsrud, 2010, s. 39).

Merleau-Ponty skildrer hvordan fantomsmerter både er bevist ved psykologiske og fysiologiske forklaringer (Merleau-Ponty, 1994, s. 19-20):

Den amputerte føler sitt ben på samme måte som jeg livaktig kan føle eksistensen av en venn som jeg imidlertid ikke kan se, han har ikke mistet det, fordi han fortsatt regner med det, liksom Proust utmerket kan konstantere at hans bestemor er død uten derfor å miste henne, så lenge han bevarer henne i horisonten av sitt liv. Fantomarmen er ikke noen forestilling om armen, men det ambivalente nærvær av en arm. Å ha en fantomarm vil si å forbli åpen for alle de handlinger som alene kan utføres med armen, å bevare det praktiske felt som man besittet før lemlestelsen. Kroppen er bæreren av verden-i-verden, og det å besitte en kropp betyr for et levende vesen å slutte seg til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige forehavender og uavbrutt engasjere seg deri.

### 3.4 Sosiokulturelt kroppssyn

En tredje tenkemåte om kropp refereres gjerne til som den *samfunnsskapte kroppen*. Dette er ikke et tredje perspektiv, men en tenkemåte som anser kroppen som sosialt konstruert og som ser på hvordan omverdenen påvirker vårt syn på kroppen (Kroppsøvingsforskning, 2021).

Sosiokulturelle kroppssyn skapes ut i fra forståelsene vi har om at kroppen formes i tråd med de sosiale og kulturelle kontekstene vi er del av. Innenfor denne tenkemåten inngår forestillinger om at vi blir møtt av normer og forventninger i forhold til hvordan kropp og utseende skal være. I en tid hvor media har stor påvirkning på individer i samfunnet, kan media bidra til å fremme hvilke praksiser, holdninger og forestillinger vi har om kroppen (Sæle, 2021, s. 91-92). Dette synet omtales gjerne som et bevisstgjørende perspektiv og er

med på å viktiggjøre hvordan lærere forholder seg til og prater med elevene om kropp i skolen.

### 3.4.1 Michel Foucault: Den disiplinerte og føyelige kroppen

Michel Foucault (1926-1984) representerer en sosiokulturell kroppstilmærming når han snakker om den disiplinerte kroppen. Foucault hevder at individer i samfunnet innordner seg etter styring av myndighetene, i forhold til deres strategier og tenkemåter for kroppsdisipliner (Sæle, 2021, s. 91). Foucault foretar en analyse av samfunnets maktstrukturer, hvor han hevder at disse maktstrukturene påfører enkeltmennesket gitte forståelser og praksiser i forhold til kropp. Dette gjør han nærmere rede for i boken *overvåkning og straff: det moderne fengselets historie* (1975). Sitatet «kunnskap er makt» av Francis Bacon benyttes av Foucault i henhold til kropp, hvor han hevder at måten vi snakker om kropp og forholder oss til kropp, ikke bare former vår kroppsforståelse, men blir inkarnert i kroppen vår. Han mener at de kroppslige kunnskapene vi får, ofte skjer på en taus, disiplinert måte. Gjennom historien har ulike kroppspraksiser kommet til uttrykk som resultat av de ulike regimene, og i følge Foucault vil kroppen alltid være underlagt en viss disiplin i alle kulturelle kontekster (Sæle, 2021, s. 95).

### 3.4.2 Makt

Kroppsøvningsfaget har bestått av ulike ideologier og diskurser gjennom tidene, ut i fra hvordan kunnskapsregimer har lagt føringer for kroppens oppfattelse og fremtredelse. De ulike diskursene har gjennom et maktperspektiv satt retningslinjene for kroppsøvningsfaget. I dagens skole har myndighetene makt over kroppsøvningsfaget i form av læreplaner som tilsier hvilke kompetansemål og innhold undervisningen skal følge, og legger dermed føringer for hvordan faget skal være (Rønbeck & Rønbeck, 2021, s. 120). I følge Foucault innordnet individer i samfunnet seg etter styring av myndighetene, i form av hvordan makten ble benyttet mot mennesker. I takt med samfunnets utvikling, har også kroppspraksiser endret seg gjennom tidene. Foucault viser til 1700-tallet som århundret da det ble mer fokus på strenge kroppsdisipliner. Samfunnet var i dette århundret preget av industri og et syn på kropp som nyttig og effektiv. Dette gjorde at alle individer ble møtt med nye kroppspraksiser, ikke bare de enkeltgruppene i samfunnet som var gjeldende før. Den innvendige kroppssymbolikken ble byttet ut med effektivitet, og kroppen var i alle kontekster tillagt en viss disiplin og kontroll. I

dag eksisterer også en streng kroppspraksis, men den er erstattet med nye, sekulære praksiser (Sæle, 2021, s. 95-96).

Foucault delte makt inn i to deler; begrenset og produktiv (statlig) makt. Den begrensede makten innebar at samfunnet hadde makt over liv og død. På 1700-1800 tallet minsket brutaliteten i samfunnet, men den institusjonelle makten i samfunnet økte likevel. Den moderne, institusjonelle makten påvirket mennesker på ulike plan, både kroppslig, mentalt og sjelelig. Denne makten er med på å forme selvbevisstheten og oppførselen til mennesker (Sæle, 2021, s. 96). En statlig, kroppslig regulering ble benyttet på arbeidsplassene til dem som arbeidet på blant annet fabrikker, skoler, sykehus og verksteder, hvor de ansatte ble plassert i lukkede rom slik at de kunne overvåkes og kontrolleres av noen høyere i hierkiet (Sæle, 2021, s. 97). Foucault hevdet at skolen var en av de arenaene hvor makt ble overholdt, hvor de faste plassene i klasserommet blant annet gjorde at læreren kunne kontrollere elevene. Foucault skriver angående skolen (Foucault, 1975, s. 136):

Skolens rom fungerer ikke bare som en læremaskin, men også som en maskin som bevokter, lager hierkier, og utdeler belønninger.

I forhold til makt ovenfor kropp, viser Foucault til blikket som en hieratisk maktforståelse ovenfor den enkelte. Blikket gjør et slikt maktapparat mulig, og han skildrer det slik (Foucault, 1975, s. 155-156):

For å kunne holde disiplin må man tvinge ved hjelp av blikket. Man trenger et apparat hvor muligheten for å se i seg selv utgjør en maktfaktor, og hvor de som tvinges, er klart synlige. Langsomt oppstår i løpet av den klassiske tidsalder disse menneske - «observatorier» som vitenskapshistorien har skjenket så lite oppmerksomhet. Ved siden av brillenes, linsenes og lyskasternes store teknologi, som oppsto samtidig med den nye fysikken og kosmologien, fantes bevoktningens mange og kryssende metoder, metodene for å se uten å bli sett.

### 3.4.3 Panoptikon

Blikket som makt er også sentralt i en fengselskonstruksjon kalt Benthams panoptikon. Panoptikon har med synet å gjøre og betyr å «se alt». Panoptikonet var en modell av et fengsel hvor arkitekturen og systemet var laget slik at alle cellene ble overvåket samtidig.

Dette gjorde at fengselsvoktere til en hver tid hadde mulighet til å observere og kontrollere fangene gjennom vinduene (Foucault, 1975, s. 179-180). På denne måten ville fangene alltid være synlige og alene inne i cellene. Foucault skildrer hensikten med panoptikonet slik (Foucault, 1975, s. 181):

Den innsatte stadig skal være og vite seg synbar – for dermed fungerer makten automatisk. Hovedhensikten med panoptikon er å skape en situasjon hvor de innsatte selv danner grunnlaget for det herredømme de lever under.

Denne maktstrategien påvirket fangene på det mentale planet, hvor de selv ikke kunne se vokteren, men visste at vokteren kunne observere dem når han ønsket. Panoptikonet fungerte på denne måten som et overvåkingssamfunn. Når fangene var klar over at de ble observert fra vokternes synsfelt, blir de tvunget til å være under deres makt. Et slikt panoptisk maktsystem danner en maktstrategi som er usynlig. Panoptikon er her illustrert ved å skildre et fengsel, men ideen og virkningen av panoptikonet kan også være gjeldende i andre sammenhenger og andre områder i samfunnet (Sæle, 2021, s. 97). Foucault hevder at panoptikonet som maktsystem kan være med på å illustrere hvordan myndighetene observerer menneskers daglige liv. Dette bildet er med på å skildre hvordan et fåtall som sitter med makten bidrar til å påvirke og manipulere menneskers tanker og praksiser om kropp. Dette skjer gjerne uten at mennesker er klar over manipulasjonen selv (Foucault, 1975, s. 192).

#### 3.4.4 Makt og helsediskurs i kroppsøvningsfaget

I skolen fra 1930-1970 var en klar helsediskurs dominerende, og disiplinering gjennom makt tok større del av kroppsøvningsfaget. Skolen ble preget av en ideologi som omhandlet helse- og hygiene, og kroppen ble ansett ut fra biologiske og medisinske perspektiv i forhold til renslighet. Kroppsdiskursen fra staten sin side var preget av å fremme kroppsideal som var sunne og renlige (Rønbeck & Rønbeck, 2021, s. 120). Pål Augestad (2003) har skrevet en doktorgrad kalt *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*, hvor han har analysert kroppsøvningsfaget den nyere tiden. Han viser til Foucault for å demonstrere hvordan kroppsøvningsfaget til ulike tider har blitt organisert og drevet på en kroppsdisiplinerende måte. Kroppsøvingssaler og garderøber ble bygget, og med dette økte fokuset på disiplinering og kontrollering av elevkroppen. Kroppsøvingssalene ble bygget i rektangulær form og med karakteristisk utstyr slik at læreren kunne ha oversikt over aktivitetene i kroppsøvningsfaget fra midten av salen (Augestad, 2003, s. 96). Augestad (2003,

s. 210) beskriver videre hvordan det i noen garderobes var kikkehull slik at læreren kunne se inn i garderoben og kontrollere at elevene dusjet. Denne helsediskursen var preget av makt i kroppsøvingfaget, hvor læreren kunne overvåke og ha kontroll over elevene.

Vitenskapens måte å gruppere og kategorisere på blir også sentralt under helsediskursen. Måling, veiing og analysing av kroppen ble aktuelt, som gjorde at elevene fremsto som kroppsobjekter. Foucault viser til normaliseringsmakt, hvor måling av elevene i skolen ble gjort opp i mot det som ble ansett som sentraltendensen eller middeltallet. På denne måten bidrar stoppeklokka, målebåndet og idrettsøvelser til å skape en norm for et gitt kroppsbylde elevene skulle måles opp mot (Augestad, 2003, s. 192-194). I følge Foucault tilhører normen en disiplinær form for makt, hvor mennesker skal leve under og sammenligne seg med det som oppleves som normalt. Lars Grue (2016) skildrer hvordan normalitetsnormer vokste frem i tråd med den moderne medisin, hvor mennesker ble opptatt av å måle og klassifisere opp mot normaliserte størrelser. I lys av denne normalitetspraksisen startet man å bestemme kroppslige gjennomsnittsverdier som BMI (body mass index). Denne gjennomsnittsverdien som tilsier at normalvekten er en BMI mellom 20 og 25. På denne måten har helsemyndighetene definisjonsmakten på hva en normalvektig person er, ut i fra deres bestemmelser for normalitet (Grue, 2016, s. 23).

### 3.4.5 Sosiale mediers innvirkning på kropp

Den franske tenkeren Jean Baudrillard (1998) innenfor det sosiokulturelle kroppssynet, er en av dem som har oppfattet kroppen som en virtuell, imaginær størrelse. Kroppsideiteten mennesker har og hvordan de forholder seg til kropp, formes av den overfladiske forbruker- og mediekulturen nåtiden preges av. I dette legger han at mennesker fokuserer på det ytre, som utseende og kroppsfasong, istedenfor å vektlegge indre, subjektive fenomen. Med dette som utgangspunkt, blir kropp ansett som en forbruksvare uten tilknytning til det personlige subjektet (Baudrillard, 1998, s. 78). Baudrillard hevder videre at vi blir eksponert for (ideelle) kroppsbilder gjennom skjerm, og mediene fungerer som vår «kroppsfortolker». Gjennom mediene blir kroppen vist som en imaginær skjermkropp, hvor mennesker heller higer etter skjermkroppen istedenfor den organiske, subjektive kroppen vi har. Ved å bli eksponert for en imaginær kroppsforestilling, kan det bidra til at andre mennesker ønsker en slik idealisert og estetisert kroppskultur (Baudrillard, 1998, s. 132).

På samme måte som Foucault viser til hvordan samfunnsinstitusjoner som fengselet brukte panoptikonet, blir fenomenet om panoptikon også brukt for å manipulere kroppen og menneskers kroppstanker. Foucault kaller denne overvåkingsstrategien til panoptikonet for *herredømmes fysikk* eller *herredømmes anatomi* (Foucault, 1975, s. 192). Denne overvåkningen foregår på usynlig vis, uten at man er klar over manipulasjonen. Det foregår en enveis påvirkning fra myndighetene og mediene, hvor mottakerne ikke får respondert på det de blir eksponert for. På denne måten blir mennesker sett og kontrollert av myndighetene og mediene. Som mottaker kan det være krevende å være kritisk og konstruktiv til sosiale medier, hvor det kan være vanskelig å skille mellom hva som er ekte og hva som er falskt. Medienes budskap kommer alltid ovenfra og utenfra, fra reklame- og mediebransjen. Disse bransjene uttrykker en vertikal maktstruktur hvor mottakerne blir eksponert for kroppsbilder, gjennom medier som blant annet Facebook, Instagram, Tiktok og Snapchat (Sæle, 2021, s. 139-140).

### 3.5 Oppsummering av teori

Oppgavens teoridel viser til tre ulike kroppssyn som gir innblikk i ulike teoretikere sine forestillinger om kropp. Det ble først greid ut om det kartesianske kroppssynet, som innebærer det å *ha* kropp, hvor kropp blir sett på som noe vi bruker og som et objekt. Innenfor dette kroppssynet har det blitt redegjort for hvilken forståelse René Descartes hadde av kroppen, hvor han hevdet det var et skille mellom kroppen og sjelen. Han sammenlignet kroppen med et maskineri og viser til hvordan sansene våre bedrar oss. Fenomenologisk kroppssyn skiller seg fra det kartesianske kroppssynet. Det bygger på Merleau-Pontys tenkning om at kropp er noe vi *er*, ikke noe vi *har*. Merleau-Ponty tar et oppgjør med det kartesianske kroppssynet og hevder at sjelen og kroppen er ett. Hans forståelse av kroppen viser også til kropp som levd erfaring. Videre har jeg greid ut om hans argumentasjon for at sansene ikke bedrar oss, hvor han hevder at bevisstheten skjer gjennom kroppen.

Det sosiokulturelle kroppssynet omhandler hvordan kroppen formes i sosiale relasjoner. Her har Foucault sine tanker blitt belyst, i henhold til den disiplinerte og den føyelige kroppen. Foucault viser til hvordan makt har innvirkning på kroppen, i lys av Benthams panoptikon og helse- og hygienediskursen som har preget hvordan kroppsvingsfaget er i dag. Avslutningsvis legges det frem hvordan Jean Baudrillards tanker om sosiale medier kan ha

preget den samfunnskapte kroppen, og hvordan panoptikon også er et bilde på makt og overvåkning i dagens samfunn.

## 4.0 Metode

I dette kapitlet presenteres studiens vitenskapelige forskningsmetode. Oppgavens metodiske tilnærming og begrunnelse av valg vil presenteres gjennom ulike deler. Først belyses det vitenskapelige grunnlaget studien er basert på. Det vil deretter bli redegjort for metoden som er benyttet og hva som kjennetegner kvalitative- og semistrukturerte intervjuer. Videre presenteres intervjuguiden og pilotintervju, rekrutteringsprosessen av deltakere og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Etter datainnsamlingen blir det lagt frem hvordan datamaterialet skal analyseres gjennom en tematisk innholdsanalyse. Deretter presenteres etiske overveielser som er foretatt i studien, med utgangspunkt i reliabilitet, validitet, generalisering og overførbarhet, samt forskningsetiske retningslinjer. Avslutningsvis blir mulige feilkilder lagt frem.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det finnes ulike vitenskapsteoretiske grunnlag for kvalitative metoder. Den vitenskapelige forankringen den enkelte sitter inne med, legger til grunn hva det letes etter informasjon om og er utgangspunktet for den enkeltes for forståelse (Thagaard, 2019, s. 33). Til mitt forskningsprosjekt hvor jeg har intervjuet ulike kroppsøvlingslærere og fått innsikt i deres refleksjoner, er en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming benyttet.

#### 4.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen enkeltmennesket har. Fenomenologien innebærer at vi retter oppmerksomhet mot å forstå fenomenverdenen slik de vi intervjuer opplever den, og søker etter en forståelse av en dypere mening bak menneskers erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). For å kunne få slik innsikt i de intervjuedes livsverden, må forskeren være åpen for å forstå fenomener og erfaringer ut fra personene vi studerer sine perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) viser til Merleau-Ponty (1962) som hevder at den fenomenologiske metoden omhandler å beskrive noe så presist og fullstendig som det er mulig. Metoden støttes opp av Spiegelberg (1960)



som bruker metaforer som for eksempel det å se og lytte, istedenfor å tenke og analysere når man skal beskrive noe gjennom et fenomenologisk ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I denne studien er det derfor viktig å skille mellom virkeligheten og den opplevde virkeligheten. Studien baserer seg på kroppsøvingslæreres erfaringer og refleksjoner omkring hvordan elevenes virkelighet oppfattes i forhold til kroppspress, samt lærernes kroppssyn. Dataen er hentet med utgangspunkt i lærernes forståelse, og lærernes refleksjoner er ikke et svar på hvordan elevenes virkelighet faktisk er. Dette vitenskapsteoretiske ståstedet for metoden er valgt med utgangspunkt i at jeg ønsker å få frem informantenes kroppssubjekter med utgangspunkt i den fenomenologiske kroppsteorien jeg presenterte tidligere i teoridelen.

#### 4.1.2. Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikken omhandler å fortolke handlingene mennesker gjør ved å se etter et dypere meningsinnhold enn det umiddelbare inntrykket man får. Sentralt i hermeneutikken er oppfattelsen av at et fenomen ikke kun er én sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike måter. Med utgangspunkt i denne forståelsen, finnes det ingen egentlige sannheter (Thagaard, 2018, s. 37-38). Kvale og Brinkmann (2015, s. 73) beskriver hermeneutikk som *læren om fortolkning av tekster*. Videre hevder de at fortolkningen av mening gjennom samtale og tekst er sentralt, og at formålet er å oppnå en forståelse av hva betydning av en tekst er. Hermeneutikken bygger også på prinsippet om at meninger kun kan forstås i sammenheng med det helhetlige bildet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 39). Innenfor hermeneutikken finner vi den hermeneutiske sirkel. Denne sirkelen illustrerer fortolkningsprosessen som beveger seg frem og tilbake mellom delen vi studerer og helhet den er en del av. For å kunne forstå noe som har mening, må forskeren ha en viss forhåndsforståelse av helheten som delen tilhører. Den hermeneutiske sirkel anses som en spiral som åpner opp for en dypere forståelse av en mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). På bakgrunn av at studien baseres på kroppsøvingslæreres subjektive opplevelser og refleksjoner, samt at jeg som forsker skal fortolke datamateriale gjennom et dypere meningsinnhold, er det naturlig å analysere studien gjennom et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv.

#### 4.2 Valg av metode

Tema og hva jeg ønsket å undersøke i dette forskningsprosjektet var retningsgivende for den metodiske tilnærmingen jeg valgte. Med utgangspunkt i problemstillingen min, falt det meg naturlig å benytte kvalitativ metode i denne oppgaven. Thagaard (2018, s. 16) hevder at den

kvalitative metoden går mer i dybden enn kvantitativ metode, og legger vekt på få forekomster, altså få enheter. På bakgrunn av at jeg ønsket å få innsikt i lærernes refleksjoner og strategier for å motvirke et eventuelt kroppspress, anså jeg denne metoden som best egnet for å få mest mulig utfyllende svar.

#### 4.2.1 Forskningsprosessen

Gjennomføring av denne studien har bestått av ulike faser. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 18) hevder at forskningsprosessen ofte går over fire faser; forberedelse, datainnsamling, datanalyse og rapportering. En problemstilling oppstår som et resultat av nysgjerrighet, hvor man ønsker svar på et spørsmål. Under forberedelsen må man sette seg inn i relevant litteratur for å finne ut hva som allerede finnes av forskning og ta stilling til hva man ønsker å oppnå med undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). I forberedelsesfasen samlet jeg informasjon og kunnskap om tema, opprettet en prosjektplan, lagde intervjuguide med relevante spørsmål for å innhente den informasjonen jeg ønsket, samt søkte om å få prosjektet godkjent av NSD. Mens jeg avventet svar fra NSD, samlet jeg informanter til å delta i prosjektet. Etter forberedelsesfasen innhentet jeg datamateriale ved å benytte semistrukturerte intervjuer. Datainnsamlingen omfattet å samle inn informasjon som reflekterte virkeligheten jeg ønsket å undersøke. Denne fasen innebar å kartlegge hvem som skulle delta, rekruttering og vurdering av utvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). I etterkant av intervjuene gjensto transkribering, analysering og tolkning av det innsamlede datamaterialet, samt presentere resultater. I den siste fasen blir forskningens funn diskutert opp mot presentert teori og tidligere forskning.

#### 4.3 Kvalitativt intervju som metode

En godt egnet metode for å få frem informantenes refleksjoner, er å bruke intervju. Denne metoden er valgt i håp om at intervjuer ville gi meg utfyllende svar som kunne bidra til min forskning og gi meg ulike typer data. Forskningsintervjuer gir oss innsikt i ulike temaer gjennom dialog med mennesker, og vi kan dermed få en beskrivelse av en opplevelse eller begrunnelser for valg informantene har gjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kvalitative intervjuer kan brukes for å få innsikt i menneskers holdninger og synspunkter, samt se ulike innfallsvinkler på spesifikke tema. På denne måten kan vi få tilgang på andres perspektiver og observasjoner (Brottveit, 2018, s. 92-93). Ved å gjennomføre intervjuer i dette forskningsprosjektet ønsker jeg å samle empiri som et resultat av tanker og erfaringer.

Forhåpentligvis kan refleksjonene fra funnene være til nytte for andre lærere som arbeider med den samme tematikken. Den transkriberte teksten og lydopptakene fra intervjuene utgjør materialet som senere benyttes i meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det finnes ulike typer forskningsintervjuer, men i dette forskningsprosjektet benyttes semistrukturerte intervjuer for å samle inn empiri.

#### 4.3.1 Semistrukturert intervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) skildrer et semistrukturert forskningsintervju som en samtale med *struktur* og et *formål* til en viss grad. Intervjuet innebærer *struktur* i den forstand at intervjuet har faste roller. Jeg som forsker og intervjuer har en tydelig rolle hvor jeg styrer intervjuet og stiller spørsmål til informantene. På samme måte har informanten en rolle som går ut på å forsøke å besvare spørsmålene jeg stiller. Et slikt intervju er ikke en likeverdig samtale mellom to parter, den styres av forskeren som kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Strukturen i intervjuet er også tilknyttet intervjuguiden, som er malen med spørsmål jeg som intervjuer forholder meg til. Intervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket samtale i spørreskjema. Et semistrukturert intervju innebærer forhåndsbestemte spørsmål omkring et gitt tema, men forskeren har frihet i forhold til rekkefølgen spørsmålene blir stilt i, oppfølgingsspørsmål og måten spørsmålene formuleres på (Brottveit, 2018, s. 92).

*Formålet* med et forskningsintervju er å produsere kunnskap, hvor intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Den intervjuede skildrer sitt perspektiv og sine refleksjoner rundt kroppssyn og kroppspress, og det er opp til meg som intervjuer å forstå de ulike kroppsovingslærernes refleksjoner og meninger. Et semistrukturert intervju er godt egnet når man ønsker å gå mer i dybden på et tema. Et dybdeintervju gjør at intervjuet blir en relativt fri samtale, hvor man allikevel er innom bestemte tema man skal snakke om (Jacobsen, 2018, s. 147). Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) beskriver videre at et semistrukturert livsverdenintervju blir benyttet når tema fra dagliglivet skal forstås fra intervjupersonens perspektiv. Dette innebærer særlig å innhente fortolkninger av meningen med de beskrevne fenomenene. Til denne studien er semistrukturert intervju benyttet fordi det gir mer rom for å foreta forandringer underveis og informantene står friere til å uttale seg i intervjuet. Den fleksible strukturen gjorde at intervjuene ble mer som en samtale enn en utspørring, som skapte god flyt i intervjuene. Rekkefølgen på spørsmålene kunne endres på underveis, slik at neste spørsmål ble mer

naturlig å spørre basert på informantenes forrige svar. Et semistrukturert intervju gir også informantene mulighet til å spørre forskeren spørsmål dersom noe er uklart.

## 4.4 Intervjuguide og pilotintervju

### 4.4.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene lagde jeg en intervjuguide (se vedlegg 1) med spørsmål som gjorde at informantene måtte reflektere rundt sin egen praksis. En intervjuguide består av faste hovedspørsmål som er definert på forhånd for å få en oversikt over hva jeg har tenkt å spørre informantene om (Skilbrei, s. 67, 2019). I min intervjuguide hadde jeg også satt opp potensielle oppfølgingsspørsmål underveis som åpner opp for at noen av hovedspørsmålene kan utdypes. Oppfølgingsspørsmål kan være spørsmål man kommer på underveis i intervjuet som et resultat av informantens svar, eller de kan være nedskrevne i intervjuguiden på forhånd (Skilbrei, s. 67, 2019). Gudrun Brottveit (2018, s. 89) hevder at en intervjuguide virker veiledende i forhold til tema og spørsmål, og er med på å strukturere intervjuet. Intervjuguiden fungerer som en huskeliste, den er ikke fast med låste spørsmål, men kan endres underveis. Ved å skrive ned oppfølgingsspørsmål i forkant av intervjuet var jeg forberedt på vendinger samtalen kunne ta, og det gjorde at jeg som intervjuer kunne være mer tilstede og lytte i intervjuet, istedenfor å bruke energi på å tenke ut hva det neste jeg skulle spørre om var. Dette er i tråd med anbefalinger fra Jacobsen (2018, s. 150).

I følge Brottveit (2018, s. 90) er det lurt å fordele intervjuguiden inn i ulike tematiske hovedpunkter, for så å skrive spørsmål til det enkelte tema. Problemstillingen min er todelt, hvor den både omhandler temaet *kroppssyn* og *kroppspress*. I intervjuguiden har jeg også inkludert spørsmål omkring informantenes lærerrolle. Brottveit (2018, s. 90) hevder at å stille spørsmål rundt informantenes lærerrolle utgjør en god start på intervjuet. På denne måten får forskeren en forståelse av hvem intervjuobjektet er som person og som lærer. Spørsmålene i intervjuguiden min er derfor fordelt under tre tematiske hovedpunkter; lærerrollen og praktisering av undervisning, kroppssyn og kroppspress. Denne inndelingen gjorde at intervjuet hadde en naturlig flyt. Det ble også mer oversiktlig for meg som intervjuer og for informantene i forhold til intervjuets struktur og rekkefølge. Rekkefølgen på spørsmålene var bevisst, hvor spørsmålene først var vide og generelle, for så å gradvis bli mer spesifikke. Avslutningsvis i intervjuguiden ble det spurt et åpent spørsmål i forhold til om informantene

ønsket å tilføye noe, slik at de hadde mulighet til å utdype tema dersom de ønsket det i etterkant av samtalen.

Gjennomgående i intervjuguiden har jeg forsøkt å forholde meg til spørsmålsformuleringer som i hovedsak utelukker ja/nei-svar. Årsaken til dette er at jeg ønsket mest mulig utfyllende svar og ønsket å unngå at jeg som intervjuer påvirket eller ledet informanten til et spesifikt svar. De spørsmålene som derimot la opp til eventuelle ja/nei-svar hadde jeg spesielt forberedt oppfølgingsspørsmål til, da det i disse tilfellene gjerne var naturlig å be informanten om eksempler eller om å utdype svaret sitt (Brottveit, 2018, s. 90-92). Oppfølgingsspørsmålene bidro til at jeg fikk innhentet fyldige og detaljerte svar rundt hovedspørsmålene jeg stilte. Selv om semistrukturerte intervjuer gir mer rom for endringer rundt struktur, bør jeg som forsker allikevel følge intervjuguiden min til en viss grad for å sikre at jeg faktisk innhenter den dataen jeg ønsker meg til mitt forskningsprosjekt.

#### 4.4.2 Pilotintervju

For å utprøve intervjuguiden min og undersøke hvordan jeg selv fungerte i en intervjusituasjon før datainnsamlingen startet, gjennomførte jeg et pilotintervju. Intervjuguiden ble testet på en lærer jeg hadde kjennskap til. Kvale og Brinkmann (2015, s. 94) hevder at det er viktig å gjennomføre prøveintervju før hver undersøkelse, uavhengig av om man har utført intervjuer tidligere. De vektlegger viktigheten av å forberede seg på nye områder, hvor forberedelse kan bidra til at man som forsker oppnår mer selvtillit og er mer trygg under forskningsintervjuet. Pilotintervjuet jeg gjennomførte var veldig lærerikt og nødvendig, fordi jeg fikk testet intervjuets tidsramme. Jeg innså også at noen av formuleringene mine i spørsmålene var litt for kompliserte og vanskelige å forstå. Jeg var opptatt av at lærerne ikke skulle føle seg «dumme» dersom det var noe de ikke kunne svare på, og jeg ville dermed formulere spørsmålene så enkelt som mulig. En del spørsmål ble omformulert i etterkant av pilotintervjuet og jeg endret på rekkefølgen på intervjuguiden slik at den ble mer systematisk. Underveis i pilotintervjuet merket jeg at begrepene jeg brukte i forhold til kroppssyn, som *objektivt-* og *subjektivt kroppssyn*, var ukjent for prøveinformanten. Jeg endret da på intervjuguiden slik at jeg la inn forklaring på begrepene i forkant av spørsmålene til tema. Etter justeringene var foretatt, opplevde jeg intervjuguiden mye mer forståelig og jeg fikk selv mer oversikt over innholdet. Det ble oppført flere oppfølgingsspørsmål underveis som var naturlige å spørre til svarene jeg fikk. Jeg fikk også

testet lydopptaker og tatt lærdom av hvordan jeg som intervjuer høres ut i en intervjusituasjon.

## 4.5 Rekruttering av informanter

### 4.5.1 Utvalgsriterier og strategi

Ved utvelgelse til en kvalitativ studie med et relativt lite utvalg, er det viktig at utvelgelsesprosessen anvendes hensiktsmessig ovenfor tema og problemstilling slik at dataen kan gi oss en forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 54). Å bestemme hvem som skal delta i et forskningsintervju er en viktig del av samfunnsforskningen, og hvilke utvalgsstrategier man benytter er dermed utslagsgivende. I denne studien er strategisk utvelgelse benyttet, hvor målgruppen er nøye uttenkt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Målgruppen for deltakere i studien er kroppsøvingslærere som arbeider eller tidligere har arbeidet på mellomtrinnet, altså 5.-7. klasse. I utgangspunktet var det tiltenkt at informantene skulle undervise i kroppsøving på mellomtrinnet per dags dato. Jeg opplevde at det var krevende å finne informanter som stilte til dette kriteriet, og endret til at informantene ikke trengte å arbeide på mellomtrinnet nå, så lenge de hadde undervist i kroppsøving på mellomtrinnet tidligere.

Mellomtrinnet som aldersgruppe er valgt på bakgrunn av at det er gjennomført mindre forskning rundt kroppspress blant barn i aldersspennet 10-12 år, sammenlignet med eldre aldersgrupper. Det var derfor interessant å undersøke hvilke refleksjoner lærere som arbeidet med elever i denne aldergruppen hadde omkring elevenes oppfattelse av kroppspress og eventuelle årsaker til at presset opplevdes. I kvalitative undersøkelser er ikke informantene valgt med utgangspunkt i representativitet, men med utgangspunkt i hensiktsmessighet. Denne studien skulle ha et homogent utvalg, bestående av deltakere med svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn. Deltakerne tilhører samme subkultur med lignende egenskaper, hvor alle er kroppsøvingslærere som jobber på eller tidligere har jobbet på mellomtrinnet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50).

Som del av utvalgsriteriene, har jeg også vært opptatt av at informantene arbeidet på ulike skoler og gjerne fra ulike områder, for å få mest mulig mangfold blant informantene. Det var også viktig at de ikke hadde kjennskap til hverandre, da det var ønskelig å innhente ulike

refleksjoner. Et annet kriterium for utvelgelse av informanter, var at informantene skulle være av begge kjønn. Dette var fordi jeg tenkte at informantenes kjønn kunne prege svarene deres rundt tematikken, og jeg ønsket å få innsikt i perspektiv og erfaringer fra begge sider. Temaet studien baserer seg på er kroppssyn og kroppspress, men det var ikke et kriterium at lærerne jeg intervjuet hadde jobbet med temaet spesifikt.

#### 4.5.2 Størrelse på utvalg

Når utvelgelsesstrategiene er bestemt, kan rekruttering av informanter starte. Til studien var det ønskelig med et relativt lite utvalg av informanter, og jeg hadde i utvelgelsesprosessen klart for meg hvilke informanter jeg ønsket. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) hevder at man skal intervju så mange personer som det trengs for å finne svar på det forskeren trenger å vite. Nyere undersøkelser i forhold til intervju, viser at det ofte er en fordel å intervju færre informanter, og heller gjennomføre de intervjuene man har til best mulig evne og bruke mer tid på å analysere intervjuene. Utvalgets størrelse og utforming vurderes ut i fra de analytiske målene jeg har for prosjektet. I forhold til størrelsen på utvalg, hevder Thagaard (2018, s. 59) at det ikke bør være flere deltakere enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser rundt intervjuene. Et utvalg er tilstrekkelig stort når enheter eller personene vi studerer, ikke gir en ytterligere forståelse av fenomenene, og «metningspunktet» er nådd. Til denne studien er det blitt prioritert å gjennomføre få, men omfattende dybdeintervjuer, så langt kvaliteten på datamaterialet gir tilstrekkelig grunnlag for å bli analysert.

#### 4.5.3 Rekrutteringsprosessen

Til denne studien er rekrutteringsstrategien tilgjengelighetsutvalg brukt. Tilgjengelighetsutvalg benyttes når rekruttering av deltakere er gjort på grunnlag av selvseleksjon, og deltakerne i denne studien er dermed valgt på bakgrunn av at de var tilgjengelige for meg som forsker. Deltakerne er valgt ut i fra at de representerer egenskaper som er aktuelle for oppgavens problemstilling, og utvalget er dermed strategisk (Thagaard, 2018, s. 56). På bakgrunn av at jeg ønsket at lærerne skulle være fra ulike skoler og nettverk, benyttet jeg ikke snøballmetoden ved rekruttering. Denne metoden kunne ha gjort rekrutteringsprosessen enklere for meg som forsker, men kunne også ført til mindre variasjon i den innsamlede empirien (Thagaard, 2018, s. 56). For å rekruttere informanter, ble det sendt mail til forskjellige lærere i ulike kommuner. Det ble sendte mail til avdelingsledere, rektorer og direkte til kroppsovlingslærere ved ulike skoler. Jeg fikk lite respons fra lærerne jeg

kontaktet på mail, og jeg skrev derfor et innlegg i en Facebook-gruppe for lærere, i håp om å bli kontaktet der dersom prosjektet var av interesse for noen. På denne måten kom jeg i dialog med den ene informanten, som jeg ikke hadde nådd ut til ellers. Én informant ble rekruttert gjennom bekjentskap. Rekruttering av informanter var en overraskende tidkrevende prosess, da jeg ikke hadde forventet at det skulle være så krevende å få tak i kroppsøvingslærere som ønsket å delta. Det oppsto også en annen utfordring under rekrutteringen, hvor en informant som hadde takket ja til deltakelse, trakk seg. Det gjorde at rekrutteringen tok lengre tid enn forventet. Ved å kontakte informanter både gjennom mail, telefon og Facebook, bidro dette til at jeg fikk bredde i utvalget.

#### 4.5.4 Presentasjon av informantene

Til forskningsprosjektet endte jeg med å intervju fire informanter, som alle underviser eller tidligere har undervist i kroppsøving på mellomtrinnet. Under vises en oversikt over de fire informantene som deltok i studien. Informantene er anonymisert ved å bli kalt Ingrid, Monika, Trond og Espen. Tabellen viser deltakernes navn, alder, kjønn og hvor mange år de har arbeidet som lærer. Den viser også hvilken utdanning lærerne har og hvilke studiepoeng de har i ulike fag, samt hvilket klassetrinn de underviser i kroppsøving på per dags dato, eller har undervist på tidligere.

Navn	Alder	Kjønn	Jobbet antall år som lærer	Utdanning og studiepoeng	Underviser på klassetrinn i kroppsøving
<b>Ingrid</b>	26 år	Kvinne	1,5 år	Grunnskolelærerutdanning 5-10. Studiepoeng: i norsk, samfunnsfag, KRLE og kroppsøving.	Ingen nå, men hadde 5. klasse i fjor.
<b>Monika</b>	33 år	Kvinne	7,5 år	Grunnskolelærerutdanning 1-7. Studiepoeng: 60 i matte, 60 i idrett og kroppsøving, 30 i naturfag, 15 i sefal og 45 innen veiledning.	6. klasse.
<b>Trond</b>	36 år	Mann	11 år	Befalsutdanning og bachelor i idrett. Studiepoeng: i	5., 6. og 7. klasse.



				<p>samfunnsfag, KRLE, geografi, fysisk aktivitet og helse for psykisk og fysisk utviklingshemmede.</p>	
<b>Espen</b>	32 år	Mann	7 år	<p>Grunnskolelærerutdanning 5-10. Studiepoeng: 30 i matte, 60 i norsk, 30 i KRLE, 30 i kroppsøving, 30 i naturfag og 60 i samfunnsfag.</p>	<p>Ingen klasser nå, men hatt flere trinn tidligere.</p>

## 4.7 Datainnsamling

### 4.7.1 Gjennomføring av intervju

Da intervjuguiden var ferdigstilt, intervjuobjektene var kartlagt og prosjektet godkjent fra NSD, kunne jeg starte med selve intervjuene. For å planlegge intervjuene, fikk jeg informantene til å foreslå tidspunkt som passet for dem, og jeg forsøkte deretter å være fleksibel i forhold til tidspunkt. Når tidspunkt for intervjuene var planlagt, fikk informantene tilsendt samtykkeskjema med informasjon om prosjektet, i forhold til hva oppgaven skulle omhandle og hva formålet med studien var (se vedlegg 2). Informantene fikk beskjed om at de skulle lese gjennom samtykkeskjemaet og skrive under i forkant av intervjuet. Jeg presiserte ovenfor intervjupersonene at jeg var på utkikk etter deres genuine lærerrefleksjoner, hvor det ikke var noen gale svar og at de ikke måtte nøle med å stille oppfølgings spørsmål dersom noe var uklart.

Ett av intervjuene foregikk på skolen informanten arbeidet på, mens de andre ble gjennomført digitalt. Intervjuene ble i hovedsak gjennomført i desember og januar. Det siste intervjuet ble gjennomført i februar. Varighet på intervjuene var fra 35-55 minutter. Årsaken til ulik grad av varighet var at noen av informantene hadde mye å fortelle og konkrete historier de gikk i dybden på, mens andre var kortere i svarene. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å notere underveis i intervjuene, men jeg gikk litt bort i fra dette da jeg heller ville fokusere på å lytte for å få med meg informantenes svar underveis. Notater ble derfor heller nedskrevet i etterkant av intervjuene. Intervjuet ble gjennomført med spørsmål inndelt i tre deler, i tråd med intervjuguiden. På tross av at de fire intervjuene hadde ulik lengde, hadde alle

informantene gjort seg mange refleksjoner rundt kroppspress og bidro med nyttig informasjon til studien.

I intervjusituasjonene erfarte jeg viktigheten av å lytte godt underveis, da dette var essensielt for å kunne stille informantene gode oppfølgingsspørsmål. Jeg skjønnte også at det var viktig å holde seg rolig under intervjuet for å ikke bli for ivrig med å gå videre til neste spørsmål dersom informanten hadde mer å tilføye. Thagaard (2018, s. 102) poengterer viktigheten av å vise engasjement, interesse og ha en lyttende holdning når forskeren intervjuer. Dette innebærer å uttrykke ovenfor informanten at man lytter til svarene. Forskeren trenger ikke si så mye, men kan benytte prober for å gi respons. Prober er ord som «ja» og «mhm» hvor forskeren viser intervjupersonen at man lytter, uten å bruke tid på å gi for mye respons. Slik bekreftelse på at forskeren lytter kan bidra til at informanten får mer selvtillit når spørsmålene skal besvares, og kan gjøre at de responderer mer åpent (Thagaard, 2018, s. 102). Slike reaksjoner merket jeg falt mer naturlig etter hvert som jeg hadde gjennomført et par intervju. Da husket jeg også intervjuguiden bedre i hodet og det ble bedre flyt i intervjuene.

Jeg tok samtalene fra intervjuene opp på lydopptak, for å gjøre det enklere å transkribere intervjuene i etterkant. Deltakerne ble også informert om, både i samtykkeerklæringen og muntlig, at det ville bli tatt opptak av intervjuene, slik at intervjuene kunne transkriberes. Opptakene blir slettet etter endt prosjekt. Jeg erfarte ikke at noen av informantene var skeptiske til eller kommenterte noe på at intervjuet ble tatt lydopptak av. Det virket som de var innforstått med at dette var inkludert i et forskningsintervju. Ved å bruke taleopptak, er det enkelt å transkribere intervju, hvor man har muligheten til å pause opptaket underveis eller spole tilbake dersom man ikke fikk med seg alt i besvarelsen (Thagaard, 2018, s. 112). Denne studien er basert på opptak av intervjuene i stor grad, og i liten grad notater.

#### 4.7.2 Digitale intervju

I forkant av intervjuene tenkte jeg at jeg ønsket å gjennomføre intervjuene mine ansikt-til-ansikt med informantene for å skape best mulig kommunikasjon. Dette er i tråd med anbefalinger fra Jacobsen (2018, s. 147). Jeg antok at dette ville være mest naturlig da jeg ikke har intervjuet noen før. På bakgrunn av covid19-pandemien og smittevernårsaker, ble det ikke som jeg hadde forestilt meg, og tre av fire intervjuer ble heller gjennomført med videosamtale - over zoom eller google meet. Det lot seg heller ikke alltid gjøre å møtes ansikt-til-ansikt da noen av informantene bodde i andre byer, blant annet fordi en av

deltakerne ble rekruttert gjennom Facebook-innlegget jeg publiserte. Selv om intervjuene ble gjennomført digitalt, hadde jeg fremdeles anledning til å fange opp deltakernes ansiktsuttrykk, kroppsspråk, blikk og lignende over video. Jeg opplevde ikke at informantene var ukomfortable med å gjennomføre intervjuene digitalt, eller at dette var noen hindring for intervjuets gjennomførelse. I følge Thagaard (2018, s. 111) kan noen personer til og med være mer fortrolige med å kommunisere online, spesielt dersom de er mer tilbakeholdne i ansikt-til-ansikt situasjoner. Informantene jeg skulle gjennomføre møtet med digitalt fikk tilsendt møtelink med samtykkeerklæringen god tid i forkant av intervjuet.

## 4.8 Analyse av data

### 4.8.1 Transkribering av datamaterialet

Etter at intervjuene var gjennomført og datamateriale innhentet, startet transkripsjonen. Denne fasen omfatter arbeidet med resultatet av intervjuet og er starten på analyseprosessen. Når samtalen fra intervjuet transformeres til tekst, går vi glipp av ikke-verbalt språk som ansiktsuttrykk, gester eller lignende, som kan være med på å konstruere svaret til intervjupersonen. Gjennom transkripsjon overføres en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen, og det er dermed viktig at den skrives så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205; Thagaard, 2018, s. 111). For å unngå misforståelser i fortolkning av informantenes svar, noterte jeg ned i etterkant av intervjuene hvordan intervjuobjektene forholdt seg til ulike spørsmål. Jeg noterte også hvordan den ikke-verbale kommunikasjonen opplevdes, i form av kroppsholdning og gester. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) hevder videre at det samme språket og den samme uttalelsen kan transkriberes på ulikt vis, og forskeren bør reflektere omkring reliabiliteten gjennom hele transkripsjonsprosessen. Under transkripsjonen av intervjuene fikk jeg god innsikt i og dannet meg tanker om datamaterialet, og transkripsjonen var med på å starte en tankeprosess omkring hvilke tema som kunne være sentrale for oppgavens analyse. På bakgrunn av at informantene hadde avslørende dialekter som kunne bryte med anonymiteten, ble transkripsjonen gjort på bokmål. Transkripsjonene er gjort så nærliggende til intervjuene som mulig, for å fremstille svarene mest mulig virkelighetsnære. Som forsker har jeg forsøkt å overføre de muntlige intervjuene så nøyte som mulig til tekst, og transkripsjonen er skrevet med utgangspunkt i ordrett skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

#### 4.8.2 Tematisk innholdsanalyse

Etter at empirien er innsamlet, er analyseprosessen i gang. En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming som benyttes i studien, innebærer å forstå erfaringene informantene uttrykker, gjennom en dypere mening. Dette gjøres gjennom fortolkning av datamaterialet og gjennom å finne et dypere meningsinnhold av informantenes uttalelser. I oppgavens analyseprosess er Trine Anker (2020) sin tematiske innholdsanalyse benyttet. Gjennom en slik analyse blir innholdet i datamaterialet analysert med en strategi som er empirinær, hvor analysen som foretas baseres på materialet som kommer frem i intervjuene. Denne analysemetoden er valgt fordi oppgavens problemstilling vektlegger informantenes refleksjoner og opplevelser, og fordi metoden er godt egnet for å orientere seg i stort materiale (Anker, 2020, s. 40). I følge Thagaard (2018, s. 171) er formålet med en tematisk analyse å gå i dybden på enkelte tema. Dette innebærer å utvikle en dypere forståelse gjennom å sammenligne data fra alle deltakerne i studien.

For å strukturere analysen av studien, er den inndelt i ulike faser. Anker (2020, s. 19-20) skildrer stadiene av analyseprosessen og deler den inn i fire faser. De forskjellige fasene tar for seg hovedelementene i de ulike delene av analyseprosessen. Prosessen er delvis kronologisk, da noen av delene overlapper hverandre. Den første analysefasen befinner seg når datamateriale innhentes og kalles preliminnære analyser. Datamaterialet blir ikke kun innsamlet, men det blir også konstruert, da materialet ikke allerede eksisterer. Denne fasen omhandler å samle inntrykk og ideer fra intervjuene, samt skrive notater i etterkant av intervjuene, som kan brukes i systematiske analyser senere (Anker, 2020, s. 64). I den første fasen noterte jeg ned tanker umiddelbart etter intervjuene, for å samle tankene og inntrykkene jeg satt igjen med. Notatene er ikke medregnet i oppgaven, men bidrar som et arbeidsredskap underveis i analysen.

Videre i prosessen ble det viktigere å arbeide systematisk. I analysefase to valgte jeg materialet jeg ønsket å benytte i oppgaven. Dette foregikk gjennom koding og kategorisering av data (Anker, 2020, s. 20). I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 226-228) benyttes koding for å få oversikt over tekstmaterialet, og omhandler nøkkelord eller utdrag fra tekster som brytes ned til ulike kategorier. Koding kan ofte føre til kategorisering, som vil si at mening blir trukket ut av en sammenheng og redusert til mindre kategorier. Her lagde jeg et analysedokument for å sortere fellestrekk mellom informantens svar. Med utgangspunkt i å besvare oppgavens problemstilling, er funnene inndelt i tre hovedkategorier for å sortere

datamaterialet: *kroppssyn*, *kroppspress* og *didaktisk arbeid med kroppspress*. Det ble laget flere koder som er relevante for å besvare problemstillingen nærmere. I den tredje fasen gikk jeg videre inn i kategoriene materialet var inndelt i og fant mønstre og fellesnevner. Her ble resultatene fra studien skrevet i oppgavens analysedel, gjennom inndeling i flere ulike underkategorier. Det empiriske materialet fra studien ble skrevet frem gjennom sitater og meningstetting. Analysefase fire, den siste fasen, innebar å avslutningsvis trekke teoriperspektivene inn i analysen. Her ble empiriske funn drøftet opp mot de teoretiske perspektivene i oppgaven og tidligere forskning på feltet (Anker, 2020, s. 19-20), som i min oppgave omfatter teori omkring tre ulike kroppsforståelser. Dette vil jeg gå nærmere inn på under analysedelen senere i oppgaven.

## 4.9 Etiske overveielser

Forskerens etiske ansvar omfatter både hvordan man går frem i intervjusituasjonen og hvordan data brukes i analysen (Thagaard, 2018, s. 113-114). Det er ulike etiske utfordringer mellom forskeren og deltakerne i felten. Deltakerne i forskningsprosjektet tar ikke del av analysen og tolkninger av data, og de har derfor mindre innflytelse i denne fasen av forskningsprosessen, sammenlignet med fasen hvor de er i dialog med forskeren under intervjuet. Under selve intervjuet har informantene mye innflytelse, da det er de som bestemmer hvilken informasjon som formidles til forskeren (Thagaard, 2018, s. 196). For å kunne gjennomføre et forskningsprosjekt som er etisk forsvarlig, må prosjektet søkes om og få godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). Dette innebar å fylle ut meldeskjema, samt sende inn intervjuguide og samtykkeerklæring om forskningsprosjektet. Meldeskjemaet er avgjørende å fylle ut i forkant av forskningen for å forsikre at det ikke samles inn personopplysninger eller indirekte opplysninger som gjør det mulig å identifisere intervjuobjektet. Dette er en forutsetning for å få prosjektet godkjent (NSD, u.å.).

### 4.9.1 Reliabilitet - dataens pålitelighet

Dataens reliabilitet omfatter hvor pålitelig dataen vi forholder oss til er. Reliabiliteten har tilknytning til hvor nøyaktig oppgavens data er, i forhold til hvilke data som faktisk brukes, hvordan den innsamles og hvordan den bearbeides. Vi kan måle reliabilitet ved å gjennomføre en undersøkelse gjentatte ganger. Dersom resultatet blir det samme flere ganger, er reliabiliteten høyere. Reliabiliteten kan også måles ved at flere forskere undersøker det

samme. Dersom de da får samme resultat, er reliabiliteten høy (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Denne studien gir innsikt i fire ulike kroppsøvingslæreres erfaringer og refleksjoner, som er med på å styrke studiens reliabilitet. Reliabiliteten ville imidlertid gjerne vært større dersom studien besto av enda flere informanter, men det kunne også ført til at man ikke hadde hatt tid til å gå like mye i dybden med hver informant. Jeg har forsøkt å gjøre studien mest mulig pålitelig ved å være bevisst på hvilke kjønn som ble intervjuet. Deltakerne er kjønnsdelt slik at det er like mange kvinner og menn, da ulike kjønn kan ha ulike synspunkter på tema. Å representere kroppsøvingslærere av begge kjønn i studien kan bidra til å skape troverdighet og tillit. Dette er faktorer Thagaard (2018, s. 187) mener er med på å styrke forskningens reliabilitet.

Det er flere spørsmål tilknyttet reliabiliteten rundt intervjuene og det transkriberte materialet. For å øke studiens troverdighet og reliabilitet, har jeg planlagt intervjuguiden og spørsmålene nøye. Som forsker har jeg forsøkt å være åpen for at informantene skal kjenne på tillit til meg, slik at de svarer ærlig på spørsmålene. Kvale og Brinkmann (2015) sier at reliabiliteten kan styrkes ved å lytte til lydopptakene flere ganger. Dette gjorde jeg da jeg transkriberte materialet, slik at man har mulighet til å oppdage eventuelle feil. Silverman (2021, s. 449) hevder at ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, også kalt transparent, kan reliabiliteten styrkes. Ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, blir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategien og analysemetoder gjengitt, slik at utenforstående selv kan vurdere forskningsprosessen trinnvis. I følge Tjora (2021, s. 264) innebærer dette blant annet redegjørelse for hvorfor og hvordan en studie er gjennomført, hvilke valg som er foretatt i forhold til metode og rekruttering av informanter, hvilke teorier som er benyttet og hvordan det empiriske materialet er analysert. Gjennomgående i denne studien har jeg dermed til best mulig evne forsøkt å gjøre forskningsarbeidet transparent ved å formidle valgene som er foretatt i forskningsprosessen så detaljerte og spesifikke som mulig. På denne måten går det klart frem hvordan jeg har foretatt prosessen.

#### 4.9.2 Validitet - dataens gyldighet

Validitet er tilknyttet resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data, og omfatter i hvilken grad data representerer et fenomen (Thagaard, 2018, s. 189). Det er ikke dataen i seg selv som er den faktiske virkeligheten, den representerer bare virkeligheten. Ordet validitet kommer fra det engelske ordet validity som betyr gyldighet. I denne oppgaven snakkes det om validitet i tilknytning til begrep. Begrepsvaliditet omfatter relasjonen mellom fenomenet

som undersøkes og konkrete data, hvor det stilles spørsmålstegn rundt dataens representasjon av fenomenet. Det kan være krevende å vite om indikatorer er valide eller ikke, og dersom man er usikker på validiteten omkring et fenomen, er det tidvis det sikreste å bruke sunn fornuft. Faktorer kan ha en sammenheng, men ikke alltid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

For å sikre validitet i denne oppgaven har jeg gjennomført dybdeintervjuer med informantene. I intervjuene blir deltakerne spurt oppfølgingsspørsmål for å sikre at informantenes faktiske mening kommer frem og for å innhente utdypende informasjon omkring temaene. Validiteten styrkes da gjennom å begrense usikkerheter rundt informantenes svar og bidrar til at potensielle misforståelser unngås. På denne måten håpte jeg å få best mulig utbytte av hvert intervju og sikre best mulig kvalitet. I tillegg benyttes tidligere forskning og litteratur for å styrke oppgavens problemstilling. Fremgangsmåten for å få frem resultatene i metodedelen er beskrevet detaljert slik at prosessene blir lagt frem mest mulig virkelighetsnært. Thagaard (2018, s. 189) hevder at validitet kan undersøkes ved å stille spørsmål til tolkningene som er utarbeidet, i forhold til virkeligheten som er studert. Validiteten kan også styrkes ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Som forsker bør man derfor ha et kritisk blikk på studien og være bevisst eventuelle feilkilder.

#### 4.9.3 Generalisering og overførbarhet

Dersom dataen oppfattes som pålitelig og relevant gjennom reliabilitet og validitet, gjenstår spørsmålet om hvorvidt resultatene kan overføres til andre situasjoner, kontekster eller intervjupersoner, eller om de i hovedsak kun er gjeldende for denne studien. Generalisering i denne sammenhengen omhandler ikke universell generalisering, men om kunnskap kan overføres fra en situasjon til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Thagaard (2018, s. 182) skildrer noe av det samme, men bruker overførbarhet om samme begrep. Hun hevder at overførbarhet innebærer at den forståelsen vi har innenfor et prosjekt, også kan ha relevans i andre situasjoner. I følge Tjora (2021, s. 264) kan overførbarhet kartlegges ved å gjøre studien transparent. Dette innebærer å gjøre rede for valg i forskningsprosessen og begrunne hvorfor analysen gir grunnlag for de konklusjonene vi kommer frem til.

I denne studien ønsker jeg å finne ut hvordan kroppsøvlingslærere på mellomtrinnet reflekterer omkring kroppssyn og hvordan lærere arbeider med kroppspressproblematikken. Forhåpentligvis kan studien bidra til kunnskap og belysning omkring læreres forståelse av

kroppspress på mellomtrinnet gjennom overførbarhet, hvor kunnskapen kan overføres fra denne konteksten til en annen, og resultatene og tolkningene potensielt kan ha en funksjon i andre situasjoner. Studien består imidlertid av et lite utvalg, og det er dermed krevende å generalisere funn når de baseres på tankene og refleksjonene til fire kroppsøvingslærere. Studien kan likevel ha en nytteverdi hos deltakerne og bidra til å øke deres bevissthet omkring kroppspress i skolen. Studien kan også bidra til refleksjon og kunnskap hos potensielle lesere hvor de kan lære av kroppsøvingslærernes refleksjoner.

#### 4.9.4 Forskningsetiske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer som jeg i denne studien har måttet være bevisst på (NESH, 2021). Thagaard (2018, s. 22) viser til tre etiske prinsipper forskeren bør ta spesielt høyde for når en studie gjennomføres; *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter*. I tillegg til at forskeren må ta disse retningslinjene i forbehold, støtter også personopplysningsloven opp under krav om samtykke.

Gjennomgående i denne studien har de forskningsetiske retningslinjene blitt tatt høyde for, for å opprettholde både lovlig rammeverk for forskning og skjønnsmessige vurderinger. I henhold til *informert samtykke*, har informantene skrevet under på samtykkeerklæringen med informasjon om deres rettigheter i prosjektet. Disse rettighetene innebærer blant annet at informasjonen som kom frem kun ville bli brukt til det gitte formålet, opplysningene ville bli behandlet konfidensielt og at all datainnsamling ville behandles anonymt. Informantene fikk også informasjon om at de til enhver tid kunne trekke seg dersom de ikke lengre ønsket å delta i prosjektet.

Det er kun jeg og potensielt mine to veiledere som har innsikt i den innsamlede dataen, for å bevare *konfidensialiteten* ovenfor informantene. I følge Thagaard (2018, s. 24) omhandler konfidensialitet hvordan forskeren skal forholde seg til informasjonen som innhentes fra deltakerne, som blant annet innebærer å ivareta deltakernes anonymitet. NESH (2021) viser til retningslinje nr. 20: *anonymitet* som tilsier at forskeren må ivareta informantenes anonymitet. For å opprettholde denne retningslinjen, har informantene blitt anonymisert ved å bli referert til med fiktive navn. I forhold til prinsippet om *konsekvenser av å delta*, har jeg forsøkt å fremtre respektfull ovenfor privatlivet til deltakerne. I følge Thagaard (2018, s. 113-114) bør forskeren reflektere over hvor personlige spørsmålene som stilles i forskningsprosjekter er, slik at informantene ikke angres på svar i ettertid. Forskeren bør forsøke å ense hvor



intervjupersonens grenser går og vurdere om spørsmål blir for personlige. Temaet jeg har valgt til denne studien er ikke et spesielt sensitivt tema, slik at deltakelse forhåpentligvis ikke kan skade deltakerne på noe vis. Jeg har forsøkt å opprettholde gjensidig tillit i intervjusituasjonen, og opptre forsvarlig og varsomt i forhold til spørsmålenes personlighetsgrad.

#### 4.10 Mulige feilkilder

Feilkilder assosieres gjerne med en fastlagt standard for hva som er riktig og hva som er gal atferd i et intervju. Et intervju er imidlertid ikke basert på en fastsatt mal, og enhver intervjusituasjon må derfor vurderes i forhold til det overordnede målet om å utvikle et godt intervju. I forkant av gjennomføring av intervjuene, kartla jeg for meg selv hva som var viktig å være bevisst på som forsker. Det er viktig å etablere en tillitsfull og trygg atmosfære i intervjusituasjonen, hvor forskeren unngår å skape avstand til intervjuobjektet. Dersom det er avstand mellom de to, kan intervjupersonen bli skeptisk til det forskeren representerer og det kan påvirke kvaliteten på intervjuet. Måten forskeren fremtrer på, har betydning for forholdet som etableres mellom forskeren og informantene (Thagaard, 2018, s. 105-106).

En mulig feilkilde i intervjuene er i forhold til om intervjupersonens svar kan påvirkes av oppfatningen vedkommende har av forskerens verdier og synspunkter. Det er vanskelig å vite om intervjupersonens fremstilling av seg selv er genuin når man ikke kjenner intervjupersonen. På bakgrunn av dette bør forskeren reflektere over samspillet de to har i intervjuet og være kritisk til om erfaringene som presenteres er reelle, eller om de preges av at informantene ønsker å sette seg selv i et godt lys og gjøre et godt inntrykk (Thagaard, 2018, s. 108). Silverman (2021, s. 450) hevder at svakheter under semistrukturerte intervjuer også kan oppstå rundt forskerens atferd. Dersom forskeren identifiserer seg med informantene kan det påvirke profesjonaliteten negativt, sammenlignet med et spørreskjema som gjør at man overholder profesjonaliteten fordi spørsmålene er like. Som forsker i denne studien forsøkte jeg å finne en balansegang mellom det å være åpen og skape en god relasjon med informantene, samtidig som jeg opptrådte profesjonelt slik at jeg ikke stilte informantene ulike spørsmål.

Med utgangspunkt i å innhente deltakernes genuine og reelle svar som ikke var gjennomtenkt på forhånd, fikk ikke informantene tilsendt intervjuguiden før intervjuet - selv om en av dem

etterspurte det. Jeg ønsket kroppsøvlingslærernes umiddelbare responser som ikke var uttenkt på forhånd, og jeg var redd for at informantene ville svare mer «politisk korrekt» på spørsmålene dersom de i forkant av intervjuet hadde fått forberedt hva de skulle svare. På denne måten unngikk jeg en potensiell feilkilde i forhold til dataen som ble innhentet. Det er et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informantene, da forskningsintervjuet styres av intervjueren. Forskeren definerer intervjuet og er den som beslutter hvilke oppfølgingsspørsmål som blir spurt. Det er forskeren som fortolker og analyserer i etterkant av intervjuet, og bør derfor være bevisst hvordan egen forforståelse og refleksjoner kan spille inn på fortolkningen. Det er viktig at fortolkningen representerer hva intervjupersonen virkelig mente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 57). Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) belyser videre at ledende spørsmål kan være med å prege informantenes svar i intervjuene, og at forskeren heller bør stille åpne spørsmål for å undersøke om et fenomen finnes. Jeg har forsøkt å stille mest mulig åpne og undrende spørsmål i intervjuene, hvor ja/nei-spørsmål er unngått til beste mulige evne. Som forsker ønsket jeg ikke å legge opp til at kroppspress på mellomtrinnet nødvendigvis eksisterte, dette var del av det jeg ønsket å undersøke.

## 5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres studiens funn som er relevant for oppgavens problemstilling. Funnene er basert på svarene fra de fire kroppsøvlingslærerne som deltok i studien, og er referert til med følgende (fiktive) navn: Ingrid, Monika, Trond og Espen.

Kroppsøvlingslærernes utsagt vil bli presentert gjennom sitat og meningstetting, i forhold til hvor det er mest hensiktsmessig å presentere funnene for å se sammenhenger mellom svar. På bakgrunn av at jeg har benyttet en tematisk innholdsanalyse, er analysen inndelt i tre hovedkategorier med utgangspunkt i intervjuguiden. På denne måten ønsker jeg å gjøre analysen oversiktlig og besvare problemstillingen nærmere. Under disse hovedkategoriene er det flere underkategorier for å gå dypere inn i ulike dimensjoner av temaene. Funnene er inndelt i hovedkategoriene: *kroppssyn*, *kroppspress* og *didaktisk arbeid med kroppspress*. Kategoriene vil gjennom kapittelet presenteres i samme rekkefølge.

Denne oppgaven tar for seg kroppsøvlingslærernes refleksjoner omkring tema og funnene i studien gir uttrykk for et indirekte perspektiv på elevenes tanker. Lærerne kan ikke svare direkte på hva elevene opplever, da svarene baseres på deres oppfattelser av hva elevene føler på. Deres oppfatning samsvarer ikke nødvendigvis med elevenes faktiske oppfatninger.

## 5.1 Kroppssyn

### 5.1.1 Usikkerhet rundt kroppsforståelse

Til spørsmålene omkring kroppssyn, fortalte jeg informantene kort om teorien jeg hadde tenkt å skrive om i forkant, i tilfelle de ikke var kjent med denne teorien fra før, og slik at de var klar over hvor jeg ville med spørsmålene. De ble fortalt at man gjerne skiller mellom to kroppssyn; et objektivt og et subjektivt syn på kropp. I forhold til dette fikk de spørsmål om de var bevisst hvilket kroppssyn de selv hadde og om dette var noe de tenkte over når de planla undervisningen. De ble også spurt hvordan kroppssynet deres kunne prege kroppsøvingundervisningen. Flere av informantene responderte litt uklart i forhold til hvilket kroppssyn de hadde og latet til å ikke helt forstå hvordan kroppssynet kunne prege undervisningen. Ingen av informantene hadde tenkt over kroppssyn spesifikt i planlegging av sin undervisning eller vektla dette som et fokusfelt i skolen:

Jeg har ikke kroppssyn som utgangspunkt når jeg planlegger undervisning. Det tror jeg ikke jeg kan si. (Trond)

Det er nok ikke noe jeg tenker over når jeg planlegger undervisningen. (Monika)

På bakgrunn av informantenes usikkerhet rundt betydningen av kroppssynet deres, fikk de videre spørsmål om hvilken type undervisning de la opp til. Dette spørsmålet var i forhold til om de benyttet seg mye av tradisjonell undervisning med mest mulig aktivitet, fokus på konkurranse og idrettslige aktiviteter, eller om de la opp til undervisning med utgangspunkt i hvordan aktiviteten opplevdes og at elevene skulle sitte igjen med en god følelse. Dette spørsmålet er i relasjon til forrige spørsmål om subjektivt og objektivt kroppssyn. På tross av at ingen av informantene tar kroppssynet deres i betraktning når de planlegger undervisning, er kroppssynet likevel med på å påvirke hvordan de opptre som lærere i kroppsøving og kan ha påvirkning på hvordan elevenes deres ser på kropp. To av kroppsøvingslærerne uttrykker at de benytter seg av en blanding i undervisningen sin, mens to av dem vektlegger et subjektivt syn. Det vil videre bli presentert hvordan informantene reflekterer rundt de to ulike kroppssynene, i forhold til hvordan undervisningen deres i kroppsøvingsfaget er.

### 5.1.2 Subjektivt kroppssyn

Kroppsøvlingslærerne uttrykker ulike kroppsførståelser, og trekker linjer til hva de baserer undervisningen sin på. Ingrid synes det er vanskelig å skille mellom de to synene på kropp, og hun tror undervisningen hennes baseres litt på begge. Hun er likevel mest opptatt av det subjektive kroppssynet, i likhet med Espen. Espen forteller at han stiller mest på den subjektive siden fordi han kjenner elevene godt, og vektlegger klassemiljø og gode opplevelser. Han forteller videre at det er lite fokus på idrettslige aktiviteter og konkurranse i undervisningstimene hans, hvor han heller retter fokuset mot leker som kan innebære bevegelse og trening. Espen vektlegger andre typer aktiviteter for å få med alle elevene i klassen. Han ordlegger seg slik:

Det er lite kanonball og hjørnefotball i mine timer, selv om det er det elevene hadde valgt om det var demokratisk hver gang. Selvfølgelig kan vi ha idretter av ulik grad og, men det skal først og fremst være lek, bevegelse og trening. De som holder veldig mye på med fotball, håndball og volleyball, de har jo ikke et behov for å holde på med dette på skolen. Det er klart det er gøy for dem å vise seg frem en gang eller to med hva de mestrer godt, men det er like viktig å få med de elevene som ikke holder på med idrett eller aktivitet av noe slag på fritiden.

Espen ønsker å fjerne fokus fra enkeltelever som er spesielt gode i idretter ved å heller ha leker i undervisningen som gjør at elevene stiller mer på lik linje. Det subjektive kroppssynet Espen later til å fremme, omfatter at han tar utgangspunkt i kroppsopplevelsen, og ikke de ytre idrettsprestasjonene som lett kan føre til et objektivt kroppssyn.

### 5.1.3 Mestring og glede fra aktivitet

Trond har ikke noen spesifikk formening om hvilket kroppssyn han har og forteller at kroppssyn ikke er utgangspunktet når han planlegger undervisningen. Han reflekterer likevel rundt kroppsførståelsen sin og skildrer at undervisningen hans baseres på mestring og aktivitetsglede. Ifølge Trond er det viktigste læringsutbyttet at elevene skal sitte igjen med en god følelse av at de mestrer aktiviteter, slik at elevene skal ha lyst til å gjenta aktivitetene. Dette gjør han ved å prøve å fjerne fokuset fra resultater og konkurranse. Fokuset Trond legger på mestring betyr ikke nødvendigvis at han har et subjektivt kroppssyn eller fremmer dette hos elevene, men han uttrykker likevel antydninger til dette. Opplevelse av mestring hos

elevene kan bidra til at elever erfarer gode kroppsopplevelser fra aktivitet hvor de ønsker å gjenta aktiviteten.

Både Espen og Trond er spesielt opptatt av å få med den elevgruppen som vanligvis ikke holder på med idrett eller fysisk aktivitet på fritiden, og reflekterer rundt aktivisering av denne elevgruppen i undervisningen. Trond forteller om elever i klassen som gruer seg og synes det er skremmende når de skal ha aktiviteter de opplever som tunge fysisk og de ikke tror de kommer til å mestre. Han poengterer at han ikke synes det er så nøye hvilken aktivitet de driver med i kroppsovingen, så lenge elevene får lyst til å gjenta aktiviteten og kan få en varig glede av å være i bevegelse. Med utgangspunkt i dette kan det virke som han fremmer et subjektivt kroppssyn. Bevegelsesglede kan bidra til at elevene utvikler et positivt kroppssyn som også tar utgangspunkt i elevenes livsverden, heller enn bare fysiske idrettsprestasjoner. Trond ønsker å rette fokuset mot å gjøre så godt man kan, fordi elevene ikke trenger å klage over egen prestasjon dersom de har gjort sitt beste. Han formidler:

Det er superviktig at de (elevene) har en oppfatning av at de har vært i aktivitet og greier å gjennomføre uten at det er noe tidskrav eller noe.. Det å gjennomføre, det er da den gode følelsen kommer. Og det er ikke noe nøye for meg hvor langt de løper, eller hvem som kommer først.

Espen refererer også til elever som ikke har opplevd noe særlig treningsglede før og som han mener det er spesielt viktig å få i aktivitet. Espen beskriver hvordan han vil få med denne delen av klassen:

Disse elevene er ofte målgruppen for undervisning, for den andre delen av klassen som er glad i idrett, de er som regel med uansett hva vi gjør i timene. Det går jo an å motivere de ved å gjøre undervisningen om til kjekke leker hvor de beveger seg, og ikke en aktivitet eller en idrett med en vinner. Det med treningsglede, det er jo selvfølgelig det viktigste.

#### 5.1.4 Objektivt kroppssyn

Monika har ikke tenkt noe særlig over hvilket kroppssyn hun har selv, og hevder at hennes undervisning både preges av et subjektivt- og et objektivt kroppssyn. Hun forteller at hun legger opp undervisning med utgangspunkt i både konkurranse og at elevene skal oppleve

glede av å være i aktivitet. Dette vurderer hun ut fra elevgruppen. Klassen hennes har vært innom ulike slags aktiviteter, men hun innrømmer at de har hatt mye fokus på idrett og. Hun uttrykker en mening som er det tvert motsatte av Espen og Trond sin. Hun forteller om den forrige klassen hun hadde som var en veldig idrettsaktiv gjeng, hvor samtlige drev med idretter på fritiden, som håndball og fotball. Denne klassen var veldig konkurranseinnstilt. Her presenterer Monika sin objektive tilnærming til kroppen, hvor kroppens fysikk og konkurransevne er i fokus. Hun forteller at hun personlig synes det er viktig å kjenne på en form for konkurranseinstinkt, og sammenligner det med å ha ambisjoner og komme langt i livet. Dette tar hun med inn i kroppsøvingsfaget når hun underviser. Monika ønsker å hente dette frem i elevene, men anerkjenner at noen elever synes det er skremmende. Hvis elevene liker å drive med idrett og dette motiverer dem i kroppsøvingstimene, baserer Monika sin undervisning på det:

Da kan man ikke unnlate å gjøre det som de elsker å gjøre. Da må man ta med de idrettene, selv om det har kommet ny læreplan som gjerne vektlegger det mindre. Vi kan jo være en slags ambassadør for idrettslagene og, som er i de forskjellige bydelene. Hvis de blir glad i det, eller kjent med idretter på skolen, så kanskje de kan starte med det på fritiden.

#### 5.1.5 En gylden middelvei

Tre av lærerne svarer at undervisningen deres baseres på at de både har et subjektivt og et objektivt kroppssyn, hvor det er fokus på idrettslige aktiviteter og konkurranse, samt bevegelsesglede hvor elevene sitter igjen med en god følelse. Selv om noen av informantene har et delvis prestasjonsorientert klima i kroppsøvingundervisningen, er de opptatt av at undervisningen skal være noe elevene trives med og som bidrar til mestring. Ingrid beskriver at det er vanskelig å skille mellom de to i undervisningen, da hun føler det er vanskelig å kun gå den ene veien. Hun tar begge perspektivene i betraktning i sin undervisning og skildrer at kroppssynene har en sammenheng. Ingrid tror bevegelsesglede kan komme som et resultat av fysisk aktivitet. Hun forteller:

Det blir jo en lett blanding, fordi selv om du prøver å tenke at du alltid skal ha bevegelsesglede, så blir det jo til at du også må jobbe med det fysiske, ned til hver detalj i forskjellige idretter eller teknikker. Noe må du gjøre litt håndfast for de, for de

er jo så små. Det er vanskeligere å undervise og lære de om bevegelsesglede uten å gå inn i de detaljene som gjør at du får med det fysiske.

Trond hevder at begge kroppssynene preger hans undervisning. Han reflekterer rundt undervisningens innhold på bakgrunn av kroppssyn, og forteller at tradisjonelle idretter som fotball er noe elevene kan drive med på fritiden, og at det derfor ikke er det han fyller kroppsøvningsundervisningen sin med. Han tror de har havnet på en slags gylden middelvei i hans undervisnings, og sier følgende:

Jeg vil ha mest mulig aktivitet, for det har de godt av. Men vi bruker mye tid i gymtimene på det som ikke er tradisjonelle idretter. Jeg er en sånn «fotballkar», men den idretten jeg tror vi har minst, det er fotball. Det er fordi det har de så mye i friminutt og jeg er også trener for mange av dem på fritiden og. Så jeg trenger ikke å fylle gymtimene med det, for det får de likevel. (Trond)

## 5.2 Kroppspress

### 5.2.1 Lærernes oppfattelse av kroppspress blant elevene

I forhold til spørsmål om kroppsøvningslærerne opplever at det er kroppspress blant elevene, svarer i utgangspunktet alle lærerne nei. To av dem er nølende og synes spørsmålet er vanskelig å svare på. Selv om de hevder de ikke opplever kroppspress blant elevene deres, svarer de likevel på spørsmål omkring kroppspress som om de oppfatter det hos elevene. Dette gjør lærerne ved å vise til konkrete situasjoner som gir uttrykk for problematikken hos enkeltelever. Etter min tolkning kan det tyde på at lærerne selv ikke har en tydelig forståelse av hva de legger i begrepet.

Flere av informantene opplever at elevene ikke snakker om kroppsfasong i forhold til hvem som er tykke og tynne, men at de heller fokuserer på hva de presterer. Et prestasjonsfokus kan også gi uttrykk for kroppspress. Alle informantene nevner at enkelte av elevene deres har opplevd ubehag med garderobe og dusjing, og Trond og Monika har registrert at elever har fått kommentarer av medelever i forhold til kropp. Slike hendelser kan likevel antyde at enkelte av elevene har opplevd kroppspress. Kroppsøvningslærerne opplever ikke at dette er gjeldende for flertallet i klassen, men nesten alle informantene har opplevd episoder med

enkeltelever. Tre av lærerne poengterer at de ikke får med seg alt som rører seg blant elevene, og de vet elevene snakker om ting i garderoben når de ikke er til stede. Gjennom lærernes indirekte perspektiv på hvordan elever opplever kroppspress, viser de til enkelthendelser som gir uttrykk for kroppspressproblematikken. Lærerne er også ofte usikre på hvorvidt hendelser handler om kroppspress, eller om det kan skyldes andre årsaker. Trond og Espen er overbevist om at jenter kjenner på det i større grad enn guttene, fordi de kommer tidligere i puberteten. Trond skildrer forskjellen på jenter og gutter i den alderen:

Jentene begynner jo å komme i puberteten, altså å bli mer bevisste. Men guttene, ofte i den alderen, er mer fuglehund- tendens. Det er ikke noe vondt ment, men de virrer rundt og er opptatt av sitt eget. De er ikke så bevisste jentene heller enda.

Blant Trond sine elever har det hendt at elever har sagt stygge kommentarer til hverandre i forhold til kropp. Han peker på at dette har skjedd mer i tredje og fjerde klasse, enn på mellomtrinnet. Dette tror han skyldes umodenhet, hvor elevene i mindre grad skjønner alvoret eller forstår at slike kommentarer er sårende. Espen forteller at han tror det er stor forskjell på oppfattelse av kroppspress fra 4.5.-klasse til 7. klasse. Han mener at elevene i 4.-5. klasse ikke tenker så mye over kropp, men at de tenker over hva de mestrer. Dette mener han derimot er gjeldende for dem som har kommet i puberteten allerede. I 6.-7. klasse virker det som elevene er ganske mye mer bevisste. Espen tror dette skyldes at elevene selv snakker mer om kropp i forhold til forskjellige størrelser. Han beskriver hvordan han oppfatter at disse elevene er mer bevisste på egen kropp:

Jentene og guttene som er gode i fotball for eksempel, de diskuterer jo alltid hvem som er raskest, og da blir det og mye snakk om høyde for eksempel. Det er en mye mer bevisst gjeng. Så kommer det jo også parallelt med at de har mye om kropp i 6. klasse for eksempel, både i form av puberteten og kropp generelt.

### 5.2.2 Årsaker til at elever opplever kroppspress

Jeg spurte kroppsovlingslærerne hva de trodde var årsaker til at elever opplever kroppspress. Her fikk jeg ulike svar. Monika og Ingrid mener blikk og kommentarer fra andre er av betydning. Ingrid mener også at kroppspress ofte bunner i lav selvfølelse hos eleven som utøver presset og som skaper de episodene som gjør at andre elever kjenner på kroppspress. Flere av lærerne viser til media som en kanal hvor elevene kan oppleve kroppspress. Monika



og Trond tror elevene møter kroppspresset i større grad på andre arenaer enn skolen, hvor de har større sammenlikningsgrunnlag. Her mener de internett og sosiale medier gir elevene noe å sammenligne seg med. Espen uttrykker hvordan omgivelsene generelt er påvirkningsfaktorer som gjør at elever kjenner på presset:

Det er jo at de sammenligner seg med omverdenen, tenker jeg. Enten om det er hva de ser i blad, på film, internett, sosiale medier, eller om det er elevene i klassen. Det er uansett sammenligning. Også gjerne litt uvitenhet i forhold til kropp da, hvor forskjellig en kropp kan være.

### 5.2.3 Sosiale medier og nettvett

Flere av informantene nevner sosiale medier som en årsak til at elever kjenner på kroppspress. To av informantene forteller at sine elever på mellomtrinnet ikke er noe særlig på sosiale medier, gjerne fordi de ikke har lov. De to andre informantene forteller at noen av elevene er på sosiale medier. Flere av lærerne uttrykker at det er veldig variabelt hvor stor tilgang elevene har på sosiale medier. Espen tror internett har mye av skylden for kroppspress, fordi dette gir barn tilgang på bloggere, influencers, og da gjerne også mye nakne kropp. Den lette tilgangen på internett, sammenlignet med da han selv gikk på skolen, tror han har stor innvirkning på elevene. De sosiale mediene som det nevnes at elevene er på er Snapchat, Tiktok og Instagram, og gjerne spesielt i syvende klasse.

På Trond sin skole får elevene låne hver sin Ipad av skolen. Han viser til at skolen i teorien har gitt elevene tilgang på en kilde hvor de kan oppleve kroppspress, nemlig internett. De har gitt elevene et verktøy som de kan misbruke, hvor lærerne ikke har mulighet til å overvåke hva den brukes til og hva elevene eksponeres for. Trond forteller imidlertid at elevene skriver mye til hverandre på appen Teams, og at lærerne har tilgang til å sjekke denne appen fordi de bruker den i skolesammenheng. Han forteller at skolen flere ganger i året sjekker Ipadene deres for å undersøke at de ikke har lastet ned andre apper. Trond viser til at det har hendt at elevene har skrevet stygge meldinger til hverandre på Teams:

Det har vært flere ting.. noen som har blitt kalt tykk for eksempel. Men da får vi vite det enten når vi sjekker, eller så får vi det tilsendt hvis det har skjedd. Da adresserer jo

hjemmet det, og så snakker vi med de involverte. Så det er veldig lav hyppighet på at noe sånn skjer, men det har skjedd.

Ingrid har ikke snakket med elevene om sosiale medier, fordi hun ikke mener det er aktuelt når elevene hennes ikke bruker det. Hun er redd for å skape nysgjerrighet rundt å bruke det og «friste» elevene ved å ta det opp i klassen. Monika og Espen har derimot snakket med klassene sine om sosiale medier, og trekker frem nettvett som noe de synes er viktig. De forteller at de har snakket om medias påvirkning og kildekritikk gjennom nettvett:

Vi snakker ganske mye om det, i forhold til nettvett og det med at ting ikke alltid er slik ting fremstilles. Så det er jo et veldig stort område i dagens skole. (Monika)

Vi har mye nettvett i løpet av et år, uansett trinn. Fra femte av i alle fall, og vi har det jo på fjerde og. I tillegg har gjerne de eldste trinnene mye om det med kildekritikk for eksempel. Så vi har jo et stort fokus på det å avsløre feilinformasjon, hvor elevene gjerne sitter med feil inntrykk av saker og ting. Så jeg håper for guds skyld at når mine elever går ut av sjuende, at de vet at halvparten av det de ser på Tiktok bare er sprøyt. For det har vi sagt nok ganger snart. (Espen)

#### 5.2.4 Dusjevegring og garderobe

Alle lærerne forteller historier om elever som av ulike grunner gruer seg til å dusje. Det at elevene ikke ønsker å dusje og være sammen med medlever i garderoben, kan være en indikator for at elevene kan kjenne på et slags kroppspress. Espen forteller at det på hans skole er årlige diskusjoner om hvilke klasser som skal ha kroppsøving på slutten av skoledagen. De som har kroppsøving i siste skoletime slipper nemlig å dusje på skolen, men kan dusje hjemme. Videre viser han til hvordan dusjing har vært problematisk i perioder:

Av og til må man gjerne gjennom den ubehagelige måneden hvor det er noen uker hvor folk dusjer i t-skjorter. Men så går jo det bort.. veldig fort. Det har skjedd blant jenter som har sagt det i svømming, da går det gjerne på vekt og fedme. Det er også noen gutter som har tatt på seg shortsene i dusjen fordi de synes det er flaut. Det er utrolig viktig tror jeg, spesielt på mellomtrinnet, at de får et år eller to hvor det forventes at de dusjer før de går til neste time. (Espen)

Slik Espen forklarer det, går problemet over i løpet av kort tid. Monika har opplevd det samme på hennes skole. Der er det også mange som gruer seg når de skal begynne med dusjing. Hun forklarer at det var vanskelig å komme tilbake til dusjing etter at skolen var nedstengt under covid19-pandemien. Mange av elevene syntes det var tøft å vise seg foran medelevene i garderoben igjen, fordi det skjer en stor forandring kroppslig fra 5.-7.klasse, som var perioden klassen hadde vært borte fra skolen under nedstenging. Monika forteller også om en episode med en enkeltelev som var ny i klassen, som ikke ønsket å være i garderoben sammen med de andre elevene. Her lagde hun en avtale med eleven som gikk ut på at han kunne ha egen garderobe de tre første ukene mens han ble bedre kjent med klassen. Etter at de tre ukene var gått, skulle han bruke samme garderobe som de andre guttene. Denne avtalen var vellykket og Monika tror det skyltes at eleven ble tryggere i klassen i løpet av de tre ukene.

Det samme problemet har Trond hatt med en elev som ikke ønsket å vise seg naken, som hadde fått tilbud om å gå i garderoben tidligere. Lærerne viser til å sette forventninger fra start, selv om elevene synes det er ubehagelig. Monika mener at elevene fort blir vant med å dusje sammen, hvis dette ikke er noe de selv kan velge og er nødt til å gjøre. Espen forteller at han er helt overbevist om at det er elever som gruer seg dagen før en kroppsøvingstime, fordi de vet de skal dusje i fellesskap med andre. Espen forklarer at han ofte befinner seg ovenfor en problemstilling hvor han er usikker på hvor hardt han skal presse elevene:

Og da kommer man jo inn på det der spennet mellom; er det så ubehagelig at man skal tillate en elev å ikke dusje med de andre for å få eleven i aktivitet, eller skal man legge mildt press på eleven.. Så ja, blant en gruppe elever har det en stor påvirkning på dem den dagen, dagen i forveien og kanskje dagen etterpå og.

### 5.3 Didaktisk arbeid med kroppspress

Den andre delen av problemstillingen min omhandler hvordan kroppsøvingslærere arbeider med kroppspressproblematikken med elevene. Lærerne ble spurt spørsmål i forhold til hvordan de trodde de selv, andre og fremtidige lærere kunne bidra til å motvirke kroppspress (dersom det eksisterer) hos elever. På bakgrunn av at det ikke er sikkert det er mulig å *motvirke* kroppspress, blir det under lagt frem hvordan lærerne *arbeider* med

kroppspresstematikken i skolen. Kroppsøvlingslærerne hevder i hovedsak at elevene ikke opplever kroppspress i stor grad, i hvert fall ikke flertallet. Alle lærerne tror allikevel det har en effekt å arbeide med kroppspress som tematikk på et tidlig stadium, slik som på mellomtrinnet. Informantene viser til ulike faktorer de mener kan ha en effekt for å arbeide med kroppspressproblematikken. Espen vektlegger et godt klassemiljø og trygge rammer på skolen, slik at elevene kan bli trygge på seg selv i samvær med resten av klassen. Ingrid mener det er viktig å bygge opp og skape støtte rundt den enkelte elev, for at elevene skal skape aksept for seg selv. Flere nevner å legge til rette for at elevene er komfortable. Det å fokusere på seg selv og egen utvikling, istedenfor å sammenligne seg, oppleves også viktig for mange av informantene.

### 5.3.1 Læreplanen og kroppspress

I henhold til kroppspress, ble lærerne spurt hvilke tanker de hadde om hvordan læreplanen kunne bidra til eller redusere kroppspress, eller om de syntes det kom frem noe i forhold til dette i læreplanen. Ingrid mener det burde stå noe konkret i læreplanen om kroppspress, på bakgrunn av hvordan barn vokser opp i et samfunn med økende fokus på tema. Espen viser til hvordan læreplanen har flyttet seg fra å handle mye om idretter, til å fokusere mer på bevegelsesglede, noe han er veldig fornøyd med. Espen forteller likevel om kollegaer og andre han prater med som fremdeles fokuserer mest på det idrettslige perspektivet. Han forteller videre:

Jeg tenker at det viktigste er å få frem gleden med å bevege seg. Det er jeg veldig opptatt av, og jeg tenker det skal være mest lek på barneskolen. Selvfølgelig kan vi ha idretter av ulik grad og, men jeg synes at det først og fremst skal være lek, bevegelse og trening.

Flere av informantene peker på at det er så få kroppsøvlingsstimer at de ikke ønsker å bruke så mye tid på å snakke om slike temaer i timene. De ønsker heller å utnytte tiden til å være i aktivitet. I forhold til læreplanen peker Ingrid på at kroppspress som tema like gjerne hører hjemme under andre fag, som under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Hun mener at det å skape eller ikke skape et kroppspress handler om hvordan vi er som medborgere. Monika og Espen hevder at tematikken passer fint inn i naturfag, hvor man uansett lærer om hvordan kroppen fungerer og puberteten. Ved å prate om det i naturfag tror

Monika at det kan være med på å normalisere faktum at alle har kropp, at alle ser forskjellige ut og fungerer forskjellig.

### 5.3.2 Integre normalisering fra tidlig alder

På tross av at kroppsøvingslærerne er usikre på om sine elever opplever kroppspress og eventuelt hvor stort problem det er på mellomtrinnet, hevder likevel alle informantene at de tror det kan ha en effekt å arbeide med å motvirke kroppspress på et tidlig stadium. To av informantene never at de tror det har en effekt å arbeide med temaet fra elevene også er enda yngre enn på mellomtrinns-alder. Flere av lærerne hevder at slike tema er gunstige å arbeide med fra elevene er helt små, for å integrere at noe er normalt. Espen og Ingrid mener dialog om kropp i naturfag i forhold til kroppens funksjon og pubertet er med på å vise elevene at det er normalt at kropper er ulike. De forteller videre at de ønsker å fremme hvor forskjellige mennesker er, og hvordan ulikheter er positivt. På denne måten peker flere av lærerne på normalisering av ulike kropper som en faktor for å arbeide med kroppspressproblematikk. Ingrid mener lærere burde prate med elevene om alle områder de ønsker elevene skal være spesielt trygge på. Hun sammenligner arbeid med kroppspress med normalisering av homofili, hvor elevene hennes ikke tar for gitt at hennes kjæreste er en mann. Elevene lurer på om kjæresten hennes er en mann eller en dame, fordi de er vokst opp med at begge deler er like greit og like normalt. Ingrid forklarer hvordan hun synes kroppspress bør normaliseres:

På den måten kan det også være med kroppspress, at det har integrert seg når det er snakket om fra så ung alder. Det blir en ting som kan oppleves på den måten, eller på den måten. Da er det bare en ting de er vant med at er der og jobber for at det ikke skal være vondt.

Monika mener at arbeidet med kroppspress burde begynne helt fra elevene starter på skolen. Hun viser til et eksempel fra hennes sønn, hvor han hadde en lang lese-lekse i 3. klasse som omhandlet det å dusje etter gymtimen. På denne måten mener hun kroppspressetematikken tas opp, og burde bli tatt opp, på et tidlig stadium. Monika mener dette kan gjøres i små drypp for å bygge opp den enkelte elev gjennom normalisering og forberedelse rundt situasjoner som dusjing etter gymtimen.

### 5.3.3 Skolen og lærere som rollemodeller

I forhold til årsaker for at elever opplever kroppspress, peker flere av informantene på betydningen av at lærere er rollemodeller og hvilken påvirkning de har på elevene sine. Espen legger et stort fokus på å fremme forskjellighet for å bidra til å motvirke at elever kjenner på kroppspress. Han synes at kroppsøvingslærere gjerne kan være i litt godt hold og ha litt mage, og vise at det er helt greit. Dersom kroppsøvingslæreren ikke fremstår som et kroppsideal, mener Espen det letter på presset blant elevene og skaper mindre grunnlag for sammenligning. Han beskriver en annen kroppsøvingslærer på sin skole som han hevder nødvendigvis ikke er et godt forbilde for elevene:

Han er 1.90, har sixpack, driver med crossfit og han normaliserer ikke det å være annerledes i det hele tatt. Han er jo mer som et kroppsideal. Men jeg tror ikke de diskuterer det så mye nå heldigvis.

Espen tilføyer at denne læreren også kan være et sunt forbilde for veldig mange elever som driver med ulike idretter og aktiviteter. Han synes likevel at lærere som opptre som slike kroppsideal kan være skumle forbilder for enkelte elever som er av den sårbare gruppen. I likhet med at lærerne skal opptre som gode rollemodeller for elevene, har også skolene noen regler for hvordan man kan opptre og hvordan man kan ytre seg. Skolen skal være en frisone, hevder Trond. Den skal være en arena hvor elevene kan gjøre det de vil med den kroppen hvor de vil, hvor ingen kropp anses som bedre enn andre. Trond viser til at skolen skal være en trygg arena hvor alle er akseptert uavhengig av forskjeller. Dette viser han gjennom et eksempel med at skolen jobber mot rasisme:

Om det for eksempel er rasisme på hjemmebane, så blir jo likevel skolen en rasismefrisone. Men hva foreldrene sier, og lar ungene si og tenke på hjemmebane, det klarer vi ikke å styre. Men vi kan få ungene til å reflektere, tenke og få sin egen mening over det. Det blir litt det samme med kroppspress og. Så lenge skolen får være en frisone der man ikke skal dømmes, hvor du ikke skal føle deg noe dårligere enn andre uansett om du har tre føtter eller to, så tenker jeg at vi har gjort en god jobb. (Trond)

Trond og flere av informantene trekker foreldrenes rolle inn i bildet, og viser hvilken påvirkning de har, og hvordan de også påvirker hvilket kroppssyn barna sine har. Trond forteller om en gang han opplevde at foreldre hadde negativ påvirkning på en elev, hvor

foreldrene startet med proteinshake som måltidserstatning. Dette gjorde at eleven også ønsket å drikke proteinshake istedenfor å spise måltid. Trond opplevde at disse foreldrene var dårlige rollemodeller ved å introdusere et slankeperspektiv for eleven, hvor eleven ønsket å gjøre det samme som foreldrene. Eleven brakte denne ideen til klassen og solgte budskapet om å slake seg med proteinshake til medelevene sine. Trond løste denne problematikken ved å snakke med klassen om kosthold gjennom mat og helse, og knytte det opp mot hvordan kroppen trenger næring og byggeklosser for å være i aktivitet.

#### 5.3.4 Snakke om kroppspressproblematikk

Alle de fire kroppsøvingslærerne påpeker at det å snakke med elevene sine om kropp og forskjeller mellom mennesker er en viktig faktor for å arbeide med kroppspress.

Kroppspressproblematikken kan arbeides med ved å snakke om forskjeller og ufarliggjøre at mennesker er forskjellige. Ingrid mener trygge voksne på skolen skal være åpne om å snakke med elevene om kroppspress, i likhet med at skolen er åpen for at elevene kan komme og snakke om andre temaer som for eksempel mobbing. Å snakke med elevene i form av tidlig innsats, samt spre informasjon og kunnskap gjennom dialog med elevene hevder Ingrid er essensielt for å arbeide med kroppspress.

Det har vært diskusjoner i forhold til det å snakke om temaet kroppspress på skolene, hvor enkelte har ment at kroppspresset nettopp kan skapes ved å snakke om det og rette fokus mot det. Kroppsøvingslærerne fikk spørsmålet: «Opplever du eventuelt at kroppspresset eksisterer allerede på mellomtrinnet, eller tror du at å rette fokus mot det (som å snakke om det) kan være med på å skape et kroppspress som ikke allerede eksisterer?». Flere av lærerne synes det er vanskelig å svare på hvilken effekt det kan ha på elevene å snakke om tema, fordi de tror det kan ha både positive og negative utfall. Flere av lærerne frykter å introdusere et begrep elevene ikke har fra før hvis de snakker med klassen om kroppspress. De er redde for å gi elevene tanker de ikke hadde fra før. Monika mener det handler om balanse, og bevisstheten av tid og sted det tas opp. Ingrid tror det er positivt å snakke om kroppspresset med elevene, men hun poengterer at hun ikke hadde gjort det synlig ovenfor elevene dersom hun skulle snakket om kroppspress som problematikk i skolen:

Jeg hadde jo ikke kalt det undervisning om kroppspress, eller sånn som man snakker om alt annet som går på sosiale kunnskaper og ferdigheter. Vi legger det jo skjult, eller til de grader frem, sånn at de skal oppleve at dette bare er undervisning som vi har.. og

det er helt vanlig. Så på en måte tror jeg ikke det hadde skapt noen endring, i alle fall ikke i min klasse.

Trond mener også at han jobber indirekte med problematikken, uten å nevne kroppspress direkte som begrep:

Jeg føler jo på det at vi jobber oss på en måte rundt kroppspress, uten å egentlig bruke det begrepet mye. Vi snakker om dette med å fokusere på deg selv og egen utvikling, og mestring og glede i det du har gjort, istedenfor å måle deg mot noen andre.

Espen tror det kan ha en positiv effekt å snakke om det, hvis man gjør det på riktig måte.

Dette mener han:

Jeg tror at hvis det tas opp, så er det veldig viktig at det er av en med god relasjon til elevene, som snakker om det på rett måte. Så lenge man kjenner elevene godt, er det lurt å snakke om det.

Nesten alle lærerne peker på at de ikke ville gått inn på temaet selv med mindre det dukket opp som et åpenbart problem i klassen, bortsett fra når det er naturlig å ta det opp i forhold til naturfag og når elevene prater med helsesøster. Flere av lærerne mener også at kroppspress ikke nødvendigvis trenger å bli tatt opp som et tema i plenum med klassen, men kan tas opp i dialog med enkeltelever dersom de føler det er behov. Noen av lærerne føler at de ikke har kompetansen til å snakke med elevene om kroppspress og er redd for å trø feil, og kunne heller tenke seg at helsesøster kunne tatt opp tematikken med elevene. Tre av lærerne viser til at de tror helsesøster er bedre rustet til å snakke om kroppspress, og tror jente- og guttegrupper med helsesøster er en fin arena for å snakke om tema og normalisere kropper.

### 5.3.5 Ulike kropper har ulike egenskaper

Mange av lærerne føler at de jobber rundt kroppspressproblematikken, uten å nevne kroppspress konkret. Dette gjør de ved å heller underbygger selvfølelse og arbeide med mestring, noe de tror kan ha en sammenheng med hvordan elever tenker om kroppen sin. Trond anser mestringsfølelse hos elevene som det viktigste de sitter igjen med etter hans undervisning, og beskriver hvordan han bruker mye tid på å prate med elevene om hvordan alle mennesker er ulike og har ulike forutsetninger for å mestre. Han forteller videre hvordan



han mener kroppen kan brukes som et «verktøy» i kroppsøvingen. Uvitenhet og mangel på kunnskap kan være en årsak til kroppspress mener Trond, og han vil derfor tydeliggjøre ovenfor elevene sine hvor forskjellige kropper kan være. Han ønsker heller at elevene skal fokusere på hvordan ulike kropper har ulike egenskaper og hvordan forskjeller er positivt. Klassen til Trond snakker mye om kroppen, men unnlater å legge fokus på kroppsdel til kroppsdel. Han retter heller fokuset mot kroppstyper, og sier følgende:

Hvis du er lang og tynn, eller lang generelt, så kan du bli god i basket. Hvis du er kort og sterk, kan du bli dritgod i kulestøt for eksempel. Sånne ting er det ungene i denne alderen her skjønner. Det må være ganske konkret for at de skal greie å forstå det, i hvert fall når vi er nede i femteklasse-alder. (Trond)

#### 5.4 Oppsummering av funn

I henhold til kroppssyn ser det ut til at informantene ikke er bevisst hvilket kroppssyn de selv har og hvordan synet kan prege undervisningen og elevene deres. De knytter likevel kroppssyn opp mot hvordan de legger opp undervisningen. Flere av lærerne trekker sammenligninger til bruk av konkurranseorientert undervisning eller undervisning som fremmer bevegelsesglede. De fleste kroppsøvingslærerne uttrykker at de både har et subjektivt- og et objektivt kroppssyn. På den ene siden viser funnene at noen av lærerne opplever at kroppsøvingfaget ikke behøver å innebære idrettslige aktiviteter i stor grad, da dette er noe elevene kan drive med på fritiden. Disse lærerne vektlegger mestring, gleden av å være i aktivitet og legger opp til leker og bevegelsesaktiviteter hvor også de inaktive elevene blir inkludert. Her uttrykkes en subjektiv kroppsforståelse. På en annen side viser funnene at lærere legger opp til idrettslige aktiviteter i undervisningen fordi klassen er en idrettsaktiv gjeng som motiveres av konkurranse. Gjennom slik undervisning går det frem at læreren har en objektiv kroppsforståelse. Funnene viser at informantene synes det er vanskelig å skille mellom de to kroppsforståelsene, og noen lærere hevder de har funnet en gylden middelvei som uttrykker begge synene. Her vises det til at den indre bevegelsesgleden kan oppstå hos elevene på et senere tidspunkt som resultat av innlæring av spesifikke idretter og teknikker som vektlegger det ytre.

Funnene fra studien viser at flere av lærerne synes det er vanskelig å svare på hvorvidt elevene opplever kroppspress eller ei. Informantene svarer at de i utgangspunktet ikke tror det er kroppspress blant elevene, men lærerne viser likevel til flere hendelser som gir uttrykk for opplevelse av kroppspress. Alle lærerne har opplevd at enkelte elever har vegret seg for dusj- og garderobesituasjon, hvor elever har dusjet med klær eller ikke har hatt lyst til å dusje. Funnene viser også at jenter opplever kroppspress i større grad enn guttene, og er helst gjeldende for de som har kommet i puberteten. Lærerne ser ulike årsaker til at elever kan oppleve kroppspress. De peker på blick og kommentarer, sammenligning med medelever og mennesker man omgås, samt sosiale medier og internett som kanaler hvor elevene kan oppleve kroppspress. Elevene har ulik tilgang på sosiale medier, og lærerne opplever at flertallet ikke bruker det i stor grad. Elevene bruker likevel mye tid foran skjerm og sammenligner seg med det de ser på film og internett generelt. Noen av lærerne har også snakket med elevene om nettvett. Funnene viser at ingen av lærerne ønsker å ta opp kroppspress som et konkret tema, da de er redde for å trø feil eller skape et fokus på noe elevene aldri har tenkt over.

På tross av at lærerne ikke opplever kroppspress blant elevene i stor grad, tror de likevel det vil ha en effekt å arbeide med kroppspressproblematikken på mellomtrinnet. Funnene viser ulike faktorer som kan bidra i arbeidet mot kroppspress. Det vektlegges å ha et godt klassemiljø og skape trygge rammer, og fokus på den enkelte elev og dens mestring, istedenfor å sammenligne seg med andre. Funnene viser også at de fleste lærerne ikke opplever at det er nødvendig å adressere kroppspress konkret i læreplanen, fordi tematikken kan knyttes opp mot elementer av læreplanen som allerede eksisterer, som naturfag med pubertet og tverrfaglige tema. Det vektlegges å arbeide med tematikken fra tidlig alder, for å integrere normalitet av ulike kropper og forskjellighet blant mennesker. I forhold til å arbeide med kroppspress pekes det på lærere, skolen og foreldre som rollemodeller. Spesielt vektlegges effekten den enkelte lærer kan ha på elevene. Alle lærerne påpeker at det å snakke om kroppspressproblematikk i form av å prate om kropp, ulikheter og hvordan ulike kropper har ulike egenskaper er viktig for arbeidet med kroppspress. Det å snakke om tema kan ha både positive og negative utfall. Informantene vektlegger å snakke om tema indirekte, og hevder at de selv ikke ville tatt opp tematikken med sin klasse med mindre de opplevde at det var et problem.

## 6.0 Drøftelse

Oppgavens problemstilling omhandler både kroppssyn og kroppspress, men analysen tar for seg flest underkategorier i henhold til kroppspress. Disse temaene er likevel nært sammenkoblet, hvor informantenes utsagn om kroppspress også kan gi uttrykk for hvilket kroppssyn de har, da kroppssyn ofte ligger i bunn av denne tenkningen.

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte funnene i studien opp mot det teoretiske grunnlaget og forskningen innenfor det aktuelle feltet. Drøftingen er inndelt i tre deler slik som analysen; kroppssyn, kroppspress og didaktisk arbeid med kroppspress. Gjennom disse kategoriene vil jeg svare på oppgavens problemstilling:

*Hvordan reflekterer lærere på mellomtrinnet rundt kroppssyn, og hvordan arbeider de med kroppspressproblematikken?*

### 6.1 Kroppssyn

De fire kroppsøvingslærerne på mellomtrinnet uttrykker ulike refleksjoner omkring kroppssyn. For å drøfte hvilket kroppssyn lærerne har med utgangspunkt i hva de vektlegger i undervisningen sin, vil jeg se kroppssynene opp mot de tre ulike kroppsforståelsene som er presentert i teoridelen. Drøftelsen omkring kroppssyn er inndelt i ulike underkategorier. I denne delen av oppgaven vil jeg se nærmere på fenomenologisk kroppssyn i kroppsøving, kartesiansk kroppssyn og prestasjonsorientert undervisning, konsekvenser av kropps dualisme og læreplanen i forhold til kroppssyn.

#### 6.1.1 Fenomenologisk kroppssyn i kroppsøving

Funne viser at flere av informantene uttrykker en uklar forståelse av kropp og hevder at de kan lite teori om kropp. Informantene knytter kroppssyn opp mot hvordan de legger opp undervisningen sin, som oppleves som mer konkret for flere av lærerne. Lærernes refleksjoner omkring kroppsforståelse er sett opp mot deres undervisningspraksis.

Alle informantene uttrykker at de ønsker å fremstille et sunt kroppssyn, ved å prate mye med elevene om kropp og at vi alle har ulike kroppsfasonger og kroppsstørrelser. Tre av

informantene hevder de står for et subjektivt kroppssyn hvor de vektlegger at elevene skal sitte igjen med gode opplevelser med kroppen. Når lærerne vektlegger å fremme et godt klassemiljø og er opptatt av elevenes kroppserfaringer og opplevelser heller enn å fokusere på (ytre) prestasjoner, viser det at de ønsker å fremme et subjektivt kroppsperspektiv.

Refleksjonene lærerne gjør seg omkring et slikt subjektivt kroppssyn er i tråd med Merleau-Pontys fenomenologiske kroppssyn, hvor man forholder seg til kroppen som en levende og erfaren størrelse. Kropp er noe vi først og fremst *er*, og hans forståelse innebærer at kropp og sjel er ett (Sæle, 2021, s. 85).

Lærerne uttrykker viktigheten av hvordan aktivitetene oppleves for elevene, hvor de eksempelvis ønsker at elevene skal oppleve glede. Dette er i tråd med Merleau-Pontys oppfattelse av at erfaringer oppstår gjennom kroppens fortolkninger, hvor livet leves i og gjennom kroppen (Engelsrud, 2010, s. 33-34). Merleau-Pontys perspektiv gir viktige innsikter for kroppsøvingslærere, hvor det fenomenologiske perspektivet viser hvordan elevene kan være det de er *mens* de beveger seg. Gjennom en forståelse av at vi både er og har en kropp, oppleves kroppen både som et subjekt og objekt på samme tid. Som levende kropper i verden er vi både synlige og blir sett, men vi er også den som selv ser med det subjektive og unike blikk som formes av den enkeltes omgivelser, historie og erfaringer. Det fenomenologiske kroppssynet viser til at menneskets erfaring av å eksistere i verden er noe mennesket har, gjør og er som kropp (Merleau-Ponty, 1994). Dette samsvarer med funnene fra studien, hvor lærerne heller retter fokus mot å ha leker elevene opplever som «gøy», heller enn aktiviteter som legger opp til konkurranse hvor ytre prestasjoner vektlegges. Funnene viser at flere av lærerne poengterer at kroppsøvingsundervisningen ikke kun trenger å omhandle spesifikke idretter hvor enkeltelever kan briljere og vise seg frem i idretter de mestrer godt. Lærerne ønsker heller å legge opp til aktiviteter hvor elevene stiller mer likt, hvor ingen har betraktelig bedre forutsetning for å gjøre det godt og utmerke seg.

Moen og Rugseth (2018, s. 154) hevder at å lære både *om* og *med* kroppen innebærer at følelser, erfaringer og meninger tilknyttet kroppen blir essensielt i faget. En opplevelse av at innholdet i kroppsøvingsfaget er «gøy» slik informantene skildrer, er et uttrykk for en subjektiv følelse hos enkeltelevne, hvor de anser aktiviteten som meningsfull. Gunn Engelsrud (2010, s. 48) hevder at det idrettspedagogiske fagfeltet vil berikes dersom flere lærere vektlegger elevenes erfaringer i like stor grad som selve den «fysiske aktiviteten». Marte Amundsen, Knut Westlie, Kjersti Mordal Moen, Ida Storberget og Lars Bjørke (2021)

har skrevet et forskningsinnlegg i forhold til kroppslig læring og kroppsforståelse i kroppsøvingfaget. De hevder at det å *være* en kropp åpner opp for at elevene har følelser tilknyttet bevegelsen de utfører, og ikke bare til bevegelses resultat. Slik funnene viser, er kroppsøvingslærerne enige i at elevene skal ha en opplevelse av glede i mens de beveger seg og mange av informantene forsøker å ta i bruk andre aktiviteter enn typiske idrettslige ballaktiviteter i undervisningen. Det er ikke nøye hvor langt elevene løper eller hvem som kommer først. Det handler om den enkeltes subjektive opplevelse hvor elevene opplever å kunne gjennomføre og kjenne på treningsglede.

Jeg forstår og tolker disse uttalelsene opp mot den fenomenologiske kroppsforståelsen. Et subjektivt kroppssyn fremmer imidlertid ikke kun de gode opplevelsene som bevegelsesglede, men også de dårlige kroppserfaringene. Amundsen et al. (2021) påpeker at både de positive og de negative opplevelsene elevene har i faget er del av den subjektive læringen. Gode opplevelser vektlegges blant lærerne. Dårlige opplevelser som sinne og frustrasjon for å måtte lære krevende bevegelsesoppgaver, er likevel også del av faget. Den fenomenologiske tilnærmingen innebærer at elevene tar utgangspunkt i indre, subjektive erfaringer i forhold til hvordan kroppen blir brukt, uavhengig om de er gode eller dårlige. Dette gjør de heller fremfor å ta utgangspunkt i en ytre, objektiv eller standardisert kroppsforståelse i forhold til bestemte kroppsideal eller bestemte kroppsprestasjoner.

### 6.1.2 Kartesiansk kroppssyn - prestasjonsorientert undervisning i kroppsøving

Som nevnt i oppgavens teoridel, fremmet Descartes et dualistisk menneskesyn, hvor kropp og sjel, soma og tanke ble oppfattet som separate deler av mennesket (Sæle, 2021, s. 68).

Descartes omtalte kroppen som den objektive kroppen, hvor kroppen blir sammenlignet med et urverk og sett på som et maskineri (Descartes, 1992, s. 77). Dette maskinelle synet på kroppen har bidratt til at kroppen gjennom den moderne idrettsvitenskapen blir fremstilt som et prestasjonsobjekt. Ved å anse kroppen som en objektiv størrelse, kan den måles ut i fra kvantifiserbare mål som form og størrelse. På denne måten har ikke kroppen noe med refleksjon å gjøre (Engelsrud, 2006, s. 23-27). Funnene fra studien viser at et par av lærerne reflekterer omkring kroppens funksjon. Her nevner de at kroppen er et verktøy som burde være i mest mulig aktivitet og at kroppen er et redskap til aktivitet. Denne tilnærmelsen til kroppen viser til et dualistisk syn på kropp slik Descartes fremmet, og kroppen objektiviseres gjennom forestillinger om at den utfører handlinger uten å bruke hodet. Ved å gjøre kroppene

til gjenstand for objekter, hvor de må presse seg gjennom mest mulig aktivitet i timene, overskygges Merleau-Pontys subjektive tankegang.

Augestad (2003) skildrer betydningen av at idrett fikk større innpass i kroppsøvfingsfaget, som førte til at idrettsmerket ble en del av faget. Ved å ta i bruk objektive måleenheter som stoppeklokke og målebånd, samt ulike apparater og utstyr, ble elevene målt i idrettsprestasjoner knyttet til lengde, høyde og kast. Faget ble dermed mer konkurranseorientert. Helseargumentet og et fysiologisk utgangspunkt var tanken bak disse måleenhetene. Ved å rangere elevene og måle dem opp mot hverandre, ble det imidlertid skapt et større fokus på gode resultater og det å vinne (Augestad, 2003, s. 192-194).

Helseperspektivet Augestad (2003) skildrer ble også utgangspunktet for hvordan kroppsøvfingsfaget blir praktisert i dag, hvor resultater er utgangspunktet for vurdering i form av å få karakter (Sæle, 2017, s. 83-84). Selv om elevene ikke får karakter på mellomtrinnet, blir de likevel vurdert i kroppsøvfingsfaget. Kulturen for å måle og vurdere elevene som Augestad skildrer gjennom idrettens rolle i faget, kan sees opp mot funnene i studien. Elevene opplever prestasjonsangst hvor de gruer seg til aktiviteter i faget og frykter å ikke nå kravene kroppsøvfingsfaget stiller. Slike opplevelser fra elevenes side kan prege mestringsfølelse og ønske om deltakelse, og stride mot *Fagrelevans* og *sentrale verdier* i læreplanen for kroppsøvfingsfaget, hvor det går frem at «faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidige arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ole Jacob Madsen (2018) har skrevet om begrepet «generasjon prestasjon». Dette begrepet har vokst frem som et resultat av en forestilling om et prestasjonssamfunn preget av konkurranse. Begrepet omhandler at barn og unge i dag vokser opp i et prestasjonssamfunn hvor det forventes at de skal være gode og flinke på alle områder, hele tiden (Madsen, 2018, s. 118-119). Dette gjelder også i kroppsøvfingsfaget, hvor elevene må prestere kroppslig. Funnene fra studien viser til informantenes fokus på mestringsfølelse i kroppsøvfingsfaget når de reflekterer omkring hvilket kroppssyn de vektlegger. Funnene viser også at det blant noen av lærerne er mye fokus på konkurranse og idretter i undervisningen. Descartes' tanke om prestasjonskroppen innebærer at kroppen er målbar, og det kan trekkes linjer fra hans tankegang til konkurranseorientert undervisning hvor elevene måles opp mot hverandre gjennom konkurranser med en vinner.

Kroppsøvningsfaget har tradisjonelt sett formidlet et kartesiansk kroppssyn (Sæle, 2021, s. 222). Amundsen et al. (2021) viser til hvordan dette er i samsvar med hvordan læreplanen har blitt praktisert tidligere, hvor kroppen har blitt mye ansett som et objekt. Kroppsøvningsfaget må også lage rom for at faget skal fremme et lærende subjekt. Aasland og Engelsrud (2017) hevder at praktisering av kroppsøvningsfaget ofte ikke er i samsvar med moderne pedagogikk. Slik jeg tolker funnene, blir elevenes subjektive opplevelse i forhold til kroppen overskygget ved å praktisere konkurranseorientert undervisning. En slik praktisering vil ikke være i tråd med læreplanens formål som også vektlegger elevenes subjektive forståelse hvor de skal «sanse, oppleve og skape med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### 6.1.3 Læreplanen i forhold til kroppssyn

Resultatene fra studien viser at én informant mener det burde stå noe konkret om kroppspress i læreplanen, mens de andre lærerne synes det er vanskelig å svare på og at læreplanen er grei som det er. Kroppspressproblematikken kan likevel kobles opp i mot ulike elementer av læreplanen. Moen og Rugseth (2018, s. 166) argumenterer for at styringsdokumentene rundt kroppsøvningsfaget åpner opp for en bred forståelse av kropp, spesielt i formål og innledning, men i formuleringer i forhold til fagets mål går det ikke tydelig frem at læreplanen kan tolkes ut fra begge kroppsperspektivene. Tradisjonelt sett har kroppsøvningsfaget båret preg av et kartesiansk kroppssyn. I læreplanen som ble innført i 2020 er imidlertid det subjektive, fenomenologiske kroppsperspektivet vektlagt i større grad (Sæle, 2021, s. 222). Kroppslig læring som det tidligere er vist til, omhandler å utforske egen identitet og selvbylde. Dette innebærer at elevene skal kunne reflektere og være kritiske til hvordan bevegelse, kropp, trening og helse henger sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å kunne reflektere omkring sammenhengene med bevegelse, må en subjektiv tilnærming benyttes. Moen og Rugseth (2018, s. 163) viser til at kropp i kroppsøvningsfaget både omfatter å forstå kroppen som et objekt og et subjekt, hvor kropp og læring må sees i sammenheng. Dette er i samsvar med funnene fra studien, hvor flere av lærerne oppgir at de både er opptatt av det subjektive og det objektive kroppssynet, og synes det er vanskelig å skille dem.

Som nevnt tidligere i henhold til læreplanen, går det frem i LK20 i forhold til *Fagrelevans og sentrale verdier* at kroppsøvningsfaget skal «stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne bevegelsesgleden kan sees opp mot det subjektive kroppssynet. Informantene vektlegger glede i aktivitetene for at elevene skal trives i faget. Flere av lærerne unngår å legge opp til

idrettslige aktiviteter, samt fjerner fokus fra konkurranse og resultater. I refleksjonene bruker lærerne ord som at kroppsøvningsfaget skal fremme «glede» og «mestring», og fokuserer på at aktivitetene skal være «gøy». Kroppsøvningslærerne anser opplevelsen av mestring som avgjørende for trivsel hos elevene. Slik jeg tolker funnene, ønsker informantene å dempe resultatfokus blant elevene for å fremme mestring og for å kunne motivere de elevene som ikke liker å være i aktivitet. Her er fokuset rettet mot å fullføre aktiviteter for å sitte igjen med en god følelse, heller enn å prestere. Et slikt perspektiv er knyttet opp mot bevegelsesgleden læreplanen referer til.

Det går også frem i læreplanen at kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevene «lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan også sees opp mot informantenes oppfattelse av viktigheten av å fremme glede og mestring blant elevene. For at elevene skal kunne sanse, oppleve og skape med kroppen, må elevene leve i og gjennom kroppen slik Merleau-Ponty påpeker (Merleau-Ponty, 1994, s. 15). Utsagnet fra læreplanen gir ikke noen indikasjon på at eleven skal «prestere» på et visst ferdighetsnivå kroppslig. Det gir heller ingen indikasjon på at faget skal bidra til å utvikle spesifikke idrettsferdigheter hos elevene (Moen & Rugseth, 2018, s. 160). Kroppen som subjekt er sentral, hvor personlige og individuelle ferdigheter vektlegges. I forhold til Merleau-Pontys tenkning kan ikke sansene bedra oss, fordi det er en gjensidig sammenheng mellom kropp og bevissthet, hvor tenkning og kognisjon skjer gjennom kroppen (Engelsrud, 2010, s. 39). Dette er i motsetning til Descartes' tenkning om kroppen, hvor han hevder at sansene våre kan bedra og innebærer feilkilder. Han tenkning om sansene mener at sansene ikke er del av bevisstheten og at det derfor ikke gir oss sikker viten. Amundsen et al. (2021) påpeker at kroppsøvningslærere må ta høyde for at alle de tre kroppslige perspektivene preger kroppsøvningsundervisningen gjennom læreplanens formuleringer. For at elevene skal kunne lære, sanse, oppleve og skape med kroppen slik det går frem i læreplanen, må kroppen kunne ses både gjennom det subjektive og det objektive synet (og det sosiokulturelle kroppssynet).

#### 6.1.4 Sammenhenger og konsekvenser av kroppsforståelser

Et kartesiansk kroppssyn viser et «ytre» syn på og tilnærming til elevkroppen, og kan føre til at man avviker fra dannelsesprosesser, både kroppslig, mentalt, emosjonelt og sosialetisk. Dette kroppssynet tar ikke hensyn til følelser og tanker som befinner seg i kroppen til en elev (Sæle, 2017, s. 23). Engelsrud (2006, s. 27) hevder at en konsekvens av Descartes' dualistiske antropologi er at kroppen deles inn i og skiller mellom det psykiske og det fysiske. Vårt syn



på kropp i dag preges av den dualistiske teorien, hvor det er ulike forhold mellom det fysiske og det psykiske. Funnene i studien viser at lærere synes det er vanskelig å skille mellom de to ulike kroppsforståelsene, og at de ofte ser sammenhenger mellom dem. Funnene viser at lærerne tror de preges av begge synene på kropp, hvor de både praktiserer et subjektivt og et objektivt kroppssyn. Noen hevder at de har funnet en gylden middelvei hvor det både er fokus på fysiske, ytre prestasjoner gjennom idrettslige aktiviteter og den indre opplevelsen av å være i aktivitet. Slik det går frem i funnene, sammenligner den ene informanten konkurranseinstinkt med å ha ambisjoner og et ønske om å komme langt i livet. En konkurransepreget holdning til livet kan på sikt bidra til mestringsfølelse hos elevene, hvor de kan sitte igjen med positive opplevelser gjennom å nå mål.

Engelsrud (2006, s. 27) skildrer en konsekvens av Descartes' tenkning om kroppen, hvor kroppen blir forstått som et instrument. Dansere og skuespillere blir fortalt at kroppen er deres instrument, noe som gjør det krevende å få innsikt i den relasjonelle og sosiale dimensjonen kroppen har. Slik et funn fra studien viser, trekker en informant linjer mellom ulike kroppstyper og ulike egenskaper. Informanten bevisstgjør ovenfor elevene at dersom man er lang og tynn, kan man bli god i basket, og dersom man er kort og sterk, kan man bli god i kulestøt. Denne formen for objektivisering av kroppen gjennom uteseende og egenskaper, karakteriserer kroppen som et instrument i likhet med danserne og skuespillerne. På en annen side, kan elevene bli introdusert for idretter og aktiviteter de er spesielt godt egnet for, hvor de gjerne har en ekstra god forutsetning for å oppleve mestringsfølelse. Et prestasjonsorientert klima som vektlegger kroppens ytre kan også bidra til mestring blant elevene som elsker å drive med idrett. Dette gjelder imidlertid ikke alle elevene i en klasse. Slik kan et ytre, objektiviserende kroppssyn på sikt bidra til mestringsfølelse og bevegelsesglede gjennom et subjektivt kroppssyn. På en annen side viser forskning at det er sammenheng mellom psykiske helseplager og prestasjonsrelatert stress (Myklestad et al., 2011). Generasjon prestasjon omhandler prestasjonspress på ulike områder, og et for stort press på barn og unge kan gjøre at presset blir vanskelig å håndtere (Bakken et al., 2018). På denne måten vil en dualistisk tankegang som fremmer stress og press på eleven oppleves negativt. En gylden middelvei som kommer frem i funnene kan være essensielt for å finne en balansegang som ikke overskrider elevenes evne til å håndtere press, samtidig som de opplever mestring.

I LK20 står det i forhold til formålet med kroppsøvningsfaget, at det skal bidra til at elevene har en motivasjon til å vedlikeholde en livsstil som er fysisk aktiv og helsefremmende etter

endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2019). En informant skildret hvordan elevene kunne bli introdusert for idretter på skolen, for så å starte på det på fritiden. Dette kan bidra til livslang bevegelsesglede som læreplanen tilsier, hvor elevene kan bli introdusert for og glad i idretter på skolen som gjør at de vil fortsette å være i aktivitet på fritiden. Selv om denne informanten la opp til mye fokus på idretter og konkurranse i sin undervisning, påpeker hun hvordan dette igjen kan bidra til bevegelsesglede. Aasland og Engelsrud (2018) skriver at på tross av at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede, betyr ikke det at bevegelsesgleden må oppleves på akkurat det tidspunktet. Bevegelsesgleden kan også komme på sikt, som et resultat av at elevene eksempelvis mestrer noe de har øvd på. Dette er i tråd med funnene fra studien, hvor elevene må lære teknikker innenfor spesifikke idretter eller bevegelsesaktiviteter for å kunne mestre aktiviteten. Elevene kan oppleve bevegelsesglede etter hvert som et resultat av fysisk aktivitet med konkret øving innenfor en aktivitet.

## 6.2 Kroppspress

Slik informantene skildrer, opplever de ikke at det er så mye kroppspress blant elevene på mellomtrinnet. Forskning fra flere studier rundt ungdom og kroppspress viser imidlertid at det er kroppspress blant ungdom (Bakken, 2020; Bakken, 2021; Nylander, 2018). Resultater fra *Ungdata-undersøkelser* fra 2018-2020 viser at 23% av ungdom opplever mye press om å se bra ut eller ha en fin kropp (Bakken, 2020). Disse studiene representerer derimot ikke barn på mellomtrinnet, som er 10-12 år, men ungdom fra 13-års alderen. Verdens helseorganisasjon viste allikevel til en rapport i 2014 hvor det gikk frem at én av fem norske jenter i 11-års alderen føler seg for tykke (Regjeringen, 2019).

Slik jeg tolker funnene er ikke kroppspress aktuelt i stor grad blant elevene til informantene. De viser likevel til enkeltelever som er berørt av kroppspressproblematikken. *Ungdata junior* (2019) tar for seg elever på mellomtrinnet (10-12 år) og viser at flertallet av elevene opplever et positivt selvbilde hvor de liker seg selv og er fornøyd med seg selv. 14% av elevene oppgir likevel at de ikke liker seg selv (Løvgren & Svagård, 2019). To av informantene viser til at jenter i større grad enn gutter opplever kroppspress, som er i samsvar med hva ulik forskning sier om forskjeller mellom kjønn (Regjeringen, 2019; Smolak et al., 1998; Ungdata, 2020). Funnene viser ulike grunner til at elever opplever kroppspress. Lærerne tror ulike påvirkningsfaktorer gjør at elevene sammenligner seg med andre og tror elevene kan oppleve

kroppspress. Funnene viser at lærere opplever at elevene påvirkes av omgivelsene generelt, blikk og kommentarer, medlever, internett og sosiale medier. Gjennom denne delen av oppgaven vil jeg drøfte følgende underkategorier nærmere i forhold til kroppspress; sosiale medier og internett, nettvett, makt og blikk og dusj- og garderobesituasjon.

### 6.2.1 Sosiale medier og internett

Funnene fra studien viser at lærere oppfatter at internett har mye av skylden for kroppspresset, hvor bloggere, influencers og nakne kropp er veldig tilgjengelige for dem. De er likevel usikre på hvorvidt dette er problematisk i stor grad for denne aldersgruppen. Tidligere forskning i forhold til sosiale medier viser at mindre enn 10% av norske barn (både gutter og jenter) er på sosiale medier i 5. klasse, men at denne prosentandelen dobler seg til 7. klasse. I 5. klasse bruker imidlertid nesten halvparten av elevene minst to timer foran skjerm daglig. Dette er derimot ikke hovedsakelig på sosiale medier, i denne alderen bruker elevene mest skjermtid på film, serier og Youtube (Løvgren & Svagård, 2019). Dette er også arenaer hvor elevene eksponeres for og preges av kropp. Funnene viser at det er en del av elevene på mellomtrinnet som ikke er på sosiale medier. Et mindretall har telefon eller Ipad og tilgang på sosiale medier som Tiktok, Snapchat og Instagram. Resultatene fra studien samsvarer med tidligere forskning, hvor barns kroppsbilder blir influert fra budskap fra sosiale medier – men også gjennom kommentarer fra andre vi omgås, som bekjente, venner og familie (Smolak, 2014). Gjennom sosiale medier, reklame eller andre plattformer hvor man finner bilder av kropp, kommuniseres kroppen som et objekt fordi kroppen skal trenes og pleies. Dette er Descartes' fremstilling av kroppen, hvor den maskinelle kroppen kan endres på og bilder av kroppen kan retusjeres, slik som om kroppen var et ur eller en maskin (Descartes, 1992, s. 77). Flere av kroppsøvingslærerne uttrykker hvordan internett og sosiale medier påvirker barn og unge, og hvordan det kan være en kilde til feilinformasjon. Disse opplevelsene kan sees opp i mot det sosiokulturelle kroppssynet hvor forståelsene vi har om at kroppen formes i tråd med de sosiale og kulturelle kontekstene vi er del av (Sæle, 2021, s. 91).

Innenfor det sosiokulturelle kroppssynet skriver Foucault om Benthams panoptikon, som opprinnelig ble brukt som et fengsel for å manipulere og kontrollere kroppen og det enkelte individs kroppstanker (Foucault, 1975, s. 192). Panoptikonet kan sees opp i mot dagens internett og sosiale medier, hvor medienes påvirkning er enveis fra instanser ovenfra. Sæle (2021, s. 139-140) hevder at mennesker blir sett og kontrollert gjennom mediene og myndighetene, slik som i panoptikonet. På bakgrunn av påvirkningen ovenfra som er enveis,

hvor mottakeren ikke får respondert på innholdet, er det vanskelig for elevene som sitter foran skjermen å stille seg kritisk til hva de blir eksponert for. Gjennom en vertikal maktstruktur er det krevende å vite hva man skal tro på, og skille mellom hva som er virkelighetsnært og hva som er falskt (Sæle, 2021, s. 130).

På skolen til en av informantene har elevene fått Ipad av skolen. Denne læreren føler på at de har gitt elevene et verktøy de kan misbruke og en kanal hvor elevene kan oppleve kroppspress. Forskning om sosiale medier, slik Sletten og Bakken (2016) legger frem, viser at sosiale medier oppleves som en tilleggsbelastning i forhold til kroppspress hos ungdom. *Ungdata-undersøkelsen* i 2020 viser at tidsbruken på sosiale medier er økende, spesielt i 2020 under pandemien. Store deler av tiden ungdom bruker på internett, er på sosiale medier (Bakken, 2020). Ved at skolen har gitt elevene Ipad som verktøy, er skolen tillagt muligheten til å overvåke bruken deres hvor de sjekker hva elevene laster ned av apper og hva elevene skriver til hverandre på appen Teams. Skolen har dermed makt over elevene hvor de kontrollerer hva elevene bruker enhetene til, slik Foucault påpeker. I likhet med panoptikonet, er vi i det moderne samfunnet nesten synlige hele døgnet gjennom elektroniske spor (Olsen, 2012, s. 239). Den produktive makten kan påvirke oppførselen og selvbevisstheten til den enkelte elev og kan sammenlignes med statlig regulering av makt som tidligere ble benyttet blant annet på arbeidsplasser for å kontrollere og overvåke arbeiderne (Sæle, 2021, s. 96-97).

### 6.2.2 Nettvett

Funnene fra studien viser at lærerne oppfatter at sosiale medier er negativt for elevenes kroppsbilde, selv om ikke alle elevene er på sosiale medier enda. I følge resultatene mener lærerne at elevene bør lære å være kritiske til sosiale medier og internett, da ikke alt på internett fremstiller den reelle virkeligheten. Lærerne vektlegger derfor å informere elevene om hvilken effekt sosiale medier kan ha i tidlig alder, slik som på mellomtrinnet. Slik hevder flere av lærerne at de kan skape et grunnlag for kritisk tenkning i forhold til kropp, samt belyse ovenfor elevene hva de kan bli eksponert for på sosiale medier. Funnene sees opp i mot læreplanen, hvor det går frem i forhold til *Digitale ferdigheter*, at kroppsovingsfaget skal lære elevene hvordan de bevisst og kritisk kan bruke medier for å utvikle trygg identitet som fremmer kroppsbetissthet og et positivt selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sæle (2021) viser til hvordan den enkelte kroppsovingslærer ikke kan påvirke mediene, men kan påvirke hvordan elevene forholder seg til og bruker medier. Ikke alle former for kroppspress kan løses på individnivå, da strukturelle utfordringer som dagens digitaliserte samfunn gjør dette

utfordrende (Sæle, 2021, s. 223). En annen informant ønsker imidlertid ikke å snakke med elevene sine om sosiale medier, da hun frykter at hun kan «friste» elevene og skape unødig nysgjerrighet rundt det. Dette vil jeg ta for meg nærmere senere i drøftelsen i forhold til om kroppspress bør snakkes om med elevene eller ei.

### 6.2.3 Makt og blikk

Resultatene fra studien viser at blikk og kommentarer er faktorer som spiller inn på elevenes opplevelse av kroppen. Studien til Moen et al. (2017, s. 12) bekrefter at noen av grunnene til at elevene ikke dusjer etter kroppsøving, er fordi de frykter «blikk» eller kommentarer fra medelever. Augestad (2003) peker på hvordan kroppen gjennom ulike diskurser har blitt underlagt bestemte maktstrategier, slik som den ble i skolen. I Foucaults diskursteori ble kroppen ansett som en sårbar størrelse i kroppsøvingundervisningen. Kroppen vil, i enhver kulturell kontekst, være underlagt disiplin og kontroll. Rønbeck og Rønbeck (2012, s. 119) viser til hvordan Foucault skildret de rektangulære gymnastikkbyggene som gjorde det mulig å overvåke og kontrollere elevene. Dersom elever føler at andre elever kikker på dem, kan dette bli en faktor som kan skape usikkerhet. Foucault refererer til blikket og kaller det for det «fullkomne øyet som legger merke til alt, og som alle blikk er rettet mot» (Foucault, 1975, s. 158). Den panoptiske makten innebærer at eleven føler seg overvåket til enhver tid og er underlagt blikket (Augestad, 2003, s. 212). Blikket kan på denne måten disiplinere andres kropp, slik kroppsøvingslærere skildrer blikket som en årsak til at elever opplever kroppspress. Den enkeltes blikk kan også ha en panoptisk effekt, hvor manipulasjon foregår på usynlig vis, uten at mennesker er klar over manipulasjonen. Blikket har på denne måten en hieratisk maktforståelse ovenfor den enkelte. Makt utøves ikke bare av myndigheter og sosiale medier, men kan også utøves på ubevisst vis av mennesker i samfunnet - som medelever. I tillegg til å dømme og manipulere andre gjennom blikket, kan også et panoptisk blikk definere hva som anses som normalt og unormalt.

### 6.2.4 Dusj- og garderobesituasjon

Kropp og dusjing i garderoben er en stor del av kroppsøvingfaget. Resultatene fra studien viser at flertallet av elevene opplever at det er greit å dusje etter kroppsøving. Det er likevel enkelte av elevene som føler på et ubehag med dusj- og garderobesituasjon, hvor noen ikke ønsker å være i garderoben og dusje sammen med medelevene sine. Alle lærerne har opplevd situasjoner hvor enkeltelever har dusjet med klær på. Funnene viser også at et par av

informantene er usikre på hvor hardt elevene kan presses til å dusje, da det er en risiko for at elevene ikke ønsker å delta i det hele tatt dersom denne grensen blir overtråkket. Lærerne opplever at elevene dusjer selv om de i utgangspunktet ikke liker det, fordi de opplever at det er forventet fra skolen sin side. Studien til Moen, Westlie og Skille (2017) viser også at de fleste elevene synes det er greit å dusje etter undervisningen, fordi de er vant med at det er inkludert. Studien sammenfaller med funnene mine, og viser at 96,5% av elevene dusjer uten klær etter kroppsøvingen, og at dette er ønskelig for de fleste av dem. Det er likevel en liten prosentandel som dusjer med klær, i likhet med funnene fra denne studien.

Augestad (2003) viser til at det i kroppsøvingfaget under helsediskursen var kikkehull inn til garderobene, slik at lærerne kunne kontrollere og ha makt over elevene, gjennom å forsikre seg om at de dusjet. En slik overvåkning er ikke like aktuelt i dag, men slik informantene viser til, må lærerne legge litt press på elevene for at de faktisk skal dusje. Sæle (2018) skriver i sin kronikk *Læreren må ta garderoben tilbake*, at dersom elevene ikke dusjer i kroppsøvingfaget, mister de en viktig lærings- og danningsarena for blant annet kroppsbevissthet. Usikkerhet rundt egen kropp kan føre til at elever unngår å dusje etter kroppsøving. Kroppen gjennomgår endringer i puberteten, og mange elever opplever dette som sensitivt (Sæle, 2018). Moen et al. (2017) hevder også at dusjing og stifting kan bidra til allmenndanning gjennom kroppskultur i garderoben. Slik funnene viser, opplever lærerne at de må legge et visst press på elevene og benytte makt til en viss grad, for at de faktisk skal dusje. Funnene fra studien viser at lærerne etterstreber å inkludere alle elevene i dusjen og i garderoben. På denne måten går ikke elevene glipp av en læringsarena for kroppslig bevisstgjøring og allmenndanning, og for å forhindre at et ytterligere kroppspress kan oppstå. Sæle og Hallås (2020, s. 74) skriver at garderobe og svømmehall er viktige læringsarenaer for utvikling av god kroppsholdning, og det derfor er viktig å oppmuntre elevene til å dusje. Disse arenaene kan allikevel oppleves som risikosoner hvor elevene vegrer seg for å delta.

### 6.3 Didaktisk arbeid med kroppspress

I henhold til didaktisk arbeid med kroppspress, vil jeg undersøke nærmere hva funnene i studien, forskning og teori tilsier om hvordan kroppsøvingslærere kan arbeide med kroppspressproblematikken. Denne delen av oppgaven er inndelt i følgende underkategorier; normalitet, rollemodeller i skolen og diskusjon rundt hvorvidt man burde snakke om

kroppspress eller ei i skolen, hvor det diskuteres om kroppspress kan være et selvskapt fenomen.

### 6.3.1 Normalitet

Funnene viser at lærerne tror det har en effekt å arbeide med kroppspressproblematikken på mellomtrinnet, fra elevene er helt små. Resultatene tilsier at lærerne vektlegger å prate med elevene om kropp, blant annet gjennom å integrere normalitet omkring kropp. Ved å vektlegge at alle mennesker er ulike og at alle har ulike kropper gjennom normalisering av forskjeller, tror lærerne de kan bidra til å arbeide mot kroppspress. I følge Foucault er normen den disiplinære formen for makt, hvor mennesker skal innordne seg etter hva som anses som normalt, ut i fra hva som forventes i ulike situasjoner (Foucault, 1975, s. 98). Lars Grue (2016) har pekt på hvordan denne disiplineringsmakten er den som er aktuell i det moderne samfunnet. I dag måler man blant annet måler BMI som en indikasjon på en størrelse kropper måles opp mot i forhold til hva som anses som «normalt». Foucault viser til helsevesenet som en kroppsdisiplinerende maktinstitusjon som påvirker hva som er normalt for en frisk og sunn kropp. Når helsemyndighetene måler BMI, har de definisjonsmakten for hva som er normalvekt og hva som er avvik. Det som anses som normalt er betinget og endrer seg derimot stadig. I forhold til BMI anses mange mennesker som for tykke. Det blir imidlertid ikke en sykdomsfremmede faktor før det kombineres med andre faktorer som mangel på fysisk aktivitet, dårlig kosthold og alder. Flere er kritiske til slike konstruerte gjennomsnittsverdier fordi de ikke legger opp til at kropp er en subjektiv, opplevd størrelse, men som et splittet vesen hvor tanken blir sett på som separat fra kroppen, hvor kroppen også blir gjort til et objekt for tanken (Sæle, 2021, s. 191-194).

I følge Sletten og Bakken (2016, s. 57) er BMI en av de største påvirkningsfaktorene for kroppsbildet, i tillegg til ytre press og internalisering. Slike normalitetspraksiser kan bidra til at barn og unge sammenligner seg med andre og i større grad streber etter en «perfekt» kropp. Grue (2016) hevder at mennesker vil få en forvridd oppfatning av hva som er «normalt» dersom de konstant søker etter det perfekte. Denne normalitetspraksisen har spredt seg til skolen, og har både negative og positive virkninger. Funnene fra studien viser hvordan lærerne ønsker å normalisere hvordan kropper kan være ulike. Dette gjøres på lik linje med hvordan andre tema i skolen normaliseres, som ulikheter mellom mennesker, hvor det i studiene eksempelvis blir trukket linjer til normalisering av homofili. På dette viset kan normalisering i skolen være positivt. Det kan derimot også oppleves negativt når kropper blir

sammenlignet opp mot idealkropper eller en gitt «norm». På denne måten kan normalisering i skolen ha negative virkninger som kan fremme dårlig selvbilde og kroppsbilde (Dietrichson, 2018). Elevers kroppsvekt sier lite om hvor friske og spreke elevene er, men det pekes likevel på tendenser til at elever blir plassert i kategorier som sunne og usunne i kroppsøvfaget, uavhengig av hvilken kroppsvekt de har (Evans & Davies, 2004). Dette er en indikasjon på hvordan bestemte kroppstyper kan bli favorisert fremfor andre. Amundsen et al. (2021) poengterer at bevegelse i dag ofte blir assosiert med å ha god helse, en fin kropp eller å oppnå idrettslige ferdigheter, som fremstiller et objektivt kroppssyn. Ved å leve i et slikt samfunn blir det spesielt viktig at kroppsøving som fag bryter med denne kulturen og fremmer og normaliserer et mangfold blant kropper, for å bidra til at elevene ikke opplever kroppspress fra samfunnets normer.

### 6.3.2 Rollemodeller i skolen

Funnene fra studien viser at flere av informantene peker på lærere som gode rollemodeller som kan bidra i arbeidet mot kroppspress. Duesund (1995) peker på hvordan den enkeltes kroppsbilde preges av gode og trygge rammer, miljøet man er del av og rollemodeller. Brattenborg og Engebretsen (2013) hevder at elevene i stor grad blir påvirket av den læreren de har, hvor elevene ofte kan få de samme holdningene og verdier som kroppsøvlslæreren fremmer. Lærers fremtoning er dermed essensiell fordi læreren kan oppleves som et forbilde for elevene. Slik den ene informanten uttrykket gjennom studien, bør ikke kroppsøvlslæreren være et kroppsideal, da dette på ingen måte normaliserer at kropper kan være forskjellige. Forskning tilsier at mange kroppsøvlslærere har en identitet hvor de er opptatt av å være sterke og friske, og er selv opptatt av å mestre ulike idrettsaktiviteter (Næss, 2002). Moen og Rugseth (2018) er kritiske til kroppsforståelsen blant lærere, hvor det gjennom forskning går frem at mange lærere, lærerstudenter og lærerutdannere har en forståelse av kroppen som et trenbart objekt, og er kritiske til om styringsdokumentene rundt kroppsøvfaget er tydelige nok på at kropp kan forstås fra ulike perspektiv. De påpeker viktigheten av at læreren har en forståelse av at kroppen ikke kan forstås som et nøytralt objekt, men at den også tillegges subjektivitet, mening og verdi (Moen & Rugseth, 2018, s. 164). For at kroppsøvlslæreren skal være en ressurs som kan hjelpe elevene og være et forbilde for dem, kreves det at den enkelte lærer har kompetanse rundt forståelsen av kropp fra ulike perspektiv.



Funnene fra studien viser hvordan en informant mente det var noe fint med en lærer som hadde litt mage og som var i litt «godt hold», slik at kroppsøvlingslæreren ikke var et sammenligningsgrunnlag som kunne bidra til at elevene opplevde kroppspress. Tidligere var menn som var «gode og runde» betegnet som menn med pondus, som er synonymt med å være vellykket og å ha makt. Grue (2016) hevder at folk i «godt hold» i dag oppleves som trivelige og blide folk, men overvekt oppleves allikevel ikke som en positiv normativ kvalitet i forhold til de indre egenskapene personen utstråler. I dagens samfunn signaliserer en veltrent og slank kropp positive signaler om de indre moralske kvalitetene. En slik kropp viser at man har viljestyrke og selvkontroll, hvor man ikke gir etter for et for stort matinntak (Grue, 2016, s. 36-37). Denne selvkontrollen indikerer at man er underlagt makten samfunnet har pålagt menneskene i henhold til hva som anses som «normalt» i forhold til kropp og BMI. Dette er i tråd med Foucaults syn på disiplin og makt fra myndighetene ovenfra. Resultatene viser at skolen skal være en «frison» hvor ingen blir dømt uavhengig av forskjeller og hvor elevene ikke må dømme hverandre basert på utseende, og bryter med Grues (2016) skildring av hvordan ulike kropper beskriver ulike moralske kvaliteter.

Dersom en veltrent kropp i seg selv blir utelukkende fokus, kan dette føre til dårlig selvfølelse. Sæle og Hallås (2020, s.74) viser til hvordan et stort kroppspress blant elevene i verste fall kan føre til at de ikke ønsker å delta i undervisningen eller føre til mistriivsel i faget. Grues (2016) formidling i forhold til hvordan ulike kroppsformer indikerer hvilke egenskaper og hvilken personlighet de utstråler, er ikke nødvendigvis gjeldende for alle. Kroppsbildet vårt påvirkes i stor grad av hvordan vi oppfatter at andre tenker om utseende vårt og gjennom sammenligning med sosiale og kulturelle grupper (Gokey-LaRose et al., 2002; Smolak, 2014). Målet om å ikke overstige BMI kan imidlertid føre til dårlig samvittighet og dårlig selvbilde, som kan ha vel så negativ innvirkning på helsen enn det vekten i seg selv har (Grue, 2016, s. 38). Slik resultatene fra studien viser, er gode rollemodeller og skolen faktorer for å forhindre kroppspress til beste mulige evne. Funnene viser at dialog med elevene er svært viktig, hvor usikkerheter og spørsmål kan avdekkes, samt styrke elevene i å bygge egen identitet og selvbilde, uavhengig av påvirkning fra omverdenen. Helsestyrepleiers rolle pekes også på som viktig i dialog med elevene, også gjennom jente- og guttegrupper. Resultatene fra studien viser at flere av lærerne heller gjerne vil lene seg på en helsestyrepleier med innsikt i kroppspressetematikken, da de er usikre på hvordan de skal gå frem når de skal snakke om kroppspress med elevene. De opplever at en helsestyrepleier med innsikt i tema vil være

viktig for å belyse elevene omkring kroppspress og bidra til å fremme normalisering av ulike kropper.

### 6.3.3 Å snakke om kroppspress – er vi selvforskyldt i å danne et fenomen?

Resultatene fra studien viser at lærerne peker på at det er viktig å snakke med elevene om ulike kropper og kroppspress. Lærerne tror det vil ha en effekt å snakke om forskjeller og usikkerhet rundt kropp, og at det kan bidra til å bygge opp den enkelte og forberede dem på situasjoner hvor de kan oppleve kroppspress. Lærerne uttrykker at det er vanskelig å svare på hvorvidt det utelukkende vil ha en positiv effekt å prate om tema, eller om det også kan bidra til å skape kroppspress. De fleste av lærerne tror det kan ha både negative og positive utfall. I forhold til negative utfall er lærerne redde for å introdusere et begrep elevene ikke hadde fra før og skape et problem ved å ta det opp, og ønsker i hovedsak ikke å ta temaet direkte opp med elevene. Å snakke med elevene om kropp kan ha positive utfall i den forstand at det kan bidra til å motvirke kroppspress ved å gjøre elevene trygge og bidra til å fremme selvtillit hos elevene.

Resultatene viser dermed at kroppsøvlingslærerne snakker om kropp og kroppspress med elevene, uten å nevne kroppspress som et konkret begrep. De fleste lærerne prater om kropp indirekte med elevene ved å vektlegge mestring og fremme forskjellighet. På lik linje med at de lærer elevene om nettvett og kritisk tenkning, poengterer de ovenfor elevene at de skal være kritiske til hvem som er gode rollemodeller og hvem det er sunt å sammenligne seg med. Lærere kan snakke med elevene om kroppspress, men det er viktig at samtalen foregår i gode relasjoner (Engelsrud & Nordtug, 2016). Dialog om kroppspress kan sees opp mot kroppslig læring, hvor elevene skal utforske egen identitet og selvbylde, samt kunne reflektere og være kritisk til hvordan bevegelse, kropp, trening og helse henger sammen for å bli kroppsbevisste (Utdanningsdirektoratet, 2019). Standal (2019) formidler at dialog omkring tema kan bidra til å fremme den kroppslige læringen hvor elevene kan skape en bedre forståelse av kropp og i større grad kunne reflektere over innholdet i kroppsøvlingsundervisningen.

I en kronikk diskuterer Gunn Engelsrud og Birgit Nordtug (2016) hvorvidt kroppspresset er medienes skyld, eller om det er selvskapt av mottakerne. Deres kritikk kan sees opp mot Foucaults samfunnskritiske maktperspektiv, hvor media virker som et panoptikon som bidrar til å forme det enkelte samfunnsindivid i forhold til gitte kroppsmentaliteter. Eriksen et al. (2017) viser til hvordan mange barn er klar over hvilken påvirkning mediene har på dem, men

at de likevel ønsker å drive med det for å bevare det sosiale livet de har på mediene. Selv de som stiller seg kritiske til kroppspressproblematikken kan bidra til å skape kroppspress, hvor lyset blir rettet mot at det er en eksisterende problematikk og individer gjerne blir mer bevisste hvilken påvirkning de er underlagt. Ved å lese artikler som er kritiske til kroppspresset, kan dette også legge ytterligere press på leseren. Dette kan fremkomme som en påminnelse om hvilken idealkropp som gjelder, selv om dette ikke var budskapet (Sæle, 2021, s. 146). Funnene fra studien viser at lærerne frykter at mye prat om kropp og kroppspress kan rette unødig fokus på tematikken, hvor det å ha et kroppspress eller problem omkring kropp normaliseres. Samtidig viser funnene at alle lærerne anser det å prate om kropp som det viktigste grepet for å arbeide med kroppspressproblematikken. Lærerne presiserer imidlertid at de trør varsomt rundt tema, og snakker om tema med elevene indirekte for å rette minst mulig unødig fokus mot tematikken.

## 7.0 Oppsummerende avslutning og veien videre

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen: *Hvordan reflekterer lærere på mellomtrinnet rundt kroppssyn, og hvordan arbeider de med kroppspressproblematikken?* Studien baserer seg på funn fra fire informanters refleksjoner og erfaringer omkring kroppspress.

I forhold til lærernes refleksjoner omkring kroppssyn, viser studien at kroppsøvingslærerne virker usikre på eget kroppssyn og hvilken innvirkning det har på deres undervisningspraksis i faget. Informantene forstår kropp på ulikt vis, hvor de fleste forstår kropp både i lys av det kartesianske og det fenomenologiske kroppssynet. Flertallet synes å gi uttrykk for, og vektlegge, en fenomenologisk kroppsforståelse hvor elevenes opplevelse av å være i bevegelse står sentralt. Lærerne anser spesielt mestringsfølelse og bevegelsesglede som viktig å fremme hos elevene. Denne forståelsen tar utgangspunkt i de indre subjektive erfaringene i forhold til hvordan kroppen blir brukt, uavhengig av opplevelsene er gode eller dårlige. Dette gjør lærerne heller enn å fremme en ytre, objektiv kroppsforståelse som vektlegger bestemte kroppsideal eller prestasjoner. Lærerne reflekterer også omkring et dualistisk kroppssyn hvor kroppen blir ansett som maskinell og som et verktøy eller redskap. Resultatene viser at lærerne må gi uttrykk for den subjektive kroppsforståelsen for at faget skal bidra til å fremme bevegelsesglede.

Etter min oppfattelse av denne oppgavens funn og teori, er ikke kroppsøvningsfaget i samsvar med moderne pedagogikk dersom undervisningen kun fremmer et dualistisk kroppssyn hvor kroppen blir sett på som et objekt. For å kunne lære, sanse, oppleve og skape slik læreplanen tilsier, må elevene leve i og gjennom kroppen - hvor kroppen både kan ses gjennom det subjektive og det objektive kroppssynet. Likevel er noen av lærerne også opptatt av at kroppsøvningsfaget skal bestå av mye aktivitet og mer prestasjonsrettet undervisning. Resultatene fra funnene viser at flere av lærerne hevder de to kroppssynene kan sees i sammenheng, og har funnet en gylden middelvei. Elevene kan bli introdusert for idretter på skolen, hvor skolen kan virke som en ambassadør for idrettslagene. Ambisjoner om å få gode resultater gjennom et prestasjonsrettet kroppssyn kan bidra til subjektive opplevelser som mestringsfølelse og bevegelsesglede hos elevene på sikt dersom elevene oppnår prestasjoner de har øvd på. På denne måten viser funnene at et utgangspunkt i et prestasjonsorientert kroppssyn også kan føre til at elever får motivasjon til å vedlikeholde en fysisk aktiv livsstil, i tråd med læreplanens formål.

Slik jeg tolker funnene, opplever lærerne kroppspress blant enkeltelever i kroppsøvningsfaget på mellomtrinnet, men de adresserer det ikke nødvendigvis ordrett som kroppspress. Resultatene fra analysen viser at lærerne tror elevene opplever kroppspress gjennom kommentarer og blikk. Ved å se dette opp mot oppgavens teori, kan blikk fungere som en manipulerende maktforståelse. Alle lærerne har opplevd hendelser hvor elever ikke ønsker å dusje etter kroppsøving eller at de dusjer med klær på. For at disse elevene skal delta i garderoben og dusjsituasjon med medelevene, legger lærerne mildt press på elevene og utøver makt til en viss grad. Slik jeg forstår funnene, opplever lærerne disse arenaene som viktige for elevenes allmenndanning og kroppslige bevisstgjøring. En slik bevisstgjøring omkring kropp kan bidra til å normalisere kropper og kan spille en rolle i en usikker fase av barns liv. Funnene viser at lærere kan bidra til å skape og integrere nye normalitetspraksiser ved å fremme kroppslige ulikheter og bidra til at elevene utvikler gode selvbilder.

Studien viser hvordan kroppsøvningslærerne peker på ulike faktorer som er viktige i arbeidet med kroppspressproblematikken. Et av studiens hovedfunn er at alle lærerne er opptatt av å arbeide didaktisk med kroppspress og tror det vil ha en effekt å arbeide med temaet allerede når elevene går på mellomtrinnet. Gjennom denne studien har jeg oppdaget viktigheten av hvordan lærere arbeider forebyggende med kroppspress. Lærerne arbeider didaktisk med problematikken gjennom vektlegging av godt klassemiljø, skape støtte og trygge rammer

rundt eleven i møte med puberteten og normalisere ulike kropper. Studien viser også at andelen elever som er på sosiale medier øker betraktelig fra 5. klasse til 7. klasse. Funnene viser at kropper og normalitetspraksiser som unge kan bli eksponert for på sosiale medier gjennom det sosiokulturelle kroppssynet, kan tillegge dem press. For lærerne oppleves det viktig å bevisstgjøre elevene på medias fremstilling gjennom nettvett, slik at elevene stiller seg kritisk i møte med det de blir eksponert for på sosiale medier. Lærerne kan ikke påvirke mediene, men de kan prege hvordan elevene forholder seg til dem og bruker dem. Etter min tolkning av funnene, kan denne faktoren være del av å utvikle en trygg identitet som fremmer kroppsbevissthet og et positivt selvbilde - slik læreplanen formidler.

Alle lærerne vektlegger det å snakke med elevene om kropp og kroppspress i skolen. Dette gjør de gjennom indirekte former og med trygge voksne elevene har gode relasjoner til. Lærerne ønsker ikke å tillegge elevene et press de ikke opplevde fra før. Det går frem i funnene at informantene anser lærere som viktige rollemodeller for elevene, og de må derfor være bevisst hvordan deres holdninger til kropp kan bli overført til elevene. Gjennom flere av læreplanens formuleringer, er kroppen mer enn et nøytralt objekt, den tillegges også mening og verdi gjennom subjektivitet. Den kroppsforståelsen læreren viderefører til eleven er essensiell for elevens tilnærming til sin egen kropp, og for et eventuelt arbeid med å forhindre en opplevelse av kroppspress.

Denne studien har gitt innsikt i refleksjoner omkring ulike læreres syn på kropp og på hvordan lærere didaktisk arbeider med kroppspressproblematikk. I forhold til veien videre, virker det viktig å tydeliggjøre hvilke kroppssyn kroppsøvfaget skal vektlegge gjennom styringsdokumenter og fagets formål. Slik jeg opplever resultatene, kan uklarheter omkring hvilke kroppsforståelser som tilnærmes i læreplanen føre til ulike praktiseringer av kroppsøvfaget. Mellomtrinnet som aldersgruppe er forsket lite på sammenlignet med eldre og yngre aldersgrupper. Til videre forskning ville det vært interessant å undersøke om det var samsvar mellom hvordan lærerne tror elevene opplever kroppspress og hvordan elevene faktisk påvirkes av kroppspress. Videre forskning kunne også undersøkt nærmere hvorvidt lærernes didaktiske arbeid med kroppspress på mellomtrinnet faktisk hadde hatt en motvirkende effekt for elevenes opplevelse av kroppspress. På bakgrunn av at tematikken er svært dagsaktuell og tidligere forskning viser til en økende tendens i opplevelse av kroppspress, opplever jeg at det er viktig å fortsette forskningsarbeid rundt tematikken for å potensielt forbedre det didaktisk arbeidet med kroppspressproblematikken i skolen.

## Litteraturliste

- Amundsen, M., Westlie, K., Moen, K., M, Storberget, I. & Bjørke, L. (2021, 17. februar). Kroppslig læring= kroppsøvingsfaget! *Kroppsøvingsbloggen*.  
<https://blogg.forskning.no/kroppsoving/kroppslig-laering--kroppsovingsfaget/1816088>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018, 25. april). Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy». *Utdanningsforskning*  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/det-kan-vare-smertefullt-a-lare--ikke-bare-goy/>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget*. Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, Institutt for idretts- og friluftslivsfag.
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2018/2.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020*. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 16/20. NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021*. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/21. NOVA, OsloMet.
- Baudrillard, J. (1998). *The consumer society: myths and structures*. Sage.

- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Breivik, G. (2013). *Jakten på et bedre liv: fysisk aktivitet i den norske befolkning 1985-2011*. Universitetsforlaget.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit, (Red.) & L. Del Busso, *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Collishaw, S. (2015). Annual Research Review: Secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 370–393.  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12372>
- Descartes, R. (1992). *Meditasjoner over filosofiens grunnlag og andre tekster*. Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Dietrichson, S. (2018, 26. februar) *Kroppspress, skole og bekymringer gjør flere jenter psykisk syke*.  
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-kjonn-og-samfunn-media/kroppspress-skole-og-bekymringer-gjor-flere-jenter-psykisk-syke/286391>
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2007). Kroppen – eksteriør eller levd erfaring? Filosofisk supplement.  
<https://filosofisksupplement.no/wp-content/uploads/2007-engelsrud-kroppen.pdf>

- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Fagbokforlaget.
- Engelsrud, G. & Nordtug, B. (2016, 4. mars). *Kronikk: Vi må slutte å prate om kroppspresset*.  
Forskning  
<https://forskning.no/helse-kronikk-media/kronikk-vi-ma-slutte-a-prate-om-kroppspresset/1169034>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom*. NOVA Rapport 6/17. NOVA.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Evans, J. & Davies, B. (2004). Sociology, the body and health in a risk society. I J. Evans, B. Davies & J. Wright (Red.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (s. 35-51). Routledge.
- Foucault, M. (1975). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie* (2. utg.) Gyldendal.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. (3. Utg.) Cappelen Damm akademisk.
- Gokee-LaRose, J., Dunn, M. E. & Tantleff-Dunn, S. (2004). An Investigation of the Cognitive Organization of Body Comparison Sites in Relation to Physical Appearance Related Anxiety and Drive for Thinness. *Eating behaviors: an international journal*, 5(2), 133-45.
- Grosick, T.L, Talbert-Johnson, C., Myers, M. J., & Angelo, R. (2013). Assessing the Landscape: Body Image Values and Attitudes Among Middle School Boys and Girls. *American Journal of Health Education*, 44(1), 41–52.  
<https://doi.org/10.1080/19325037.2012.749682>
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Fagbokforlaget



- Holt, K., & Ricciardelli, L. A. (2002). Social comparisons and negative affect as indicators of problem eating and muscle preoccupation among children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(3), 285–304.  
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00108-9](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00108-9)
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Kroppsøvningsforskning (2021, 16. februar) *Kroppslig læring = kroppsøvningsfaget*.  
<https://kroppsøvningsforskning.no/kroppslig-laering-kroppsøvningsfaget/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Løvgren, M. & Bakken, A (2017a). *Ungdata junior 2017. Asker kommune*. NOVA Rapport 14/17. NOVA
- Løvgren, M. & Bakken, A. (2017b). *Ungdata Junior 2017. Bærum kommune*. NOVA Rapport 13/17. NOVA
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Moen, K. M., Westlie, K og & Skille, E. Å (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 1*, 5–18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>
- 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), 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Morris, D. (1998). *Mann og kvinne: seksualitetens forunderlige historie*. Cappelen Damm.

- Myklestad, I., Røysamb, E., & Tambs, K. (2011). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord-Trøndelag Health Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(5), 771–782. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0380-x>
- NESH (2021, 16. desember) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NSD (u.å) *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Nylander, K. S. (2018). *Prosjekt perfekt*. Press sin rapport om kroppspress 2018. <https://press.no/wp-content/uploads/2018/03/Rapport-digital2.pdf>
- Næss, F. D. (2002). Kroppsøvlingslærerens fysiske identitet – ven eller fiende? I M. K. Christensen (Red.), *Aldring og bevegelse i idræt*. Aarhus universitetsforlag
- Olsen, M. H. (2012). Det ytre og det indre panoptikon - når mennesker klassifiseres. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Fagbokforlaget.
- Regjeringen (2019, 7. mars) *Representantforslag om å redusere kropps- og skjønnhetspress blant unge*. Stortinget. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2018-2019/dok8-201819-094s.pdf>
- Rønbeck, A. E. & Rønbeck, N. F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppspøvlingsfaget. I A. E. Rønbeck. (Red.), *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2021). *Qualitative research* (5. Utgave) SAGE Publications.

- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (Vol. 4/2016). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Smolak, L., Levine, M. & Schermer, F. (1998) Lessons from lessons: An evaluation of an elementary school prevention program. I G. Noordenbos & W. Vandereycken. (Red.), *The prevention of eating disorders*. Athleone
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: Where do we go from here? *Body Image*, 1(1), 15–28. [https://doi.org/10.1016/S1740-1445\(03\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00008-1)
- Standal, Ø. F. (2019, 10. november). Fagartikkel: Kva kroppsleg læring eigentleg er. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget* (1.utg). Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2018, 6. april). Læreren må ta garderoben tilbake. *Bergens Tidende*.  
<https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/A2q3M5/laereren-maa-ta-garderoben-tilbake>
- Sæle, O. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien: Og om vår tids kroppsidealer og kroppsfokus* (1. utg.). Gyldendal.
- Sæle, O. O & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning* (1. utg.) Gyldendal.
- Tatangelo, G. L. & Ricciardelli, L. A. (2017). Children’s body image and social comparisons with peers and the media. *Journal of Health Psychology*. 22(6), 776–787.  
<https://doi.org/10.1177/1359105315615409>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utgave, 1. opplag). Fagbokforlaget.
- Thompson, K. J. & Smolak, L. (2009). *Body image, eating disorders, and obesity in youth: assessment, prevention, and treatment* (2. utgave). American Psychological Association.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Ungdata. (2020, 23. januar). *Stress, press og psykiske plager blant ungdom*.  
<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Ungdata. (u.å.) *Ungdata junior*.  
<https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata-junior/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 15. november). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Vrabel, K. A. (u.å) *Hva er kroppspress?* Norsk psykologforening.  
<https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-kroppspress>

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### **Intervjuguide til forskningsprosjekt om kroppssyn og kroppspress**

I forkant av intervjuet vil jeg minne om:

- Opplysningene som eventuelt kommer frem i intervjuet vil bare bli brukt til formålene jeg har fortalt om i informasjonsskrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All datainnsamling behandles anonymt.
- Intervjuet blir tatt opptak av slik at intervjuet kan transkriberes. Det blir slettet etter endt prosjekt.

#### **Lærerrollen og praktisering av undervisning:**

1. Hvor gammel er du og hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilket trinn jobber du på og hvilke fag underviser du i?
3. Hvilken utdanning har du og hvilke skolefag har du utdanning i?
4. Hvilke opplevelser/erfaringer/følelser ønsker du at elevene skal sitte igjen med etter kroppsovingsundervisningene dine?
  - o Hva er det viktigste læringsutbyttet?
5. Er det noe spesielt du opplever som ekstra utfordrende med å undervise i kroppsoving?

#### **Kroppssyn og læreplanen:**

6. Er du bevisst hvilket kroppssyn *du* har og er dette noe du tenker over når du planlegger din undervisning? (subjektivt/objektivt kroppssyn)
  - o Er du bevisst hvordan de ulike kroppssynene skaper en ulik vinkling på undervisningen?
7. Hvordan tror du ditt kroppssyn preger din kroppsovingsundervisning?
  - o Benytter du deg ofte av «tradisjonell undervisning» (mest mulig aktivitet, fokus på idrettslige aktiviteter, konkurranse) eller legger du opp til aktiviteter som handler om at elevene skal trives i leken (bevegelsesglede)?

- Har ditt kroppssyn sammenheng med hva du anser du som det viktigste læringsutbyttet av kroppsøvingsundervisningen?
8. Tror du andre kroppsøvlingslærere har samme syn som deg på kropp i kroppsøving?
  9. Har du noen tanker om hvordan læreplanen kan bidra til eller redusere kroppspress?
    - Synes du det kommer frem noe om dette i læreplanen?
    - Synes du det burde stått noe konkret om kroppspress i læreplanen?

### **Kroppspress:**

10. Du som underviser i kroppsøving på mellomtrinnet, hva er din generelle oppfatning om hvordan elevene dine tenker om kropp?
  - Hva tror du deres tanker er rundt kropp i faget?
11. Er det mye prat om kropp blant elevene i kroppsøving?
12. Opplever dere kroppspress blant deres elever?
  - På hvilken måte kommer dette til uttrykk?
  - Opplever du at noen av elevene er misfornøyd med kroppen sin?
13. Hva tror du er årsaken/årsakene til at elever opplever kroppspress?
14. Opplever du eventuelt at kroppspresset eksisterer allerede på mellomtrinnet, eller tror du at å rette fokus mot det (som å snakke om det) kan være med på å skape et kroppspress som ikke allerede eksisterer?
15. Gjør dere noen grep hvis/når dere merker at elevene opplever kroppspress?
16. Hvordan tror du at du som lærer kan bidra til å motvirke kroppspress hos dine elever?
17. Hvilken effekt tror du eventuelt det kan ha å arbeide med å motvirke kroppspress på et tidlig stadium, slik som på mellomtrinnet?
18. Opplever du endring i kroppspress nå sammenlignet med tidligere år, eventuelt hvordan?
  - Eventuelt fra da du selv gikk på skolen?
19. Har du pratet med elevene dine om sosiale medier og hvordan det eventuelt kan ha en innvirkning på dem?
  - Hvilket klassetrinn passer dette evt.?
  - Hva er din oppfatning av hvilket inntrykk elever får på sosiale medier i henhold til kropp?
  - Opplever du at elever sammenligner seg med andre?

- Gjør du som lærer eventuelt noe for å forhindre påvirkningen fra sosiale medier?
20. Hvordan opplever du garderobesituasjonen i kroppsøvingen (og evt. svømmeundervisning)?
- Preges elevene av å vise kroppene sine for hverandre?
  - Er kropp i garderoben noe dere prater om i forkant?
21. Gjør du som lærer noe konkret for å redusere fokuset på kroppspress, og eventuelt hva?
- Har dere pratet om kropp og kroppspress i din klasse?
  - Gjør du bevisste valg i forhold til aktiviteter med tanke på kroppspress?
22. Opplever du at kroppspress er et tema som blir diskutert blant lærerne på din skole?
- Opplever du dette som et viktig tema i kroppsøvingsundervisningen?
23. Hva tenker du andre og fremtidige lærere kan gjøre for å motvirke kroppspress?
- Er det noe spesielt de kan gjøre på et tidlig stadium (mellomtrinnet)?
  - Har du noen gang opplevd hendelser hvor du ønsket at du forholdt deg til kroppspress på en annen måte?
24. Tror du det er vanlig at kroppsøvlingslærere arbeider med kropp som tema i kroppsøving?
- Synes du det burde være mer eller mindre fokus på tema?
25. Avslutningsvis, etter å ha pratet en del om kropp i faget, har du dannet deg noen nye tanker eller refleksjoner som du ønsker å dele/utdype?

## Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

*Kroppsøvlingslærere på mellomtrinnet: oppfattelse av kroppssyn og arbeid med kroppspress blant elevene*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle læreres refleksjoner omkring kroppssyn og undersøke hvordan kroppspress på mellomtrinnet kan motvirkes. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Jeg studerer grunnskolelærer 1-7, hvor jeg skal skrive master i kroppsøving. Jeg ønsker derfor å gjennomføre dette forskningsprosjektet i forhold til arbeid med min masteroppgave.

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvilke refleksjoner og syn lærere på mellomtrinnet har på kropp, og jeg ønsker derfor å finne ut hvordan kroppsøvlingslærere arbeider for å motvirke et eventuelt kroppspress blant elevene. Problemstillingen min er følgende: *hvordan reflekterer lærere på mellomtrinnet rundt kroppssyn, og hvordan legger de til rette for å motvirke kroppspress hos elevene?* Forskningsprosjektet er i forhold til arbeid med min masteroppgave, og data fra dette prosjektet vil ikke bli brukt til andre formål.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg baserer min utvelgelse av informanter på lærere som underviser i kroppsøving og arbeider med elever på mellomtrinnet. Denne henvendelsen blir sendt til lærere som har erfaring med undervisning i kroppsøving som fag, og som jeg håper ønsker å delta i forskningsprosjektet. Det innebærer kroppsøvlingslærere eller skoler jeg gjerne har bekjentskap til gjennom tidligere praksis eller arbeid på skoler, og til andre kroppsøvlingslærere jeg ikke har kjennskap til. Jeg



ønsker 6-8 informanter til mitt prosjekt, gjerne fra ulike skoler. Denne henvendelsen blir sendt ut til et fåtall lærere i første omgang, men deretter til flere dersom jeg ikke får positiv respons fra de som først får henvendelsen.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Dette forskningsprosjektet vil foregå ved å benytte kvalitativ metode med personlige intervju for å innhente svar. Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at jeg vil intervju deg, som i utgangspunktet vil ta om lag 30 minutter. Spørsmålene du vil bli stilt er i hovedsak spørsmål tilknyttet kroppssyn og kroppspress, hvor jeg er på utkikk etter dine lærerrefleksjoner rundt kropp og hvordan du oppfatter og forholder deg til kroppspress på mellomtrinnet. Du vil også bli stilt noen mer generelle spørsmål i forhold til lærerrollen din og hvordan du praktiserer undervisningen.

Opplysningene som oppgis i intervjuet vil registreres ved notater og ved å ta lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil deretter transkriberes. Notater og lydopptak vil bli slettet etter endt forskningsprosjekt. Opplysninger du eventuelt oppgir vil selvsagt anonymiseres, og skal kun brukes til formål om å skape en bedre forståelse av hvordan man som kroppsøvingslærer kan arbeide mot å forhindre/reducere kroppspress i skolen.

### Det er frivillig å delta

Det er helt 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. Deltakelse i dette forskningsprosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, elevene eller de andre ansatte. Det er imidlertid heller ingen andre ved din skole som får innsikt i datamateriell som eventuelt blir innhentet. Prosjektets formål er kun å innhente dine tanker og erfaringer for å eventuelt bedre kroppsøvingsundervisningen.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som eventuelt kommer frem i intervjuet, vil bare bli brukt til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med

personvernregelverket. Ved Høgskulen på Vestlandet som institusjon er det kun meg og mine to veiledere som vil ha tilgang på eventuell informasjon. Ditt navn og opplysninger som oppgis, vil erstattes med fiktive navn slik at denne informasjonen ikke kan spores tilbake til deg. Det er jeg personlig som skal være databehandler som samler inn data, samt bearbeider og transkriberer intervju. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven, da all datainnsamling vil behandles anonymt. Personopplysninger og all data som samles inn, vil bli lagret på min datamaskin med passord, og er dermed ikke tilgjengelig for andre.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16. mai 2021. Etter endt prosjekt vil alle opplysninger og datamateriell som lydopptak og notater fra intervju 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.
- 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:

- Meg på telefon (91869291) eller på mail ([serinemp@gmail.com](mailto:serinemp@gmail.com)).
- Min hovedveileder ved Høgskulen på Vestlandet: Ove Olsen Sæle ([Ove.Ronny.Olsen.Sele@hvl.no](mailto:Ove.Ronny.Olsen.Sele@hvl.no))
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, kan kontaktes på epost ([Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)) eller på telefon 55587682

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

**Med vennlig hilsen**

Serine Midbøe Pallesen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *kroppøvlingslærere på mellomtrinnet: oppfatning av kroppssyn og arbeid mot kroppspress blant elevene*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At opplysninger om meg og som jeg oppgir kan brukes i forhold til en masteroppgave som kan bli offentliggjort. Alle opplysninger anonymiseres og kan ikke spores tilbake til meg.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.05.2022, 10:14

[Meldeskjema](#) / [Forskningsprosjekt- kroppssyn og kroppspress](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

746158

### Prosjekttittel

Forskningsprosjekt- kroppssyn og kroppspress

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektperiode

25.10.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

### Dato

24.11.2021

### Type

Standard

### Kommentar

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 24.11.2021, 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.

### TAUSHETSPLIKT

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

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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.

#### 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!