



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MFAKS514-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MFAKS514 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	221
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	33650
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei

# MASTEROPPGAVE

## **Elevers kroppssyn i ungdomsskolen –**

En kvalitativ studie om et utvalg ungdomsskolelærere sitt arbeid for å motvirke elevenes uttrykk for negativt kroppssyn

## **Students' body image in secondary school –**

A qualitative study on a selection of secondary school teachers' work to counteract students' expressions of negative body image

**Helene Karlsbakk**

**Kandidatnummer: 221**

Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Avdeling Bergen

Veileder: Åse Nylenna Akslen

15.05.2023

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

Det er med stor glede at jeg nå leverer min masteroppgave.

Det har vært to hektiske, spennende og lærerike år på Høgskulen på Vestlandet. Studietiden har både vært en reise og en prøvelse, og med en ferdig mastergrad gjør jeg meg klar for arbeidslivet som ferdig utdannet lektor i kroppsøving.

Temaet i denne masteroppgaven er noe som stadig blir skrevet om i aviser og blir omdiskutert i debatter. Formålet for denne masteroppgaven er å bidra til mer kunnskap på feltet både for min egendel som ferdig utdannet lektor i kroppsøving, for andre lærere, lærerstudenter, samt andre det er aktuelt for.

Først vil jeg takke alle mine informanter som har deltatt i studien. Dere har delt deres erfaringer, tanker og meninger. Dere har kommet med gode refleksjoner om fenomenet, samt det pedagogiske arbeidet dere gjør i skolen. Jeg er evig takknemlig for at dere satt av tid til intervjuene. Jeg vil også takke rektorene på skolene jeg kontaktet som tok seg tid til å videresende informasjon om min studie til de aktuelle informantene.

Jeg vil takke mine medstudenter, venner og familie som har støttet meg gjennom denne reisen. Dere har hjulpet meg med positive og konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntringer og diskusjoner til min masteroppgave. Jeg vil også rette en stor takk til min venn Sunniva for korrekturlesning og tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg rette en takk til min veileder Åse Nylenna Akslen som har gitt meg både faglige innspill, konstruktive tilbakemeldinger og hyggelige veiledningsmøter. Uten deg hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

*Bergen, 15. mai 2023*

*Helene Karlsbakk*

# Sammendrag

Hensikten med studien er å få innblikk i hvordan et utvalg ungdomsskolelærere arbeider for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever, da både i kroppsøvfingsfaget og på andre arenaer i skolen. Studien ser på lærerperspektivet i arbeidet rundt hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elever. Problemstillingen for masteroppgaven er:

*Hva forteller et utvalg ungdomsskolelærere om arbeidet for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever?*

Det ble benyttet kvalitativ metode da formålet for studien var å få innblikk i ungdomsskolelærere sine refleksjoner og praksiser i skolen angående fenomenet *kroppssyn*. Det empiriske materialet ble utarbeidet gjennom individuelle semistrukturerte dybdeintervju med fire ungdomsskolelærere. Alle lærerne var kontaktlærere på ungdomsskolen de jobbet ved.

Informantenes uttalelser ble drøftet opp mot tidligere forskning og faglitteratur som innebærer tre ulike kroppssyn: det kartesianske kroppssyn (Descartes), fenomenologiske kroppssyn (Merleau-Ponty) og kroppen som sosial konstruksjon (Foucault). Det ble også lagt vekt på lærerrollen i ungdomsskolen og utfordringene hver enkelt lærer kan stå ovenfor i samfunnet vi lever i, da knyttet opp mot Maslows behovshierarki.

Studien viser ut ifra noen ungdomsskolelærere sitt perspektiv, at elevene kan være preget av ulike kroppssyn og holdninger til sin egen kropp. Det viser seg at elevene i ungdomsårene blir i økende grad påvirket av sine jevnaldrende, da venner og klassekamerater.

Ungdomsskolelærerne legger vekt på ansvaret, spesielt som kontaktlærer, med å arbeide med temaet i skolen. Gjennom ulike organiseringer, metoder og tiltak arbeidet de både i kroppsøvfingsfaget og på andre arenaer i skoletiden med tematikken. Informantene arbeider gjennom mestringsorientert læringsklima, samtaler og refleksjon, tverrfaglighet, og benytter ulike ressurser og tiltak. Informantene utnytter sin posisjon som lærer gjennom hvordan undervisningen blir organisert. Dette handler om ulike regler, korrigerende av atferd og tilrettelegging for elevene. Det at informantene er kontaktlærere og underviser i flere fag i skolen gir informantene en fordel når det gjelder å arbeide med tematikken i skolen. De møter elevene i flere fag, i ulike situasjoner og de får se flere sider av elevene enn om de bare hadde undervist i kroppsøvfingsfaget. Det ser ut som det å ha et nært forhold til elevene er

avgjørende for å arbeide med uttrykk for negativt kroppssyn hos elevene. Likevel gir informantene uttrykk for at arbeidet blir lite systematisk, strukturert og foregår noe sporadisk og dette vil variere ut fra ulike lærere i skolen. Det ser ut som informantene står alene med arbeidet mot det negative kroppssynet elever kan møte på i samfunnet.

**Nøkkelord:** kroppsøvfingsfaget, ungdom, kroppssyn, kroppspress, kroppsideal, selvbilde, selvfølelse, sosiale medier, speilingsteori, læringsmiljø, klasseledelse, Maslows behovshierarki.

## English summary

The purpose of the study is to gain an insight into how a selection of secondary school teachers work to counteract expressions of negative body image in students, both in physical education and in other arenas in the school. The study is seen from a teacher's perspective on the work and how body vision is expressed in the students. The issue for the study was:

*What do a selection of secondary school teachers say about their work to counteract expressions of negative body image in pupils?*

A qualitative method was used as the purpose of the study was to gain an insight into secondary school teachers' reflections and practices in school regarding the phenomenon of *body image*. The empirical material was prepared through individual semi-structured in-depth interviews with four secondary school teachers. All the teachers were form teacher at the secondary school they worked at.

The informants' statements are discussed up to the theoretical framework that contains three different views of the body: the Cartesian view of the body (Descartes), the phenomenological view of the body (Merleau-Ponty) and the body as a social construction (Foucault). Emphasis was also placed on the teacher's role in secondary school and the challenges each individual teacher can face in the society we live in, which was then linked to Maslow's hierarchy of needs.

From the perspective of a selection of secondary school teachers, the study shows that the students can be affected by different body images and attitudes regarding their own bodies. It appears that students in adolescence are increasingly influenced by their peers, friends, and classmates. The secondary school teachers emphasise the responsibility when working with the subject of *body image* in school, especially as a form teacher. Through a mastery-oriented learning climate, the informants use different means to explore the topic, such as interdisciplinarity, and conversations and reflections with the students. The informants make use of their positions as teachers when organising their classes and teaching, through the form of varying rules, correction of behaviour and facilitating the students. The fact that the informants of this study are form teachers, and teach several subjects in their respective classes, gives the informants an advantage with regard to working on the topic in school. They meet the students in different subjects and situations, and they get to see more sides of the

students than if they had only taught physical education. Having a close relationship with the students appears to be crucial for working with expressions of negative body image in the students. Nevertheless, the informants express that the work is not systematic, structured and takes place somewhat sporadically and this will vary based on different teachers in the school. It looks like the informants are alone in working against the negative body image the pupils may encounter in this society.

**Keywords:** physical education, pupil, body pressure, body image, body ideal, self-image, self-esteem, social media, mirror theory, learning environment, class management, Maslow's hierarchy of needs.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>9</b>
1.1	<i>Avgrensning til problemstilling og oppgavens struktur</i>	10
1.2	<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	10
1.3	<i>Aktualiseringer og politiske føringer</i>	11
1.4	<i>Læreplanen i kroppsøving (LK20)</i>	14
1.5	<i>Folkehelse og livsmestring</i>	15
1.6	<i>Begrepsavklaringer</i>	16
<b>2</b>	<b>Tidligere forskning</b>	<b>19</b>
2.1	<i>Press hos ungdom</i>	19
2.2	<i>Medievanene til de unge</i>	19
2.3	<i>Kroppsidealer på sosiale medier</i>	20
2.4	<i>Dusj- og garderobekultur</i>	22
2.5	<i>Lærerens arbeid og metoder</i>	23
<b>3</b>	<b>Det teoretiske rammeverket</b>	<b>26</b>
3.1	<i>Meg selv og de andre</i>	26
3.2	<i>Tre ulike kroppssyn</i>	27
3.2.1	<i>Det kartesianske kroppssyn – René Descartes</i>	27
3.2.2	<i>Det fenomenologisk kroppssyn – Maurice Merleau-Ponty</i>	30
3.2.3	<i>Kroppen som sosial konstruksjon – Michel Foucault</i>	33
3.3	<i>Lærerrollen i ungdomsskolen</i>	36
3.3.1	<i>Lærerrollen i dagens samfunn</i>	36
3.3.2	<i>Læringsmiljø og klasseledelse</i>	38
3.3.3	<i>Utfordringer knyttet til elevene i ungdomsskolen</i>	40
3.3.4	<i>Det asymmetriske maktforhold</i>	44
3.4	<i>Oppsummering av teori</i>	46
<b>4</b>	<b>Metode</b>	<b>48</b>
4.1	<i>Kvalitativ metode</i>	48
4.1.1	<i>Individuelle semistrukturerte dybdeintervju og intervjuguide</i>	49
4.2	<i>Informanter og utvalg</i>	50
4.2.1	<i>Utvalgsriterier</i>	50
4.2.2	<i>Rekruttering av informanter</i>	50
4.2.3	<i>Presentasjon av informanter</i>	51
4.3	<i>Gjennomføring av intervju</i>	52



4.4	<i>Analyse av datamaterialet</i> .....	54
4.4.1	Hermeneutikk og forforståelse .....	54
4.4.2	Tematisk innholdsanalyse.....	55
4.5	<i>Etiske overveielser ved gjennomføring av intervju</i> .....	57
4.5.1	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	58
<b>5</b>	<b>Presentasjon av funn</b> .....	<b>63</b>
5.1	<i>Ungdomsskolelærere sitt perspektiv: hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elever</i> .....	63
5.1.1	Klesstil .....	63
5.1.2	Kroppsideal & kroppsmisnøye .....	64
5.1.3	Kroppsfokus i verbalt språk.....	65
5.1.4	Uheldig delingskultur .....	66
5.2	<i>Ungdomsskolelærere sitt arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever</i> .....	67
5.2.1	Synlighet og eksponering av kropp .....	67
5.2.2	Læringsmiljø.....	68
5.2.3	Dusj og garderobe.....	69
5.2.4	Tverrfaglighet .....	70
5.2.5	Samtaler og refleksjon .....	72
5.2.6	Ressurser og tiltak .....	73
5.3	<i>Oppsummering av funn</i> .....	75
<b>6</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>77</b>
6.1	<i>Ungdomsskolelærere sitt perspektiv: hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elever</i> .....	77
6.1.1	Klesstil .....	78
6.1.2	Kroppsideal og kroppsmisnøye .....	80
6.1.3	Kroppsfokus i verbalt språk.....	82
6.1.4	Uheldig delingskultur .....	83
6.2	<i>Ungdomsskolelærere sitt arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever</i> .....	84
6.2.1	Synlighet og eksponering av kropp .....	85
6.2.2	Læringsmiljø.....	87
6.2.3	Dusj og garderobe.....	91
6.2.4	Samtaler og refleksjon .....	93
6.2.5	Ressurser og tiltak .....	98
<b>7</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>100</b>
7.1	<i>Veien videre</i> .....	103
<b>8</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>104</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>110</b>
9.1	<i>Intervjuguide</i> .....	110
9.2	<i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i> .....	115
9.3	<i>Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata</i> .....	119

# 1 Innledning

Gjennom historien har det vært ulike syn på menneskekroppen. Disse kroppssynene har videre satt sitt preg i dagens samfunn (Sæle, 2021, s. 19-20). Utviklingen av de sosiale medier har gjort kroppen til en gjenstand for dyrkelse, og kroppens utseende har dermed blitt en markør for lykke, makt og status (Engelsrud, 2006, s. 9-10). Gunn Engelsrud nevner at sosiale medier har formidlet budskapet om at ingen skal få leve i en kropp man ikke liker.

Menneskekroppen blir dermed sett på som et objekt som kan konstrueres og forandres til det bedre (Engelsrud, 2006, s. 9-10). Oppfinnelsen av speilet har gitt mennesket et annet syn på sin egen kropp. Vi speiler oss i speilet, men vi speiler oss nå også i de sosiale mediene som stadig utsetter oss for de uopnåelige kroppsidealene (Sæle, 2021, s. 111).

Det er en pågående debatt om kroppsfokus. Det blir stadig skrevet om i aviser, i forskningsstudier, og det blir omdiskutert i debatter. Den siste tiden har det blitt et økt fokus i mediene, noe som viser at det er et problem hos mange, da spesielt hos barn og unge.

Ungdomsskoleårene kan være en spennende, sårbar og usikker tid. Kroppen utvikler og forandrer seg, og man prøver å finne ut hvem man egentlig er (Imsen, 2014, s. 442). Åse Michaelsen nevner i et møte med regjeringen som omhandlet kroppsfokuset, at overgangen fra barneårene til voksenårene er en vanskelig tid for mange. Flere unge sliter med psykiske lidelser enn tidligere og har et usunt forhold til sin egen kropp (Regjeringen, 2018). Sand (2019, s. 185) nevner at samfunnet vektlegger utseende som en viktig egenskap, og dette kan påvirke ungdommen og deres utvikling av selvbildet.

Læreryrket i dag står ovenfor mange utfordrende arbeidsoppgaver i yrkesutøvelsen (Askling, et al., 2016, s. 32) som blant annet kan være det negative kroppssyn elever kan bli utsatt for. Med kroppsøvingsfagets fagfornyelse av *læreplanen i LK20*, samt innføringen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, står nå læreren ovenfor et enda større fokus på elevens psykiske helse som arbeid i skolen. Ettersom at elever bruker mye av sin tid i skolen, kan dette være en viktig arena angående arbeidet for å motvirke et negativt kroppssyn som samfunnet står ovenfor. Denne studien tar dermed sikte på hvordan noen ungdomsskolelærere arbeider for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos sine elever.

## 1.1 Avgrensning til problemstilling og oppgavens struktur

I denne masteroppgaven rettes fokuset mot fenomenet kroppssyn. Det blir sett nærmere på noen ungdomsskolelærere sine refleksjoner knyttet til uttrykk for et negativt kroppssyn hos elever i skolen, og hvordan de arbeider for å motvirke dette. Problemstillingen for oppgaven er:

*Hva forteller et utvalg ungdomsskolelærere om arbeidet for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos sine elever?*

Med følgende problemstilling har jeg med andre ord et lærerperspektiv på arbeidet angående kroppssyn-fenomenet.

Kropps fokuset er en pågående samfunnsdebatt, og med dette som bakgrunn for masteroppgaven, vil noen aktualiseringer, samt tidligere forskningsstudier som omhandler tematikken, bli presentert. Deretter presenteres læreplanen i kroppsøvfingsfaget *LK20*, og det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. I kapittel 3 blir det teoretiske rammeverket som omhandler speilingsteori, tre ulike kroppssyn, samt lærerrollen i ungdomstiden knyttet til Maslows behovshierarki, bli presentert. I kapittel 4 vil metoden bli presentert hvor det blir gjort rede for metodiske valg og utvalg, databehandling, etiske overveielser og studiens kvalitet. Til slutt vil funnene fra studien bli presentert i kapittel 5. I kapittel 6 vil funnene bli drøftet opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som er presentert i oppgaven. Oppgaven avsluttes med en oppsummering i kapittel 7, og deretter veien videre når det gjelder forskning på feltet.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Ungdomstiden var en usikker og sårbar tid for meg. Samtidig ble det også et økt fokus på kropp og utseende. Mine ungdomsår har vært preget av ulike personlige utfordringer når det kommer til det kroppslige utseende. Uansett om kroppsøvfingsfaget var et av mine favorittfag, hadde jeg selv problemer med å dusje med mine medelever og jeg var ikke den eneste i klassen som følte på det samme. Merkeklær preget også mye av min hverdag i skolen. Om du ikke hadde de *rette* klærne, var du en av de ukule.

Jeg husker at kroppsøvfingsfaget var et idrettspreget fag. For å oppnå en god karakter i faget, skulle man prestere bra i de fysiske testene som ble gjennomført jevnlig opp gjennom

skoleårene. Store deler av undervisningen besto av ballidretter. For meg som var aktiv både på fritiden og på fotballbanen, var dette noe jeg trivdes med, men noe jeg ikke trivdes med var de fysiske testene vi ofte gjennomførte. Jeg husker at jeg synes slike tester var ubehagelig og stressende siden det var individuelle tester, og både lærer og medelever kunne se på deg når du skulle gjennomføres. Jeg husker også at medelevene mine som ikke drev med organisert idrett, mistrivdes og klagde over kroppsøvingsundervisningen i garderoben.

På grunn av innførelsen av det nye læreplanen *LK20* og det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, og gjennom et tema for masteroppgaven som er dagsaktuelt, hadde jeg et ønske om å undersøke ungdomsskolelærere sitt arbeid med det negative kroppssynet elevene kan møte på i samfunnet.

Bakgrunn for valg av temaet i min masteroppgave, er både en faglig interesse og at tematikken har en personlig betydning for meg. Som senere lektor i kroppsøving kan jeg også møte på problematikken ovenfor mine egne elever. Jeg håper at masteroppgaven vil gi mer kunnskap om fenomenet, samt sette et søkelys på skolen som en arena for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever i ungdomsårene.

### 1.3 Aktualiseringer og politiske føringer

I 2018 foregikk et møte i regjeringen angående retningslinjer mot kroppspress i sosiale medier. Barne- og likestillingsminister Linda Hofstad Helleland og folkehelseminister Åse Michaelsen inviterte til et møte som omhandlet kroppspress, og de uheldige påvirkningene sosiale medier kan skape. Ønsket var å skape nye retningslinjer og andre tiltak som kan motvirke negative innvirkninger hos barn og unge. Michaelsen nevnte at overgangen fra ungdomsårene til voksenårene er en vanskelig tid for mange. Flere unge sliter med psykiske lidelser enn tidligere, og med et usunt forhold til kropp, kroppspress og kroppsbilde. Dette kan medføre til utvikling av spiseforstyrrelser. Hun nevnte også at aktører med stor påvirkningskraft i sosiale medier bør ha et større samfunnsansvar med hensyn til de påvirkninger de påfører unge. Tiltak som ble foreslått i møtet var blant annet mer informasjon i skolen, veiledning til foreldre om sosiale medier, merkeordninger, og større ansvarlighet fra annonsører (Regjeringen, 2018). Påbud om å merke retusjert reklame der utseende til personer er redigert og forandret, ble innført 1. juli 2022. Tiltaket skulle hjelpe mot usunt kroppspress som barn og unge kan utsettes for. De som lager reklamen, annonsører, og de som ønsker å tjene penger på salg, er ansvarlig for merkingen (Regjeringen, 2022).

Nyhetsoppdrag fra *Aftenposten* (2022) viser til en debatt om at skolen bør bli en mobilfri sone. Det nevnes at forbud mot bruk av smarttelefoner i barne- og ungdomsskoler ikke er noe nytt, og at lærere har forsøkt å ta i bruk mobilhotell uten hell. Foreldre som vil raskt komme i kontakt med barnet sitt, har blant annet vært en stopper mot et slikt forbud. Det legges frem at smarttelefonen minimerer selvdisiplin, kritisk tenkning og tilstedeværelse (Danielsen, 2022).

Gunn Engelsrud og Birgit Nordtug (2016) hevder i sin kronikk «Vi må slutte å prate om kroppspresset», som er publisert på forskning.no, at alt som publiseres om kroppspresst kan forsterke dagens fiktive kroppspresst. Engelsrud og Nordtug mener at man må slutte å *presse* kroppen til den store *kroppspresst-samtalen*. Endringer i svømmeundervisningen på grunn av risiko for økt kroppspresst hos elevene, kan medføre økt fokus på kroppens utseende og form. Aktiviteten vil da bli i mindre fokus, hevder Engelsrud og Nordtug. Å skape en forståelse, et annet språk om kroppen som skjermer mot press og lidelser, samt å invitere til refleksjoner og forståelse for at kroppens visdom og funksjon er primært, fremheves som viktig i kronikken (Engelsrud & Nordtug, 2016).

Et nyhetsoppdrag fra *NRK* (2022) viser at elever fra tiendetrinn på Ørnes skole ikke dusjer etter kroppsovingundervisningen. Både gutter og jenter blir intervjuet og forteller at de heller vasker seg under armen med papir og vann. Grunner til dette er blant annet at det er ubehagelig, noen har kommet mer i puberteten enn andre, og de føler på et kroppspresst. Sosiale medier bli nevnt fra elevene som en faktor til kroppspresst. Elevene forteller at de har et ønske om skillevegger i dusj og garderobe. Nyhetsoppdraget viser at Ortun ungdomsskole i Bergen og Rosenborg ungdomsskole i Trondheim har opplevd det samme problemet. Kjersti Mordal-Moen som er professor ved institutt for idrett og kroppsoving ved Høyskolen i Innlandet, mener at elever er overlatt til seg selv når de er mest sårbare, altså i dusjen og garderoben etter undervisningen. Hun mener at en lærer bør være i nærheten for å skape trygghet for elevene dersom det skulle oppstå problemer. Skolen må tilrettelegge for trygge rammer, struktur og mobilbruk, ikke høye skillevegger, mener Mordal-Moen. Elever har mye å lære av å være i et mangfold hvor man blant annet står i sårbare situasjoner. Skolen er en viktig arena hvor elever skal lære å respektere hverandre. Dette kan ha overføringsverdi til andre situasjoner i livet, mener Mordal-Moen (Danielsen, 2022).

Ove Olsen Sæle (2018) sin kronikk «Læreren må ta garderoben tilbake», som er publisert i *Bergens Tidende*, retter søkelyset mot elever som ikke dusjer etter kroppsovingstimen. Han mener at elevene mister en viktig lærings- og dannelsesarena for kroppslig bevisstgjøring og

identitetsutvikling. Han skriver at kroppsøvningsfaget er en unik mulighet for å fremme gode verdier og holdninger knyttet til det kroppslige samspillet. Det gir også en mulighet for elevene å lære seg hvor grenser går for akseptabel kroppslig atferd mot begge kjønn. Ved å dusje og delta i garderobekulturen sammen, får elever mulighet til å erfare hverandres nakenhet og blyghet på en naturlig måte, nevner Sæle videre i kronikken (Sæle, 2018). Et nyhetsoppdrag fra *Bergens tidende* (2023) «Kampen om kuken: Norske guttar og menn lever under eit livsfarleg kroppspress. Likevel veit vi nesten ingenting om det», legger kulturredaktør Jens Kihl frem Kethe Svantorp-Tveiten sine meninger om guttar, menn og kroppspresset. Som forsker på Norges idrettshøyskole har Svantorp-Tveiten slått alarm angående guttar og menns møte med dagens kroppspress. Svantorp-Tveiten mener at det er stor underrapportering om guttar som lider av spiseforstyrrelser og overopptatthet av trening, ved at de blant annet doper seg for å få idealkroppen, eller operer for større penis. Underlivet er et privat område og spesielt menns underliv blir snakket lite om. Ord som mikropenis har blitt fremtredende i språket når man har samtaler om guttar og menns sitt underliv. Svantorp-Tveiten mener at menn blir stående alene med skam og selvhøvet rett mot sitt eget utseende. Det livsfarlige presset guttar og menn kan møte på, må jobbes med på mange områder. Idrettsledere, treningsbransjen og helsevesenet nevnes å ha et stort ansvar når det kommer til hvilke ideal de presenterer. Samtidig mener Svantorp-Tveiten at disse aktørene trenger mer kunnskap på feltet om symptom på spiseforstyrrelser og andre problemar som kan oppstå ved et slikt press. Til slutt presiseres det at mangfoldet, inkludert media bør skape en mer ærlig og fordomsfri samtale om hvordan man snakker om guttar og menn sin kropp og seksualitet (Kihl, 2023).

## 1.4 Læreplanen i kroppsøving (LK20)

I læreplanen i kroppsøving (LK20) under *Fagets relevans og sentrale verdier*, står det at faget skal stimulere elevene til en livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger. Det står også at «kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsidealiser som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

I den nye innføringen av LK20 ble det i større grad lagt vekt på ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Faget skal også bidra til at elevene sanser, lærer, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det er også blitt i større grad lagt vekt på at elevene skal utforske egen identitet og selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Dette kommer til syne i det ene kompetansemålet etter 10. trinn hvor elevene skal kunne «reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). I Overordnet del under *Sosial læring og utvikling*, står det at «elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10).

Begrepet *Kroppslig læring* har fått en sentral plass innenfor fagfornyelsen i LK20. I LK20 står det at «kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede». Det gjengis også at elever skal utforske egen identitet og eget selvbylde, samt reflektere kritisk om sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

I Grunnleggende ferdigheter under *Digitale ferdigheter*, står det at elevene skal bruke digitale ressurser bevisst og kritisk til å utvikle en trygg identitet, kroppsbevissthet og et positivt selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Det er også blitt et økt fokus på elevenes psykiske og fysiske helse ved innføringen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

## 1.5 Folkehelse og livsmestring

I Overordnet del har *Folkehelse og livsmestring* blitt innført som et tverrfaglig tema i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Innføringen av dette tverrfaglige temaet henger sammen med Folkehelseinstituttet sin tanke. De hadde merket seg at skolen kunne være en arena for forebygging og helsefremming (Danielsen, 2021, s. 15-16). Samfunnets tilrettelegging av gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring omhandler å forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14).

Skolen har noe til felles med folkehelsearbeidet: å fremme elevenes helse (Danielsen, 2021, s. 16). I opplæringsloven i kapittel 9A under § 9 A-2 *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*, står det at eleven har rett til et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal også forebygge mot brudd på et trygt læringsmiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen og læringen til elevene (Opplæringslova, 1998, § 9A-2).

Under det tverrfaglige temaet står det at elever skal i større grad få kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse, noe som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Det tverrfaglige temaet skal bidra til at elever skal kunne håndtere medgang og motgang, samt på best mulig måte håndtere personlige og praktiske utfordringer. Temaer som er aktuelle på området er blant annet fysisk og psykisk helse, mediebruk, betydningen av mening med livet, samt å sette grenser og respektere andre. Å håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også til under temaet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Under det tverrfaglige temaet står det også at utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14).

*Folkehelse og livsmestring* skal samtidig være en tverrfaglig støtte til flere av kompetansemålene etter 10. trinn i kroppsøvingsfaget, derav kompetansemålet «reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Sæle (2021, s. 223) nevner at utfordringene i forhold til kroppspress kan være på agendaen ved innføringen av dette tverrfaglige temaet.



## 1.6 Begrepsavklaringer

### ***Kroppspress***

I kapittelet «Kroppspress som kilde til stress i skolen», definerer Liv Sand kroppspress «som et krav om å se ut på bestemte måter, og kravene defineres gjerne i lys av rådende idealer for skjønnhet og attraktivitet». Det legges frem at kroppspress kan skape bekymringer knyttet til eget utseende og oppfatninger, noe som kan føre til kritiske selvevalueringer og negative sammenligninger med andre. Samtidig er det ulikt for hver enkelt klasse eller klassetrinn hvor mye fokus som blir rettet mot kropp og utseende (2019, s. 170-171).

Bakken, et al. (2018, s. 47) nevner i artikkelen «Generasjon prestasjon: ungdoms opplevelse av press og stress», at dagens ungdom ofte blir fremstilt som *generasjon prestasjon*. Dette begrepet brukes for å karakterisere en flink, veltilpasset og en aktiv ungdomsgenerasjon, som er opptatt av å prestere og å gjøre det godt på mange områder. Dette er ikke noe nytt, men *generasjon prestasjon* sikter til en mer individualisert ungdomsgenerasjon enn tidligere. I dag opplever ungdommen ubegrensede valgmuligheter og en tydelig forventning om å prestere og være best på mange områder samtidig. Dette omhandler blant annet kropp og utseende, og å prestere på sosiale medier.

### ***Kroppssyn***

I forskning og debatter om ungdommens press på kropp og utseende, blir ofte begrepet *kroppspress* benyttet. På grunn av at intervjuguiden ble utarbeidet tidlig i perioden av masterarbeidet og at begrepet kan være mer forståelig for informantene, ble *kroppspress* benyttet i intervjuene. Senere i masteroppgaven har det endt med å heller benytte begrepet *kroppssyn*, da dette begrepet har en videre betydning. Siden studien til masteroppgaven også vektlegger perspektivene til et utvalg ungdomsskolelærere, kan man ikke trekke en beslutning basert på at elevene faktisk føler på et kroppspress. Gjennom historien har det fantes ulike kroppssyn på menneskekroppen og denne oppgaven vektlegger tre av disse. I denne sammenheng ble det derfor valgt å benytte begrepet kroppssyn istedenfor kroppspress.

Når jeg i problemstillingen benyttet begrepet *negativt kroppssyn*, så er det med tanke på uttrykk som blir oppfattet og ikke være oppbyggende positivt ment, altså det som ikke er med på å fremme et positivt kroppssyn. Dette er uttrykk som kan påvirke elevenes syn på egen kropp i negativ forstand.

## ***Selvfølelse og selvbilde***

Selvfølelse og selvbilde blir nevnt i læreplanen i LK20, men begrepene blir ikke definert. Av den grunn synes det nødvendig å komme med en definisjon på begrepene, slik de brukes i oppgaven. Sand (2019, s. 185) mener at selvfølelsen representerer en følelse av egenverdi.

Øiestad (2009, s. 18) mener at selvfølelsen er kjernen i selvet og måten man er på.

Selvfølelsen veksler mellom det trygge og det redde, og å streve med selvfølelsen er en del av livet. Mennesket jobber i perioder av livet med sine egne ønsker, behov og trivsel for å oppnå en bedre selvfølelse. Selvfølelsen bygges også gjennom samspill med andre; opplevelsene av deg selv i forhold til menneskene rundt deg er med på å skape selvfølelsen, og videreutvikler den. Øiestad (2009, s. 180) mener også at kroppsfølelsen er selve fundamentet i selvfølelsen. Opplevelsen man har av sin egen kropp kan i mange sammenhenger påvirke hvordan man forholder seg til seg selv og andre. En dårlig selvfølelse kan dermed føre til misnøye med sin egen kropp hvor man både er slem mot seg selv, forsøker å endre sitt utseende, og man prøver skyve andre mennesker unna, til tross for at dette kan være mennesker som man egentlig vil være nær. Skam over sin egen kropp fører til at man bruker mye energi og tankevirksomhet på kroppen. Å akseptere sin egen kropp vil dermed føre til at man vender kreftene og oppmerksomheten utover (Øiestad, 2009, s. 180).

Samfunnet, som vektlegger utseende som en viktig egenskap, kan påvirke ungdommen og deres utvikling av *selvbilde* (Sand, 2019, s. 185). Øverland (2021, s. 118-119) definerer selvbilde som hvordan man oppfatter seg selv, og hvordan man opplever sin egen mestring. Dette blir påvirket av hvordan man blir møtt av andre i samfunnet, som blant annet kan være familie, venner, lærere og andre ansatte i skolen. Skolen spiller altså en rolle i ungdommens sosiale liv, og har en påvirkningskraft på elevers selvbilde og mestringsopplevelser.

## ***Kroppsidentitet***

Imsen (2014, s. 361) beskriver begrepet *identitet* som en persons forståelse av hvem man er og hvilke sosiale og kulturelle grupper man tilhører. Identiteten kan variere med tanke på alder, sosial gruppetilhørighet, kultur, bosted og framtidsutsikter. Mordal-Moen og Westlie, (2021, s. 254) mener at identitet kan forstås som noe som er kroppsliggjort, og noe som ligger i skjæringspunktet mellom individet og samfunnet man lever i. I tillegg til dette mener George Herbert Mead i sin teori at menneskets identitet utvikles i samspill med andre i sosiale omgivelser (Imsen, 2014, s. 362). Menneskets identitet blir altså formet gjennom det sosiale

miljøet man lever i, og dette miljøet kan være i endring gjennom hele livet som fører til at identiteten stadig utvikler og forandrer seg.

Begrepet *kroppsidentitet* er nevnt i læreplanen i kroppsøving (*LK20*), men begrepet blir ikke definert. Ved å oversette *LK20* sine kompetansemål etter 10. trinn til engelsk, blir begrepet kroppsidentitet formulert som «how the pupil sees his or her body» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Caldwell (2016, s. 228) viser til en definisjon på begrepet med det engelske ordet *body identity* som på norsk kan oversettes til at kroppsidentitet er vår kjerneidentitet. Den skapes, bevares og iverksettes av kroppen via vårt eksplisitte og implisitte forhold til sansing, bevegelse, fysiologiske prosesser, relasjoner, interaksjoner og kroppslig bevissthet om følelser. Kroppsidentitet forandres og formes gjennom erfaringer og opplevelser i livet, den er situasjonsbestemt og utvikles i samspill med andre mennesker (Caldwell, 2016, s. 9).

## 2 Tidligere forskning

Forskningen som er relevant for masteroppgaven er delt inn ulike deler. Disse er: press hos ungdom, medievanene til de unge, kroppsidealer på sosiale medier, dusj og garderobe og lærerens arbeid og metoder.

### 2.1 Press hos ungdom

NOVA (norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) gjennomfører jevnlig nasjonale ungdomsundersøkelser. Formålet for disse kartleggingsundersøkelsene er å få en oversikt over hvordan ungdommen har det, samt hva de driver med på fritiden. De nasjonale resultatene fra 2021 viser at 25% av ungdommen føler et «press om å se bra ut eller ha en fin kropp». Anders Bakken, som legger frem resultatene for NOVA, nevner at stress i hverdagen ikke nødvendigvis må være negativt, men at de negative sidene ved stress til nød kan bli helsefarlige. Skolen ser også ut til å være en arena hvor ungdommen opplever størst press i hverdagen (Bakken, s. 40, 2021). NOVA sin ungdomsundersøkelse fra 2022 viser at 14% av ungdommen «føler på svært mye press», og 29% føler på «litt press» når det gjelder kropp og utseende. Både NOVA sin ungdomsundersøkelse fra 2021 og 2022 viser at utseende og kropp er noe ungdommen er opptatt av og kan prege ungdommenes hverdag (Bakken, 2022, s. 36).

### 2.2 Medievanene til de unge

Medietilsynet har jevnlig kartlegginger over hele landet angående unges medievaner.

Undersøkelsen fra 2022 viser at Youtube (91%), Snapchat (78%), Tiktok (73%), Instagram (64%) og Facebook (50%) er de mest vanlige av de sosiale mediene som barn og unge bruker. Bruken av disse mediene øker betydelig med alderen (Medietilsynet, 2022, s. 1).

Medietilsynet sin undersøkelse fra 2020 viser at 37% av unge mellom 13-18 år har opplevd å få reklamer angående kosmetiske behandlinger på nett, men her er jentene mer utsatt enn guttene (Velsand, 2020, s. 7).

NOVA sin ungdomsundersøkelse fra 2022 viser at tidsbruken foran skjerm har steget opp gjennom årene. Blant annet bidro pandemien Covid-19-pandemien til dette. 74% brukte mer enn tre timer foran skjermen daglig i 2022, og dette foregikk utenom skoletid. Jenter brukte mer tid på sosiale medier enn gutter, og gutter var mer opptatt av å spille dataspill (Bakken, 2022, s. 26).

## 2.3 Kroppsidealer på sosiale medier

Intervensjonsstudien «The healthy body (HBI) intervention: Effects of school-based cluster-randomized controlled trial with 12-months follow-up», skrevet av Sundgot-Borgen, et al., (2019, s. 122-131) undersøkte direkte og indirekte kroppsliggjøring av positivt kroppsbilde (HBI), en intervensjon som ble gjennomført blant norske videregående elever.

Gjennom 30 skoler, ble 2446 deltakere (både jenter og gutter) randomisert (Sundgot-Borgen, et al., 2019, s. 122). Formålet var å tilegne elever et mer kritisk blikk til de kroppsidealer samfunnet danner. Økt mediekunnskap og mer konstruktiv bruk av sosiale medier, var også et annet formål ved intervensjonen. Elevene skulle få lære om teknikkene som blir benyttet av sosiale medier, som videre kan påvirke våre oppfatninger, tro og holdninger om kroppsutseende. Elevene skulle bli mer kritisk til informasjonskilder og velge eksponeringer på en mer kroppsvennlig måte (Sundgot-Borgen, et al., 2019, s. 125). Det ble fremmet en post-intervensjonseffekt blant gutter, men det ble ikke observert en vedvarende kroppsliggjøring etter oppfølging på 12 måneder. Blant jenter fremmet intervensjonen en umiddelbar effekt og vedvarende positiv kroppsliggjøring. Det ble også en vedvarende effekt etter intervensjonen og 12 måneders-oppfølgingen hos jentene. Effektstørrelsen hos jentene var også sterkest ved 12-måneders oppfølging. Studien understreker dermed viktigheten av langsiktig oppfølging (Sundgot-Borgen, et al., 2019, s. 122)

Elvebakk, Engebretsen og Walseth (2018, s. 81-106) undersøkte i sin studie hvordan jenter og gutter på 10. trinn forholder seg til sosiale medier og deres tanker om sammenhengen mellom kroppsideal, kroppspress og sosiale medier. Studien legges frem i artikkelen «Kroppen på Instagram: Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress».

Datamateriale ble samlet inn via fokusgruppeintervju med 28 elever. Prosjektet var tverrfaglig og pågikk i ett semester med både intervju og observasjon. Det ble gjennomført i både norskfaget og kroppsøvningsfaget (Elvebakk, et al., 2018, s. 85). Det ble samlet inn data både i forkant av prosjektet, underveis og i etterkant. Prosjektet ble utviklet i samarbeid med en lærer som var godt kjent med sine elever, noe som var viktig ved tanke på at kropp, kroppsideal og kroppspress kan være et sensitivt tema for mange (Elvebakk, et al, s. 88). Med tanke på kroppsmisnøye viser resultatet fra undersøkelsen at jenter mener de i større grad blir påvirket av venner enn de sosiale medier (Elvebakk, et al., 2018, s. 96). Jenters kroppsideal blir beskrevet ved to typer: den tynne og den formede (Elvebakk, et al, 2018, s. 89). Gutters kroppsideal blir beskrevet som godt trent, markerte muskler og lite kroppsfett (Elvebakk, et al., 2018, s. 91). I studien kommer det frem at både jenter og gutter mener de blir i større grad

påvirket av sine venner, enn kropp på sosiale medier (Elvebakk, et al., 2018, s. 94-96). Studien viser også at det er blitt utbredt blant elevene å kommentere hverandres kropper og utseende (Elvebakk, et al., 2018, s. 99). Selv om guttene mener de i liten grad blir påvirket av sosiale medier og føler på kroppspress, har de fremdeles et ønske om større muskler (Elvebakk, et al., 2018, s. 100).

I kartleggingsstudien «Photoshop, fillers og falske glansbilder? En studie blant ungdom om kjønn, kropp og markedsføring i sosiale medier», undersøkte Steinnes, Teigen og Bugge (2019, s.1-109) hvordan markedsføringen fremstiller kropp og kjønn og hvordan ungdommen opplever, påvirkes av og forholder seg til denne markedsføringen, samt deres digitale forbrukerkompetanse. Kartleggingsstudien legges frem av SIFO (Forbruksforskningsinstituttet). Unge i alderen 15-20 år deltok i kartleggingen. I denne kartleggingsundersøkelsen ble tre metoder brukt: (1) Kartlegging og innholdsanalyse av skjermbilder av markedsføring fra ungdommens sosiale medieprofiler, (2) fokusgruppediskusjoner med ungdom 16-18 år, og (3) landsdekkende survey med ungdom mellom 15-20 år (Steinnes, et al., 2019, s. 17). Resultatene av denne kartleggingen viser at markedsføring fremhever kjønn og kropp på ulike måter til jenter og gutter (Steinnes, et al., 2019, s. 109). På sosiale medier ser jenter mer på kropp og ansikt sammenlignet med gutter. Kroppspresset mot jenter hevdes å være mer seksuelt og objektifiserende, grunnet økt fokus på utseende og estetikk. Gutteres kroppspress omhandler mer funksjonalitet: skal være macho og sterke for videre å kunne delta i fysiske aktiviteter (Steinnes, et al., 2019, s. 102). Markedsføringen viser altså til å være kjønnsdelt. Ungdommen opplever at markedsføringen fremmer et ensidig kropps- og skjønnhetsideal (Steinnes, et al., 2019, s. 70). Studien viser at det ideelle utseende hos jente var blant annet være slanke, men fortsatt former, naturlige, ren og fin hud, lange vipper, store lepper, liten nese og høye kinnbein. Det ideelle utseende for gutter var blant annet veltrent med store muskler, sixpack, solbrun hud, sterkt kjeveparti og de skulle være høye (Steinnes et al., 2019, s. 70). Ungdommen mener at den kjønnsdelte markedsføringen bidrar til kroppspress. Til tross for markedsføringens eksponering av kroppspress, viser ungdommen høy grad av digital kompetanse og refleksjoner rundt innhold på sosiale medier og hvordan dette påvirker dem (Steinnes, et al., 2019, s. 109).

## 2.4 Dusj- og garderobekultur

Frydendal og Thing (2019, s. 161-172) foretok en dansk studie om elevers opplevelser av skifting og dusjing i garderoben i kroppsøvfingsfaget. Artikkelen «A shameful affair? A figurational study of the change room and showering culture connected to physical education in Danish upper secondary schools», presenterer funnene fra studien. Det ble gjennomført 8 fokusgruppeintervjuer, der totalt 64 elever fra 15-17 år deltok i studien. Intervjuene var kjønnsdelte, med 4 mannlige fokusgruppeintervjuer og 4 kvinnelige fokusgruppeintervjuer (Frydendal & Thing, 2019, s. 161). Resultatene fra disse intervjuene viser at det å stå naken i garderoben er ukomfortabelt, og at frykten for at noen skal ta bilder, viser seg å være avgjørende om hvorvidt elever velger å dusje eller ikke. Dette fokuset på hva andre medelever tenker om en, viser at utseende har fått sterk betydning blant ungdommene. Ungdommene opplever skam og flauhet ved dusjing og skifting i garderoben, noe som fører til at ungdommen helst ønsker å unngå å dusje (Frydendal & Thing, 2019, s. 166-168). Dette påvirker også deltakelsen i kroppsøvfingsundervisningen (Frydendal & Thing, 2019, s. 168).

I sin studie «Nakenhet som allmenndanning», undersøkte Mordal-Moen, Westli og Skille (2017, s. 5-18) grunnskoleelevers sine opplevelser rundt garderobe og dusjing etter kroppsøvingstimen. Studien ble gjennomført høsten 2014, og 751 elever deltok i undersøkelsen (Mordal-Moen et al., 2017, s. 9). Læreplanen i kroppsøving, tidligere forskning, mediedebatter om kroppsøvfingsfaget og dusjproblematikken ble utgangspunkt for utviklingen av spørreskjemaet (Mordal-Moen, et al., 2019, s. 10). Resultatene fra spørreundersøkelsen angående skifting og dusjing viser at elever selv ønsker å dusje og skifte etter kroppsøvingstimen. Elevene sier også at lærer og skolen forventer at de skal dusje uten klær og at de selv ønsker å dusje uten klær, og 87,5% av elevene synes det er greit å dusje. 10,5% av gutter og 17,5% av jenter på ungdomsskoletrinnet svarer at de ikke synes det er greit å dusje. Hos jentene øker dette fra barnetrinnet til ungdomstrinnet (12,2%-17,6%) (Mordal-Moen, et al., 2017, s. 12). Resultatene angående opplevelsen av garderobe- og dusjsituasjon viser at 45,8% av elevene er «enige» og «litt enige» om at det er for liten tid til dusjing og skifting. I tillegg er bråk i garderoben et problemområde, da spesielt hos gutter. Det viste seg at 14,9% av elevene opplever misnøye ved å være naken rundt andre medelever. Studien viser altså at kombinasjonen av mye støy og manglende tid i garderoben og i dusjen, viser seg å være et større problem enn nakenhet (Mordal-Moen, et al., 2017, s. 10-13).

## 2.5 Lærerens arbeid og metoder

I studien «Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education» undersøkte Fisette (2011, s. 179-196) jenters opplevelser om sin egen kroppsliggjøring i kroppsøvningsundervisningen. Hensikten i studien var å få frem jentenes fortellinger og uttalelser om sin egen kropp. Det var 8 jenter fra syvende klasse som deltok i studien (Fisette, 2011, s. 179). Studien ønsker også å skape et miljø hvor man kunne reflektere og skape dialog om hvordan kroppsøvningsundervisningen kunne bli bedre for jentene, samt at de kunne tørre å uttrykke hva de tenkte. I fortellingene til jentene ble det fysiske utseendet, kroppsstørrelse og antrekk gjentatte temaer de la frem om sin egen kropp (Fisette, 2011, s. 187-191) Å skape en ny forståelse angående hva kropp er og hvordan idealer påvirker elevene, er viktig at læreren ta seg tid ved dialog med elevene. Elevers enkelte opplevelser i kroppsøvningsfaget må bli tatt på alvor av lærer. Å skape et miljø for trygge rammer angående kropp, fremheves som viktig i studien (Fisette, 2011, s. 194-195).

I Fisette og Walton (2015, s. 62-76) sin studie «Beautiful you: Creating contexts for students to become agent of social change», blir det benyttet fokusgruppeintervju og en feltobservasjon med 16 jenter fra en videregående skole (Fisette & Walton, 2015, s. 66). Deltakerne fikk også sitt eget aktivistbasert prosjekt hvor de kunne belyse de sosiale problemene de møter i den videregående skolen (Fisette & Walton, 2015, s. 62). Høsten 2010 ble studien gjennomført (Fisette & Walton, 2015, s. 65). Studien argumenterer for at lærere og lærerutdannede skal lære å skape trygge rammer for elevene sine slik at elevene kan få mulighet til aktiv deltakelse med å ta ansvar i sitt eget liv og utvikling. Å skape en trygg atmosfære slik at lærere kan få tilgang til elevenes stemme, og at elevene får utforske seg selv og sine kroppsliggjorte identiteter, blir nevnt som grunnleggende (Fisette & Walton, 2015, s. 75).

Mong og Standal (2022, s. 739-756) sin intervensjonsstudie «Teaching health in physical education: An action research», undersøkte hvordan didaktisk arbeid gjennom loggføringer kan utvikle undervisningen i kroppsøvningsfaget angående temaet helse, hvor blant annet kroppsideal sto sentralt. 1 lærer, og 48 elever i alderen 14-15 år, deltok i studien (Mong & Standal, 2022, s. 739). Ved bruk av loggføringer, utviklet både læreren og elevene nye refleksjoner og ny bevissthet rundt helsetemaet. Læreren bemerket at hans deltakelse i prosjektet påvirket hans forståelse av helse og kroppsidealer (Mong & Standal, 2022, s. 748). Han ble mer bevisst på mulighetene innenfor undervisning med helse som tema, samt hans



forståelse og egne holdninger rundt temaet. Elever opplevde økt bevissthet rundt hva som påvirket dem også i forhold til kroppsidealer (Mong & Standal, 2022, s. 749-750).

Aartun, Walseth, Standal og Kirk (2022, s. 1-13) viser til en litteraturgjennomgang av fagfelleverderte studier i artikkelen «Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review». Artikkelen tar sikte på å utforske empirisk forskning på kroppsliggjøringspedagogikk i kroppsøvfaget. To hovedtemaer ble fremhevet, der det første temaet er «muliggjør kritisk refleksjon». Dette temaet omhandler at faget kan bidra til utvikling av kritisk tenkning blant elever og skape trygge rammer for diskusjoner angående `tatt for gitt` forståelser av kjønn, helse og kroppsidealer i faget. Det andre temaet omhandler «utforske (nye) bevegelser», som viser hvordan faget kan bidra til utvikling av kroppsbevissthet og meningsfulle opplevelser (Aartun, et al., 2022, s. 1).

Kroppsliggjøringspedagogikken retter fokus mot betydningen av refleksjon før, under og etter aktiviteter i faget, og kan legge til rette for kroppsliggjort læring, «Empowerment» og positive opplevelser av å være i bevegelse (Aartun, et al., 2022, s. 10). Artikkelen understreker at det er spesielt behov for en pedagogikk som utfordrer `tatt for gitt` forståelser av kjønn, helse og kroppsidealer i kroppsøvfaget. Det er også argumentert for at undervisning i kroppsøving bør innebære fokus på å utvikle elevens kritiske refleksjoner. Ved at elever får utforske nye bevegelsesmetoder, for eksempel ikke-konkurransaktiviteter, kan dette hjelpe elevene med å utvikle gleden i å bevege seg, økt kroppsbevissthet, samt sosial og motorisk kompetanse. Igjen blir læreren da mer som en tilrettelegger enn som en instruktør i undervisningen (Aartun, et al., 2022, s. 9-11).

Mordal-Moen og Green (2014, s. 415-434) sin studie «Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education», omhandler kroppsøvlærerdanningen. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer med 15 lærere (Mordal-Moen & Green, 2014, s. 418). Studien viser at lærerne ser på undervisningen i kroppsøvfaget ut ifra sine egne interesser og erfaringer av idrett (Mordal-Moen & Green, 2014, s. 422). Det nevnes at utdanningsinstitusjoner burde hatt mer reflektert praksis i utdannelsesløpet (Mordal-Moen & Green, 2014, s. 423).

Studien «Klasseledelse i ungdomsskolen: fire læreres meninger og opplevelser», undersøkte Postholm (2013, s. 127-140) fire ungdomsskolelærere sine meninger og opplevelser knyttet til klasseledelse. Funnene fra studien viser at lærerne knytter regler, rutiner og strukturer til

klasseledelse og gode relasjoner, både seg imellom og med elevene. Dette oppleves å være noe av det viktigste i alle sammenhenger. En «felles forventningsfront» nevnes å være viktig for lærerne, ved at de er lojale og konsekvente når det gjelder beslutninger som er blitt gjort i fellesskapet. At læreren utvikler regler og rutiner i starten av skoleåret og at de kontinuerlig oppdaterer og styrker disse, vises å være nødvendig (Postholm, 2013, s. 132). En autoritativ tilnærming for klasseledelse vises ved at lærerne har både forventninger til elevene, men også forventninger til seg selv som leder. Lærerne legger vekt på trygghet og at de skal bidra til å skape et godt læringsmiljø, samt gode lærer-elev-relasjoner (Postholm, 2013, s. 137).

### 3 Det teoretiske rammeverket

I dette kapittelet vil det teoretiske rammeverket for masteroppgaven bli presentert. Gjennom tidene har mennesket stått ovenfor ulike syn og praksiser rundt kroppen. Dermed finnes det ulike måter å forstå menneskekroppen på, og hvordan den blir fremstilt. I det teoretiske rammeverket blir det lagt vekt på speilingsteorien og tre ulike kroppssyn: det kartesianske kroppssyn, det fenomenologiske kroppssyn og kroppen som sosial konstruksjon. Det vil også bli lagt vekt på lærerrollen i ungdomsskolen og utfordringene hver enkelt lærer kan stå ovenfor i samfunnet vi lever i, knyttet opp mot Maslows behovshierarki.

#### 3.1 Meg selv og de andre

Skårderud (2004, s. 21) mener at oppfinnelsen av speilet har gitt mennesket et annet syn på menneskekroppen. Speilet har gitt oss en ny personlig kroppsgeografi hvor man kan se sin egen profil og bli kjent med alle sider ved sin egen kropp. Han legger frem at speilet har blitt en identitetsmaskin, og at å speile seg både er et kroppslig og et psykisk fenomen. Speilet får oss til å reflektere og det reflekterer oss tilbake. Skårderud (2004, s. 25) viser til at speilet har blitt problematisk i vår tid. I dagens samfunn finnes det brutalt mange speil uansett hvor man beveger seg: i helsestudio, i garderoben, offentlige rom og som speilglassfigur. Han mener at speilets oppfinnelse har skapt en selvopptatthet, noe som dermed kan føre til de han kaller speilsyken og kroppsmisnøyen, siden blikket kan øke en negativ oppmerksomhet rundt ens egen kropp (Skårderud, 2004, s. 25).

George Herbert Mead (1863-1931) sin teori om det sosiale mennesket blir ofte presentert i relasjon til utviklingen av menneskets selvoppfatning (Imsen, 2014, s. 363), som han mener konstrueres og eksisterer i samspill med andre (Imsen, 2014, s. 365). Han viser også til at menneskets identitet utvikles i samspill med andre i sosiale omgivelser (Imsen, 2014, s. 362). Dette kan komme til syne gjennom menneskets kroppsspråk, klesstil og andre kjennemerker som inngår i sosiale sammenhenger, og dermed blir disse kjennemerkene avgjørende for identitetsdannelsen (Sæle, 2021, s. 94). Det viktigste standpunktet til Mead var at man ikke kan forstå mennesket uavhengig av den sosiale verden man er en del av. Mead bruker betegnelsen *den generaliserte andre* for å beskrive normer og verdier man møter i sitt miljø og samfunn (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 37-38), og forventningene man antar «de andre» retter mot oss (Imsen, 2014, s. 366). Mennesker oppfatter kollektive gester fra andre, som fører til en generalisert oppfatning av hvordan «de andre» reagerer på oss (Imsen, 2014, s.

366). Disse forventningene legger videre føringer til hvordan man oppfatter seg selv, samt handlingene man gjennomfører (Imsen, 2014, s. 366). Det er altså de andres reaksjoner vi observerer. Denne prosessen er også kalt *speilingsteori*, som beskriver at man speiler seg i andres reaksjoner på oss selv (Imsen, 2014, s. 367). De generelle normene som menneskene utvikler bygger i særlig grad på normene til de personene som er viktige for hvert enkelt individ. Slike personer blir ofte kalt *de signifikante andre* (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 38).

Sæle (2021, s. 111) viser til at speilingsteorien utgjør ikke lenger bare involverer et fysisk speil, men også den digitale skjermen som presenterer de mange kroppsidealer mennesket speiler seg i og gjennom. Hvem *de signifikante andre* som man speiler seg i er, varierer fra menneske til menneske.

## 3.2 Tre ulike kroppssyn

### 3.2.1 Det kartesianske kroppssyn – René Descartes

Filosofen René Descartes (1596-1650) er kjent for sin dualistiske tekning og er omtalt som den moderne kroppsdualismens far (Engelsrud, 2006, s. 23). Hans kartesianske dualisme har blitt dominerende innen den vestlige kulturkrets (Sæle, 2017, s. 22). Hans hovedpåstand «Cogito, ergo sum» (jeg tenker, altså er jeg) ble skapt under hans forsøk på å avdekke Guds eksistens. Kroppen ble da framstilt som en lukket, maskinell størrelse (Sæle, 2021, s. 68-69).

I Descartes sin kroppsførståelse, skilles virkeligheten i to deler (Engelsrud, 2006, s. 24). De to virkelighetene er *res cogitas* (menneskets tenkende del) som omhandler tanken og sjelen, og *res exentia* (menneskets fysiske del) hvor kroppen blir beskrevet som en maskin (Sæle, 2021, s. 68). Descartes mente at disse to delene ikke kunne ha en forbindelse med hverandre, siden de tilhørte to ulike verdener (Engelsrud, 2006, s. 24). Kroppen og dens mekanisme ble fremstilt som objektive fysiske størrelser, og ble adskilt fra menneskets psykiske og subjektive side (Sæle, 2017, s. 119). Som med andre objekter, blir menneskekroppen ifølge denne teorien plassert inn i et mekanisk koordinatsystem (Engelsrud, 2006, s. 23).

## **Kroppen som et urverk**

Descartes dannet en mekanisk framstilling av kroppen og sammenligner den med et urverk. Han beskriver kroppen som inndelt i ulike deler, hvor hver del består av små maskiner. Disse delene kan plukkes fra hverandre og videre fikses, akkurat som et ur får nye deler og blir fikset til det bedre. Han beskriver det slik (Descartes, 1992, s. 77):

Det er som 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 ben, nerver, muskler, årer, blod og hud og slik innrettet at 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 åndenes hjelp (Descartes, 1992, s. 77).

Denne form for tenkning om kroppen har preget idretts-, medisinsk- og naturvitenskapelig granskning, samt eksperimenteringer av kroppen (Sæle, 2021, s. 69). Tenkningen har ført til muligheten for å observere kroppen i forhold til kvantifiserbare mål som masse, størrelse og bevegelse (Engelsrud, 2006, s. 23).

## **Sansene bedrar**

Hovedbudskapet til Descartes var at man ikke kunne stole på sanseerfaringene (Sæle, 2021, s. 71). Sansene vil alltid inneholde falskhet og feilkilder ved at de aldri gir en objektiv beskrivelse av at de faktisk finnes. Ved dette skildrer Descartes et tårn som på avstand fremstilles som et rundt tårn, men som på nært hold viser seg å være firkantet. Han nevner også eksempler relatert til å oppleve samme følelse under søvntilstand som i våken tilstand. Siden følelsene i søvntilstand ikke stammer fra gjenstander utenfor kroppen, ville Descartes ikke ha tiltro til følelsene i våken tilstand (Descartes, 1992, s. 72). Descartes beskriver et eksempel på *fantomsmerter* som en form for feilkilde i sanseerfaringene til mennesket slik (Descartes, 1992, s. 71-72):

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 hadde 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 (Descartes, 1992, s. 71-72).

Merleau-Ponty (1908-1961) bruker derimot fantomsmerter som et begrep for å beskrive sammenhengen mellom kropp og bevissthet i hans beskrivelse av det fenomenologiske kroppssynet. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

Descartes tenkning om menneskekroppen har altså preget samfunnet vi lever i. Engelsrud (2006, s. 27) viser at Descartes tenkning har satt sitt preg i det menneskelige språket og dagligtalen, samt diagnostisering og forskning. Man kan se dette blant annet ved å skille kroppen mellom en fysisk og psykisk forståelse, samt mellom kroppens sanser og følelser. Et annet preg er at kroppen på mange måter kan forstås på mange måter som et instrument, eller man kan få et mekanisk forhold til kroppen om man for eksempel jobber som helsepersonell. Descartes tenkning har også ført til at kroppen har blitt en gjenstand for dyrkelse, et oppussingsprosjekt hvor man former kroppen til det ideelle utseende (Engelsrud, 2006, s 9-10). Engelsrud (2006, s. 75) beskriver kroppens endringspotensial med begrepet *kroppsmodifikasjon*. Dette er en lang rekke av ulike praksiser som blant annet omhandler påføringer av tatoveringer, piercinger og kosmetisk- eller plastisk kirurgi. En kropp blir noe som det er mulig å gjøre noe med.

At menneskekroppen kan formes og endres er heller ikke noe nytt. Det nye nå er at kroppsmodifisering er mulig og mer tilgjengelig for langt flere mennesker enn tidligere. I dagens samfunn har det rådende kroppsidealet blitt en markør for lykke, status og makt. Sosiale medier, som nå er en dominerende formidler av kroppsidealet, har ført budskapet om at ingen skal få leve i en kropp man ikke liker (Engelsrud, 2006, s. 9-10). Sæle (2021, s. 123-125) viser til menneskers strenge fysiske og disiplinerte trening for å oppnå den maskuline fitnesskroppen, som for mange er dagens kroppsideal. At dagens mediekultur formidler budskapet om at det perfekte kroppsideal kan realiseres i det virkelige liv, fører til at kroppen blir fremstilt som et objekt som kan rekonstrueres og forandres til det "bedre". Skårderud (2004, s. 35) mener også at kroppen blir som et objekt eller et redskap, ved at man bruker tid

og krefter på å investere i den ved trening eller slanking. Hensikten kan være å styrke skjønnheten, som også er et middel for å bli godtatt, likt eller beundret i sosiale sammenhenger, samt effektivitet eller produktivitet, og selvkontroll.

I doktorgradsavhandlingen *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*, legger Lyngstad (2013), frem at teori og praksis i skolen, og da spesielt i kroppsøvingfaget, har blitt preget av Descartes syn på menneskekroppen. Denne tankemåten har preget skolen i lang tid og har vært en givende norm i kroppsøvingundervisningen. Han legger vekt på at kroppsøvingfaget bør stå i kontrast til Descartes kropps dualisme (Lyngstad, 2013, s. 87). Sæle og Engelsrud mener også at måten kroppsøvingfaget har blitt praktisert mer som et idrettsfag i form av innhold, vurderingsformer og metoder, viser at dualismen har satt sitt preg i menneskets tenkemåte (Engelsrud, 2006, s. 25; Sæle, 2017, s. 118-119).

### 3.2.2 Det fenomenologisk kroppssyn – Maurice Merleau-Ponty

Filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) blir ofte omtalt som skaperen av kropps fenomenologien. Merleau-Ponty sitt hovedverk *Kroppens fenomenologi* kom på bakgrunn av Edmund Husserls fenomenologi som omhandler læren om fenomener (Merleau-Ponty, 1994, s. V; Sæle, 2021, s. 86). Gjennom sin mener Merleau-Ponty at menneskekroppen alltid vil være knyttet til menneskets persepsjon og erfaring (Sæle, 2021, s. 86). Et fenomen kan oppleves individuelt ut ifra personens bakgrunn, forståelse eller opplevelser. Ved fenomenologien utforsker individet gjennom sin subjektive virkelighetsoppfatning, ulike fenomener fra et førsteperspektiv (Sæle, 2021, s. 85).

Merleau-Ponty beskriver kroppen som en *tilgang* til verden ved at kroppen er både rettet *mot* verden og rettet *av* verden. I fenomenologien skapes en dialektisk tilnærming mellom kropp og sjel (Engelsrud, 2006, s. 30-31). Han hevdet at kroppen ikke er sammenbundet av vilkårlige deler («partes extra partes»), men heller en helhet hvor delene står i en indre forbindelse med hverandre (Merleau-Ponty, 1994, s. 5). Hans hovedtanke var at menneskekroppen ikke er et objekt, og at kroppens forbindelse til omgivelsene ikke er objektiv. Menneskekroppen er ikke en maskin, slik Descartes fremstilte kroppen (Merleau-Ponty, 1994, s. VI).

I sitt hovedverk *Kroppens fenomenologi* viser Merleau-Ponty et eksempel om fantomsmerter, og nevner at det både er fysiologiske og psykologiske forklaringer ved begrepet (Merleau-Ponty, 1994, s. 19):

Den amputerende føler sit ben på samme måte, som jeg livagtigt kan føle eksistensen af en ven, som jeg imidlertid ner med det (...). Fantomarmen er ikke nogen forestilling om armen, men det ambivalente nærvær af en arm (...) At have en fantomarm vil sige at forblive åben for alle de handlinger, som alene kan udføres med armen, at bevare det praktiske felt, som man besad før lemlæstelsen. Kroppen er bæreren af vøren-i-verden, og det at besidde en krop betyder for et levend evæsen at slutte sig til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige forehavender og uafbrudt engagere sig deri (Merleau-Ponty, 1994, s. 19-20).

### **Kroppen som et kunstverk**

Merleau-Ponty sammenlignet kroppen med et kunstverk. I et maleri eller et musikkstykke oppstår kommunikasjon og uttrykk gjennom farger eller toner. Med menneskekroppen oppstår uttrykket gjennom ordene, uttalelsen og tonefallet. Dermed vil også kroppens fysiognomiske konkrete utseende, i form av ansiktsuttrykk og kroppsspråk, avsløre menneskers tanker og følelser. Slik sammenligner Merleau-Ponty kroppen som et kunstverk ved at kroppen er et knutepunkt av levende betydninger. Armen, underarmen og skulderen kan utføre en og samme bevegelse som utgjør en helhet og samme gestus (Merleau-Ponty, 1994, s. 108-109).

### **Den levde kroppen**

Begrepet *den levde kroppen* sto sentralt for Merleau-Ponty. Med dette begrepet mener han at erfaringer og opplevelser man tilegner seg i verden, er noe man først og fremst *gjør* og *er* som kropp. Kroppen er personlig erfarende, både subjektiv og intersubjektiv, samt tilstedeværende. Med begrepet «levd» menes det at følelser uttrykkes gjennom kroppen. Følelser er ikke adskilt eller en indre kategori i kroppen, men vises i kroppen, og kroppen opptrer deretter i verdenen. Merleau-Ponty hevder at menneskekroppen er rasjonell ved at man merker både seg selv og andre gjennom kroppen. Menneskekroppen lever dermed i en enhet med andres kropper og kan ikke forstås som isolerte fra hverandre (Engelsrud, 2006, s. 30-32).



Det er viktig å påpeke at Merleau-Ponty kom frem til at kroppen både fremstår som en subjektiv erfarende størrelse, og en objektiv reflektert størrelse. Forskjellen fra Descartes syn presiseres ved at kropp er på samme tid både seende (subjekt) og synlig (objekt). Kroppen kan både observere andres kropp samtidig som den observerer deler av sin egen kropp (Sæle, 2021, s. 90). Ved å være en synlig seer, kan man også bli synlig som et objekt av andre. Kroppen utgjør alltid ulike perspektiver (Engelsrud, 2006, s. 33).

### **Levd kroppslig erfaring**

Mennesket opplever og tilegner seg egne erfaringer ut ifra den verdenen de lever i. Begrepet *levd kroppslig erfaring* betyr at menneskets erfaringer oppstår i konkrete situasjoner som oppstår i omverdenen. Blant annet kan erfaringer oppstå i kommunikasjon med andre mennesker eller gjennom de refleksjoner man har om seg selv. Merleau-Ponty mente at dette former mennesket på ulike måter. I en historisk, kulturell og situasjonell verden er kroppssubjektet en aktiv skaper samtidig som den blir formet av verdenen den lever i. Mennesket danner seg videre kroppslig kompetanse som tas i bruk i dagliglivet (Engelsrud, 2006, s. 32-34). Engelsrud forklarer dette med eksempelet om avstandsvurdering hvor mennesket kan klare å passere en døråpning med at kroppen tilpasser omgivelsene. Er døren for lav, vil hodet og kroppen bøye seg for å passere døråpningen. Med bruk av våre sanser skjer dette nærmest av seg selv (Engelsrud, 2006, s. 34; Sæle, 2021, s. 90). Merleau-Ponty mente at sansene og blikket kunne man ikke betvile. Merleau-Ponty viser til et eksempel om nabohuset (Merleau-Ponty, 1994, s. 1):

For eksempel ser jeg nabohuset under en bestemt synsvinkel, det ville se anderledes ud fra seinens højre bred, anderledes indefra og igen anderledes fra en flyvemaskine (Merleau-Ponty, s. 1994, s. 1).

Ifølge Merleau-Ponty er det blikket som gjør nabohuset synlig. At huset er synlig, er noe man ikke kan betvile. Dermed trekker Merleau-Ponty andre slutninger til menneskets sanser sammenlignet med Descartes som tvilte på sansene (Sæle, 2021, s. 86). Mennesker er tilstedeværende vesener, og vi forholder oss til verdenen gjennom et romslig perspektiv. Gjennom sansene vil mennesket alltid bli kjent med omverdenen, som dette eksempelet viser gjennom bruk av synssansen (Sæle, 2021, s. 87).

Følelser, erfaringer og meninger ved det kroppslige, legges frem som essensielt i faget i artikkelen «Perspektiver på kropp i kroppsøvingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving» av Mordal-Moen og Rugseth (2018, 154-168). Ved å undersøke styringsdokumenter for kroppsøvingsfaget og lærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag, kommer de frem til at faget bidrar til en bred forståelse av kroppen som både subjektiv fenomenologisk tilnærming og objektiv dualistisk tilnærming til kroppen (Mordal-Moen & Rugset, 2018, s. 160). Målformuleringer i faget kan tydelig forstås ut ifra ulike perspektiver. Det kommer da an på hver enkelt lærer hvordan de møter blant annet kompetansemålene i faget og hvordan de gir de mening (Mordal-Moen & Rugseth, 2018, s. 165).

### 3.2.3 Kroppen som sosial konstruksjon – Michel Foucault

Michel Foucault (1926-1984) taler om *den disiplinerte kroppen* (Sæle, 2021, s. 91) hvor kroppen blir underlagt det sosiokulturelle kroppssynet. Menneskekroppen formes ut fra sosiale og kulturelle kontekster som blant annet kan være normer og forventninger fra samfunnet om kroppens utseende. Dette kan videre knyttes til mediekulturen som har gitt mennesket et syn på det perfekte kroppslige utseende (Sæle, 2021, s. 91). Foucault var en fransk filosof og idéhistoriker (Rønbeck, 2012, s. 9), og mange av hans ideer om makt, diskurs, disiplin, seksualitet og selvet er fortsatt en del av dagens akademiske debatt (Rønbeck, 2012, s. 9). Teorien har blitt anvendt innenfor forskning i media, idrett og kroppsøvingsfaget.

Mead er, som nevnt tidligere, en kjent filosof som er kjent for sitt begrep *den generaliserte andre*, som også er kalt for *speilingsteorien* (Sæle, 2021, s. 94). Foucault tar videre utgangspunkt i samfunnets og institusjonens maktstrukturer, som han hevder påfører enkelte samfunnsindivider anførte kroppsforståelser og holdninger til kroppen. Foucault fremhever *den disiplinerte kroppen* ved den pliktoppfyllende soldaten som dresseres, manipuleres og formes av det militære maktapparatet (Sæle, 2021, s. 92-95). I dag fremstilles kroppen som noe mediert og kulturelt ved at mediekulturen karakteriserer ideelle kroppsholdninger og det perfekte kroppsutseende (Sæle, 2021, s. 92).

## Den føyelige og disiplinerte kroppen

På 1970-tallet ble Foucault engasjert i forskjellige politiske aktiviteter og han utviklet sin maktanalyse (Rønbeck, 2012, s. 19). I boken *Overvåking og straff* skriver Foucault om *den føyelige kroppen*. Ved at kroppen lar seg underkastes, manipuleres, forvandles og perfektioneres, blir kroppen dermed *føyelig*. Foucault viser til soldaten fra det 17. århundre, som representerte et idealbilde på denne tiden. Soldatens kropp ble beskrevet som et våpenskjold og symboliserte kraft, mot og stolthet. I andre halvdel av det 18. århundre ble soldatens kropp beskrevet som en formløs deig som ble utsatt for makt og tvang. Fra 17. århundre til 18. århundre har kroppen for alvor blitt en gjenstand for maktutøvelse (Foucault, 2008, s. 121-122).

Foucault beskriver hvordan man videre holder *disiplin* ved at «disse metoder, som muliggjør en omhyggelig kontroll av kroppens operasjoner, og sørger for at kroppens krefter stadig underkues» (Foucault, 2008, s. 123). Metodene spredte seg noen steder meget raskt, og andre steder mer diskret og langsomt. Disse metodene utformer en detaljert politisk kontroll over kroppen (Foucault, 2008, s. 124).

I høyere utdanning, og senere i elementærskolen begynte disiplineringen tidlig (Foucault, 2008, s. 124). Foucault hevder at den kroppslige disiplineringen iverksetter en inndeling av individene. Han illustrer dette ved det 18. århundre, hvor han blant annet viser til skoleelever som inndeles i ulike grupper etter skoleprestasjoner, aldersklasse og oppførsel. Elever ble rangert etter oppgaver og prøver. Han viser også organiseringen av klasserommet hvor læreren fikk mulighet til å kontrollere den enkelte og alles arbeid samtidig (Foucault, 2008, s. 131). Elever fikk tildelt faste plasser og ingen fikk lov til å forlate plassen uten samtykke eller ordre fra skoleinspektøren (Foucault, 2008, s. 132). Foucault beskriver klasserommet i likhet med en læremaskin som også bevokter, lager hierarkier og utdeler belønninger (Foucault, 2008, s. 132). Foucault viser også til de trengte tidsrammer for å ha kontroll over virksomheten. I elementærskolene ble det innført ordre som skulle gjennomføres og adlydes nøyaktig på tidspunktet ordren ble gitt. «Når timen begynner, skal en elev slå på klokken, og ved første klokkeslag legger elevene seg på kne, med armene i kors og med senket blikk. Når bønnen er forbi, slår læreren et slag til signal for at elevene skal reise seg, et nytt slag for at de skal gjøres korsets tegn, og et tredje slag for at de skal sette seg» (Foucault, 2008, s. 134).

Augestad (2003) sin doktorgradsavhandling *Skolering av kroppen: kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*, ser han på skolens rolle i å konstruere begrepet kropp i moderne tid (Augestad, 2003, s. 3). Augestad har studert kroppsøvningsfaget helt fra begynnelsen av 1870-årene frem til 1970-året. Han deler perioden inn i to epoker ut ifra hvilke kunnskapskoder og diskurser som var aktuelle i de to periodene (Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 119). Han tar for seg Foucaults teorigrunnlag i drøftelsen av kroppsøvningsfaget i perioden 1889-1960 (Augestad, 2003, s. 3). Fra 1800 til 1920 var kroppsøvningsfaget bygget på den militære orden hvor drilling, ro, kommando, oppstilling og lignende var sentralt (Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 119). Fra perioden fra 1930 til 1970 gikk faget fra å være en dannelsesdiskurs til hygienediskurs (Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 120). Augestad (2003, s. 194) legger frem at det fra 1925 i økende grad ble akseptert å benytte seg av idrett og idrettskonkurranser i skolen. Stoppeklokke, målebånd, høydehopp, og lignende ble fremtredende (Augestad, 2003, s. 194). Eleven ble tildelt karakter etter fysiske presisjoner på grunnlag av visse idrettslige tester (Sæle, 2021, s. 98). Slike former for målinger av idrettsutøvelsene bidro til å skape et nytt kroppsbilde (Augestad, 2003, s. 194) og førte til at objektet *den sunne kroppen* eller *den raske kroppen* ble oppdaget av vårt blikk (Augestad, 2003, s. 52). En annen kropp kom til syne (Augestad, 2003, s. 194).

## **Panoptikon**

Foucault ble inspirert av Jermey Bentham sitt *panoptikon* og sammenlignet begrepet med et fengselsbygg. Foucault brukte panoptikon for å illustrere overvåkingsmetoder i fengsler og hvordan dette også foregår i samfunnet. Begrepet kan dermed karakteriseres som *det altseende øye* (Rønbeck, 2012, s. 24) og beskrives ved at den innsatte er alltid synbar uten selv å kunne se, mens vokteren observerer de innsatte uten selv å bli sett. Dette utgjør et maktsystem, som kan gjelde på mange samfunnsområder (Sæle, 2021, s. 97).

Augestad (2003, s. 96) viser i sin doktorgradsavhandling til den karakteristiske gymsalen i den form av *det firkantede prinsipp* hvor læreren kan stå i midten av rommet og få oversikt over alle elever. Dermed kan læreren kontrollere at elevene utøver de oppgaver som er blitt tildelt. Denne form for kontroll, makt og styring av elevene kan knyttes til Foucault sin panoptikon og skolen slik som han vektlegger i boken *Overvåkning og straff* (Augestad, 2003, s. 211).

Sæle (2021, s. 99) hevder at Foucaults sin politiske samfunnskritikk kan ses i sammenheng med manipuleringen av menneskekroppen og dagens reklame- og mediebransje. Selvbildet til mennesket blir utviklet gjennom våre omgivelser, og vårt kroppsbilde er i samsvar med vår selvforståelse som er knyttet til de kulturelle og sosiale kontekster man inngår i (Sæle, 2021, s. 111). I dag står man ovenfor et mediasamfunn som påvirker mottakeren, men samtidig kan mottaker respondere med et budskap gjennom ulike medieplattformer, og dermed kan mottakeren påvirke og formidle sitt eget budskap (Sæle, 2021, s. 140). Menneskekroppen er ofte sentral innenfor denne formen for påvirkning. Man benytter seg av sosiale medier for å eksempel dele bilder av seg selv i søken av oppmerksomhet og «likes» fra flest mulig seere (Sæle, 2021, s. 141).

### 3.3 Lærerrollen i ungdomsskolen

#### 3.3.1 Lærerrollen i dagens samfunn

Læreryrket er en av samfunnets viktigste yrkesgrupper, da læreren har betydning for elevenes sosiale utvikling, danning og læring. Elever skal gjennom sin skolegang få de mest kunnskapsmessige og moralske forutsetninger for det senere livet (Askling, et al., 2016, s. 23). St. meld. nr. 11 (2008-2009) definerer begrepet lærerrolle «som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid» (Regjeringen, 2009). Det skapes forventninger og krav til lærerrollen både på makronivå i form av ulike aktører og institusjoner, og på mikronivå, i form av kollegiet og fra elevene i selve yrkesutøvelsen (Askling, et al., 2016, s. 25).

Læreryrket har forandret seg gjennom årene. I dagens samfunn er det en rekke andre oppgaver i tillegg til undervisning og opplæring læreren må forholde seg til (Askling, et al., 2016, s.32). Elever med spesielle behov må bli ivaretatt, nye læreplaner og evalueringsstrategier blir stadig utformet og forandret, i tillegg til at antall møtepunkter med foreldre og kollegiet er økende (Hargreaves, 1994, s. 127). Forventningene til læreren har dermed blitt mer mangfoldige og komplekse. Dagens samfunn har også ført til at skolen står overfor mange uklare og vanskelige problemer og utfordringer. Hver enkelt lærer kan ha ulike meninger om hva som er problemet og den beste metoden eller strategien for å løse det (Askling, et al., 2016, s. 33).

Hargreaves (1994, s. 12-13) ser på det postmodernistiske samfunnet og belyser lærerens arbeid og samarbeid i forhold til den postmoderne verdenen. Denne verdenen kjennetegnes

blant annet gjennom et høyt endringstempo, en intens komprimering av tid og rom, kulturelt mangfold, teknologisk kompleksitet, samt vitenskapelig usikkerhet. Hargreaves (1994, s. 13) viser til at skolesystemet på mange måter forholder seg til et modernistisk skolesystem som fortsatt arbeider etter anarkistiske formål, og ugjennomtrengelige og lite fleksible strukturer. Modernismen er kort definert som en motsats til postmodernismen. At verdenen utenfor skolen er postmodernistisk og alltid er i endring, fører til at skolen og lærerne står i et gap mellom to forskjellige retninger. Nye systemer, metoder og oppgaver blir skolen og lærerne tilført under et tidspress. Problemet oppstår når skolen lar de eksisterende systemene og instruksene forbli intakt. Valget blir da enten å gå mot den postmodernistiske verdenen, eller å bli værende på den sikre siden i fortidens trygge rammer (Hargreaves, 1994, s. 35). Dette skaper dermed store problemer og utfordringer for skolesystemet og lærerens virke (Hargreaves, 1994, s. 13). Lærerne og skolen må altså ta stilling til gamle og nye strukturer, og selv sortere mellom disse når de allerede er under et tidspress, og trenger å ha fokus på elevenes beste.

Sæle og Hallås (2020, s. 53) mener at læreplanen alltid vil være et resultat av den historiske tiden, samfunnet vi lever i, samt de politiske myndighetene som styrer til enhver tid. I Opplæringsloven, som ble vedtatt i 1998 under § 1-1 *Formålet for opplæringa*, står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette synliggjør et fokus på barns mentale helse og deres evne til å håndtere sitt eget liv som sentralt i opplæringen i skolen. Med innføringen av den nye læreplanen *LK20* har lærerne et profesjonelt handlingsrom. Til det beste for eleven, skal lærerne tolke læreplanen og handle i et profesjonsfellesskap sammen med sine kollegaer (Sæle & Hallås, 2020, s. 54). Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, gjør at lærerne står ovenfor et arbeid som er enda mer rettet mot den psykiske helsen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Det viser altså at lærerens arbeid innebærer blant annet å hjelpe elevene til å få en god psykiske helse.

### 3.3.2 Læringsmiljø og klasseledelse

I opplæringsloven i kapittel 9A under § 9A-2 *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*, står det at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (opplæringslova, 1998, § 9A-2). Nordahl, Drugli og Flygare (2016, s. 11-12) i sin artikkel «Relasjonar mellom elevar», som er publisert i Utdanningsdirektoratet, nevner begrepet *læringsmiljø*. De bruker det som et begrep som omhandler ulike faktorer som inngår i det miljøet elevene er en del av både i klassen, og til enhver tid i skolen. Læringsmiljøet har betydning for det faglige, den sosiale utviklingen, og for læringen.

Læreren kompetanse og handlinger er noen av de viktigste faktorene når det gjelder elevenes læring. Samtidig må læreren kunne lede læringsarbeidet, utvikle gode læringsmiljøer og ha gode relasjoner til sine elever (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 134). I Overordnet del under *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20), står det at:

en lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæring. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg til den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20).

Nordahl, et al. (2016, s. 12) mener at å arbeide med læringsmiljøet i skolen, og da å vektlegge sosial kompetanse, kan bidra til økt sosial og personlig utvikling hos elevene. Læringsmiljøet har også en sammenheng med de sosiale relasjonene mellom elevene, ved at skolen er en arena hvor elever møtes.

Lyngsnes og Rismark (2014, s. 138) nevner at gode relasjoner mellom lærere og elever og elevene imellom, er en rød tråd i alt arbeid som er knyttet til klasseledelse. Videre henviser de til Doyle (2006) som deler klasseledelse inn i to ulike formål. Det første formålet omhandler etablering av et godt klassemiljø som kan bidra til elevers engasjement i læringsaktiviteter. Det andre formålet omhandler at læreren skal bidra til at elevene utvikler seg både sosialt og etisk. Læreren har dermed ansvar for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosialemosjonell læring (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 134-135).

Lyngsnes og Rismark (2014, s. 136-137) deler klasseledelse i to ulike begreper. Det første er *strategisk klasseledelse* som omhandler hvordan læreren planlegger, forbereder og organiserer undervisningen. Det omhandler også valg læreren gjør for å skape et godt læringsmiljø for elevene. Dette kan være iverksetting av regler og atferdsrelaterte normer, noe som kan skje gjennom samarbeid mellom flere lærere, eller mellom lærere og elever. Den andre er *situasjonsbestemt klasseledelse* som omhandler lærerens håndtering av situasjoner som oppstår i møte med elevene i en undervisningssituasjon. Læreren står da ovenfor en «handlingstvang», som betyr at læreren må foreta et umiddelbart valg når det oppstår uventede situasjoner. Klasseledelse handler derfor både å være i forkant av visse situasjoner, og å handle raskt ved uanmeldte hendelser (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 136-137). Klasseledelse blir et omfattende begrep som omhandler å ha gode relasjoner til elevene, elevstøttende ledelse, å ha gode relasjoner til elevene, etablering og håndtering av regler og atferdsforstyrrelser, og organisering av aktiviteter (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 134-135).

Tvedt og Bru (2019, s. 55-56) nevner at det er lærer og elevene som skaper kulturen i klassen sammen, og ofte er denne kulturen delt inn i et *mestringsorientert klima* eller *prestasjonsorientert klima*. Et mestringsorientert klima dreier seg om innsats, og at elevene utforsker og skaper en forståelse av lærestoffet. Fokuset er rettet mot at elevene skal *utvikle sin kompetanse*. Opplevelsen av å gjøre feil er en grunnleggende del av læringsprosessen. Om man opplever å gjøre feil i et mestringsorientert klima vil fokuset være rettet mot hvordan man kan lære av sine feil. Elever som har et mestringsorientert klima, opplever også økt grad av positive emosjoner i skolekonteksten. Motpolen til det mestringsorienterte klimaet, er det prestasjonsorienterte klimaet. I et prestasjonsorientert klima blir derimot prestasjon satt høyt hos elevene, og de kan oppleve å sammenligne egne prestasjoner med prestasjonene til sine medelever. Elevenes fokus blir dermed rettet mot å *demonstrere kompetanse*. Tvedt og Bru (2019, s. 55-56) mener at de sterke elevene ofte får økt oppmerksomhet, sammenlignet med elevene som kan bli sett på som «svake». For elever som opplever et prestasjonsorientert klima i sin klassekultur, vil opplevelsen av å gjøre feil kunne føre til et inntrykk av å mangle kompetanse (Tvedt & Bru, 2019, s. 55-56).



### 3.3.3 *Utfordringer knyttet til elevene i ungdomsskolen*

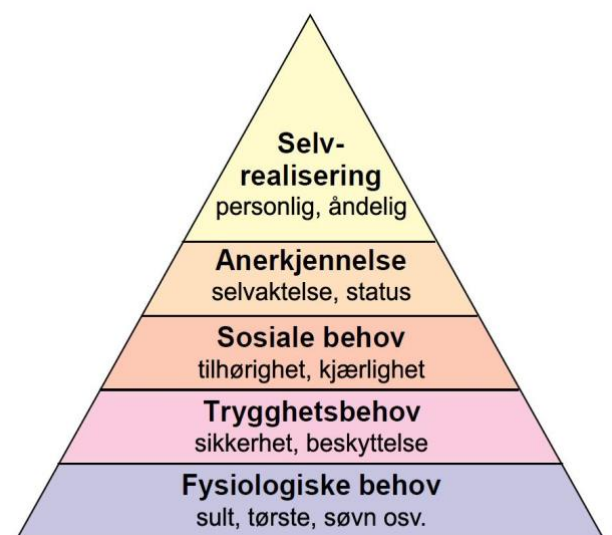
Ungdomstiden kan skape mange utfordringer som i ulik grad kan påvirke skolen og har derfor en betydning for lærerrollen (Ogden, 2014, s. 245). I ungdomstiden gjennomgår elevene puberteten, og det oppstår en rekke fysiologiske forandringer både på indre og ytre plan. Å venne seg til den «nye» kroppen kan være vanskelig for mange unge (Imsen, 2014, s. 379-380). Imsen (2014, s. 380) nevner at man i ungdomsalderen gjennomgår et «hamskifte» på det indre plan ved at personligheten prøves og stadfestes på nytt. Selvstendigheten, initiativet og arbeidsevnen man tilegnet seg fra barndommen må «prøves» på nytt slik at man kan tilpasse seg den nye helheten (Imsen, 2014, s. 380). Et skifte i ungdomstiden også oppstår grunnet en løsrivelse fra foreldrene, gjennom et økende ønske om frihet og selvstendighet (Imsen, 2014, s. 442). Nordahl, et al. (2016, s. 13) nevner at i ungdomstiden vil ofte *de signifikante andre* være de jevnaldrende. Dette kan skape konsekvenser for skolen ved at attraktivitet og vellykkethet på denne arenaen er knyttet til verdier og interesser i selve ungdomskulturen. Ungdommen definerer sine egne normer og verdier, klesmoter, idoler, musikktilhørighet og lignende. Imsen (2014, s. 442) mener at ungdomstiden kan bli sett på som et selvstendig fenomen som er sammensatt av de biologiske og personlighetsmessige forandringene som oppstår i denne perioden av livet. Identitetsutviklingen settes også i gang, og utfordringen for ungdommen blir å finne ut hvem man egentlig er. Samtidig henger denne utviklingen og forandringen sammen med endringene som pågår i samfunnet.

Elever kommer til skolen med ulike forventninger, kunnskaper og erfaringer. For å kunne planlegge læring på en fleksibel og kreativ måte, er det viktig at læreren tilegner seg kunnskaper om elevene og deres interesser. Dette er i tråd med Lev Vygotskys (1896-1934) sin tenkning (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 87). Hans sosiokulturelle teori baserer seg på at utvikling og læring er et resultat av et sosialt samspill (Imsen, 2014, s. 195). Han mente at språket er et redskap for tenkningen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 68). Den individuelle tenkningen blir dermed et resultat av det sosiale samspillet mellom mennesker (Imsen, 2014, s. 188). Ulike situasjoner hos elevene kan også oppstå, noe som dermed kan overskygge den faglige aktiviteten. Det er da trolig ikke pedagogisk hensiktsmessig å gå rett til den faglige aktiviteten ved like situasjoner. Læreren bør med andre ord møte elevene «der de er og slik de er» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 89).

Ogden (2014, s. 245) mener at den teknologiske utviklingen og skolestrukturen også henger sammen med de ulike utfordringer skolen og lærerne kan møte på. Et særlig aktuelt tema som kan skape konsekvenser for lærer-elev-relasjonen, er klasseledelse i teknologitette klasserom. Elever kan være svært opptatt av dataskjermen og mobiler både i timer og pauser. Dette kan føre til at elevene ikke får med seg hva som skjer i den virkelige verdenen, samt kan dette påvirke negativt på relasjonsbygging både mellom lærer og elever, og elevene imellom.

Øverland (2014, s. 116-119) mener at elever som vokser opp i et støttende miljø kan oppleve få problemer i forhold til andre som opplever et mindre støttende miljø. Hvordan eleven blir møtt av andre i samfunnet har dermed betydning og kan påvirke elevens selvbilde og mestringsopplevelser. Læreren er en av elevenes viktigste støttespillere. Det er derfor essensielt å ha kunnskap om elevenes behov for å videre kunne hjelpe de i ulike sammenhenger (Drugli, 2013, s 79). I tråd med dette sier Marzano et al. (2003, s. 18-19) at ulike klasser vil ha ulike regler og prosedyrer, avhengig av læreren og elevenes ulike behov og disposisjoner.

Abraham Maslow (1908-1970) var opptatt av å forstå hvordan grunnleggende behov påvirker menneskers atferd. Maslows behovshierarki (Figur 1) viser til ulike menneskelige behov som er grunnleggende for menneskelig atferd (Imsen, 2014, s. 302-303). Et behov er en generell tendens man har til ulike aktiviteter. Menneskets behov, og styrken på behovene, varierer fra individ til individ. Samspillet mellom individet og miljøet vil påvirke, sette begrensninger og bidra til å bestemme vekstvilkårene for personen (Imsen, 2014, s. 302). Maslow skiller de ulike behovene i to hovedkategorier. Den ene kategorien kalles for *mangelbehov* og refererer til de fysiologiske behovene i pyramiden. Den andre kategorien kalles *vekstbehov* og refererer til trygghetsbehov, det sosiale behov, anerkjennelse, og selvrealisering. Her legges det størst vekt på de indre egenskapene til et menneske (Imsen, 2014, s. 305). Maslow mener at disse ulike behovene er nødvendig for å opprettholde tilværelsen. Han mener også at mennesket er et søkende vesen som alltid vil søke etter noe nytt når et behov er tilfredsstilt. Hva et menneske søker etter er



Figur 1 - Maslows behovspyramide (Norheim, B., 2022)

avhengig av graden av tilfredstillelse av de andre behovene. Altså vil behovene påvirket og være avhengige av hverandre (Imsen, 2014, s. 304). På grunn av denne studiens hensikt, blir det lagt vekt på *vekstbehovene* i Maslows behovshierarki.

Maslow mener at de ulike behovene bygger på hverandre, der de de fysiologiske behovene er de mest grunnleggende. Når de er tilfredstilte, fører det til det neste behovet i Maslows behovshierarki, som er *trygghetsbehovet* (Imsen, 2014, s. 305). Trygghetsbehovet handler i korte trekk om sikkerhet og beskyttelse, stabilitet, avhengighet, innordnede strukturer, lov, orden og grenser. Hos elever innebærer trygghetsbehovet blant annet at de skal få slippe å grue seg til noe som er ubehagelig. (Imsen, 2014, s. 306). Tilværelsen bør være forutsigbar og stabil slik at elever kan forvente at noen støtter dem og hjelper dem når det trengs. Motpolen til trygghet kan dermed for eksempel være frykt, angst, og kaos. Dersom elever opplever utrygghet, kan det føre til konsekvenser for faglige prestasjoner i skolen (Imsen, 2014, s. 306-307).

Det neste vekstbehovet er det *sosiale behov*. Maslow mener mennesket er et sosialt vesen som søker behov for sosial tilhørighet og tilknytning. I ungdomstiden viser det seg at «gjengen» har betydning for tilhørigheten (Imsen, 2014, s. 308-309). Nordahl, et al. (2016, s. 11) nevner at å ha tilhørighet i en gruppe av jevnaldrende er verdifullt for elevene. Det viser seg å være viktig for ungdommen «å være en av dem». Dette innebærer vennskap, sosial deltakelse og interaksjoner i den sosiale gruppen man er en del av. Slike grupper kan ofte være subgrupper fra skoleklassen som dannes etter, og som danner seg bestemte verdier, interesser, klesstiler, musikksmak og lignende (Nordahl, et al., 2016, s. 11).

Skolen er en sosial arena, men det viser seg at ikke alle elever lykkes i det sosiale fellesskapet. Det er derfor svært viktig at læreren retter sin oppmerksomhet mot hvordan elevene har det i skolen. Ved å ha nær kontakt og å skape relasjoner med hver enkelt elev i klassen, vil læreren få innblikk i hvem av elevene som ikke føler seg som en del av fellesskapet (Nordahl, et al., 2016, s. 10). Drugli (2013, s. 76) nevner at elever som har positive relasjoner både til lærere og andre elever, noe som vil kunne føre til økt tilhørighet i skolen og vil føre til økt motivasjon for utforskning og læring på flere områder. Altså kan man se at Maslows teori om menneskers sosiale behov kommer til syne i skolen.

Det tredje vekstbehovet er *anerkjennelsesbehovet*. Maslow nevner at mennesket trenger å ha en oppfattelse av seg selv som noe positivt, at man kan mestre noe på selvstendig basis og bli verdsatt av andre, altså å «være noe» i andres øye. Selvoppfatning, selvbilde, selvvurdering og selvrespekt, er ord som blir knyttet opp mot anerkjennelsesbehovet (Imsen, 2014, s. 310). Nordahl, et al. (2016, s. 6) mener at det sosiale samspillet mellom mennesker, og andres anerkjennelse av sitt eget selvbilde, har en nær sammenheng med vår selvfølelse og våre emosjoner. Derfor er de sosiale interaksjoner sentrale for å opprettholde selvbildet. Et individ som ikke får anerkjennelse og møter omgivelser som forakt eller føler på utestengelse fra det sosiale fellesskapet, tømmes for energi og kan få følelsen av skam. Det motsatte vil være å kjenne følelsen av stolthet og entusiasme. Et menneske som får anerkjennelse fylles med positiv emosjonell energi. Dette kan blant annet foregå i samspillet mellom elever i skoletiden.

Anerkjennelse ifølge Drugli (2013, s. 49-50) er et sentralt begrep innenfor lærer-elev-relasjoner. Det foregår et subjekt-subjekt-forhold mellom lærer og elev, og uansett om partene har ulike roller, har de sin egen opplevelse av det som skjer og er likeverdige i møte med hverandre. En lærer har en voksenrolle og en profesjonell rolle. Dette medfører at læreren har en større makt i relasjonen med elevene som ofte kan kalles for en *definisjonsmakt*. Elever i hele sin skolegang er i en kontinuerlig utviklingsprosess og de arbeider stadig med sin selvoppfatning som blir påvirket av responsen de får fra sin lærer. Lærerens væremåte vil påvirke og influere elevenes syn på seg selv og sine omgivelser. Det er derfor viktig at en lærer er klar over sin betydning for elevenes selvforståelse og er bevisst på hvordan man forholder og snakker til sine elever (Drugli, 2013, s. 49-50).

*Selvrealisering* er det siste behovet i Maslows behovshierarki. Dette behovet omhandler at mennesket kan få realisere seg selv, samt utnytte sine evner for noe som gir mening for den enkelte. Ofte blir dette behovet kalt for et *overflodsbehov* ved at det ikke er et behov som er nødvendig for å opprettholde livet. Maslow knytter selvrealiseringsbehovet til *den sunne personlighet* som kjennetegner et menneske som har en sikker realitetsoppfatning, er åpen for nye erfaringer, kunnskaper og ideer, har evne til å knytte seg til andre mennesker, og har kreativitet, moralsk og etisk holdning i sine handlinger (Imsen, 2014, s. 310-311).

Imsen (2014, s. 313) nevner at Maslows behovshierarki kan egne seg til å forstå hvordan elever kan ha ulike grunnleggende tilnæringsmåter i skolehverdagen. Elever kan i ulike grad ha de forskjellige vekstbehovene skjult i seg. Det blir dermed læreren sin oppgave å

imøtekomme elevenes ulike behov. Maslows behovshierarki kan også sees i sammenheng med opplæringsloven i kapittel 9A under § 9A-2 *Retten til eit trygt og godt skolemiljø* (opplæringslova, 1998, § 9A-2) som har blitt henvist til tidligere.

### 3.3.4 *Det asymmetriske maktforhold*

Bergem (1998, s.21-22) viser til den pedagogiske situasjonen som kan forstås som et trekantforhold mellom lærer, elev og lærestoffet. I skolesammenheng kan dette gjelde elever som trenger hjelp for å utvikle sin menneskelighet. Dermed blir det lærerens oppgave å sørge for at eleven får den hjelpen som er nødvendig. Det blir også naturlig å betrakte lærerens arbeid som en etisk virksomhet, grunnet det asymmetriske maktforholdet som oppstår i lærer-elev-relasjoner.

Ifølge Erling Kristvik er det tre former for makt ved lærerrollen (Bergem, 1998, s. 23-25). Den første er den *formelle makt* som er knyttet til lærerrollen og som kommer til syne gjennom utforming og styringen av læringsaktiviteter i skolen. Den andre er lærerens *faglige makt* ved at læreren har kunnskap som ikke alle har, men som læreren har innarbeidet i løpet av utdanningen. Denne makten gir også muligheten til å vurdere mennesker, handlinger og omstendigheter. Den siste formen for makt omhandler lærerens yrkesutøvelse i form av den *karismatiske makt* som gjør at læreren har mulighet til påvirke eleven gjennom sin personlighet (Bergem, 1998, s. 24). Nordahl, et al. (2016, s. 13-14) mener at det sosiale miljøet etableres gjennom læreren sin væremåte ovenfor elevene, både på gruppenivå og individuelt. En lærer har et ansvar for at klassen fungerer positivt både gjennom sine relasjoner til elevene, og ved å regulere samspillet mellom elevene (Nordahl, et al., 2016, s. 13). Læreren er blitt tildelt oppgaven som oppdrager og kan dermed stå frem å fortelle hva han eller hun betrakter som er rett og galt (Bergem, 1998, s. 24).

Nordahl, et al. (2016, s. 13-14) nevner at elever blir påvirket av og bruker referanser fra læreren gjennom hvordan de selv skal oppføre seg ovenfor hverandre. Det er derfor viktig at en lærer er høflig, vennlig og respektfull i interaksjoner med elevene sine. Lærere som er respektfulle og inkluderende i interaksjoner med elevene bidrar til å skape et grunnlag for positivt samspill som deretter vil få utslag i atferden imellom elevene. Om elever ikke føler seg inkludert i fellesskapet med de jevnaldrende, har dette også en nær sammenheng med hvordan læreren forholder seg til elevene (Nordahl, et al., 2016, s. 13-14).

Læreren bør være bevisst på mulighetene og farene ved sin posisjon (Bergem, 1998, s. 74). En lærer kan enten bruke sin makt på å undertrykke sine elever, eller fristille dem. Hvordan makten blir brukt er dermed avgjørende (Bergem, 1998, s. 25). Bergem (1998, s. 74) mener at læreren hele tiden skal stille seg spørsmålet om hvordan han eller hun kan, og bør, disponere sin posisjon og autoritet for at elever skal få realisere seg selv og utvikle sine evner og muligheter (Bergem, 1998, s. 74).

### 3.4 Oppsummering av teori

I første del av teorikapittelet presenteres de tre ulike kroppssyn: det kartesianske kroppssyn, det fenomenologiske kroppssyn, og kroppen som sosial konstruksjon.

Det kartesianske kroppssyn viser til René Descartes dualistiske tenkning hvor kroppen blir fremstilt som en lukket mekanisk maskinell størrelse (Sæle, 2021, s. 68-69), og han skiller kropp og sjel i to ulike deler (Engelsrud, 2006, s. 24). Kroppen blir dermed fremstilt som en objektiv størrelse (Sæle, 2017, s. 119). Denne måten å se menneskekroppen på, har preget dagens samfunn både i språket og dagligtalen (Engelsrud, 2006, s. 27). Denne tankemåten har også preget kroppsøvfingsfaget i lang tid i forhold til måter og metoder man bruker for å organisere faget (Augestad, 2013, s. 87).

Det fenomenologiske kroppssynet fremstilles av Maurice Merleau-Ponty. Han beskriver kroppen som en tilgang til verden ved at kroppen er både rettet *mot* verden og rettet *av* verden (Engelsrud, 2006, s. 30-31). Dette står i strid med René Descartes tenkning rundt menneskekroppen. Begrepet *den levde kroppen* er sentralt for Merleau-Ponty, og kan kort forklares med at man tilegner seg erfaringer og opplevelser ved noe man *gjør* og *er* som kropp. Følelser vises i kroppen, og kroppen fremtrer i verdenen (Engelsrud, 2006, s. 30-32). Begrepet *levd kroppslig erfaring* forstås som at man formes som menneske gjennom erfaringer og opplevelser i verdenen. Dette oppstår blant annet gjennom kommunikasjon med andre mennesker og gjennom en persons egne refleksjoner om seg selv, som videre fører til kroppslig kompetanse som blir tatt i bruk i dagliglivet (Engelsrud, 2006, s. 32-34).

Kroppen som sosial konstruksjon som er Michel Foucault sin forståelse av menneskekroppen, omhandler i korte trekk at kroppen formes og er underlagt de sosiale og kulturelle kontekstene man er en del av (Sæle, 2021, s. 91). Han tar utgangspunkt i samfunnets maktstrukturer som fører til anførte kroppsforståelser og holdninger til kropp (Sæle, 2021, s. 92-95). Denne kroppsforståelsen har vist seg i kroppsøvfingsfagets historie rundt ulike diskurser (Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 119), og i vår tids mediesamfunn hvor kroppen manipuleres og disiplineres i form av reklame- og mediebransjen (Sæle, 2021, s. 99)

I andre del av teorikapittelet presenteres lærerrollen i dagens samfunn og lærerens møte med elevenes utfordringer i ungdomstiden. Som nevnt tidligere er læreryrket er en av samfunnets viktigste yrkesgrupper, og læreren har betydning for elevenes sosiale utvikling, danning, og

læring (Askling, et al., s. 23). Lærerens kompetanse og handlinger er viktige faktorer når det kommer til elevens læring. Samtidig må læreren være en god klasseleder, noe som videre omfatter gode relasjoner til elevene, elevstøttende ledelse, etablering og håndtering av regler og atferdsforstyrrelser, samt organisering av aktiviteter (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 134-135).

Ungdomstiden kan være en utfordrende og sårbar tid for mange. Man utvikler seg både på det indre og ytre plan, samtidig som er identitetsutviklingen er i gang (Imsen, 2014, s. 379-380). Hvordan elever blir møtt av samfunnet har dermed betydning for eleven og det er viktig at læreren har kjennskap om elevens behov for å kunne hjelpe vedkommende (Drugli, 2013, s. 79). Maslows behovshierarki viser til menneskets grunnleggende behov for menneskelig atferd (Imsen, 2014, s. 302-303). Disse behovene egner seg til å forstå elevers grunnleggende tilnæringsmåter i skolehverdagen, og det blir dermed lærerens arbeid å imøtekomme elevenes ulike behov (Imsen, 2014, s. 3013). Læreren bør også være bevisst på farene ved det asymmetriske maktaspektet som kan oppstå i relasjon mellom lærer og elev for å skape et positivt samspill i og mellom sine elever (Bergem, 1998, s. 74).



## 4 Metode

Hensikten med studien er å svare på problemstillingen: *Hva forteller et utvalg ungdomsskolelærere om arbeidet for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever?* Følgende kapittel er delt i fem deler. Først blir det gjort rede for den metodiske tilnærmingen, da i form av kvalitativ metode og forskningsintervju, og hvorfor denne metoden er relevant for studien. Deretter presenteres intervjuguide, utvalgsprosessen og rekruttering av informantene bli presentert. Datainnsamlingen vil så bli presentert, og analysen av datamaterialet. Til slutt vil etiske overveielser ved gjennomføring av intervju og reliabilitet, validitet og overførbarhet bli presentert.

### 4.1 Kvalitativ metode

Ønsket var å undersøke noen ungdomsskolelærere sine opplevelser, erfaringer og arbeid i skolen knyttet til fenomenet kroppssyn. I denne studien er det derfor brukt kvalitativ metode. Det som kjennetegner kvalitativ metode er å skape forståelse, og fortolke et fenomen i den sosiale virkelighet. Dette kan være relatert til personer eller situasjoner (Dalen, 2011, s. 15). Den kvalitative metoden forplikter seg til de menneskelige meninger, interesser og perspektiver. Man ønsker å få en dypere forståelse av hvordan mennesker tenker og handler, deres opplevelser og erfaringer, og hvordan de forholder seg til omverdenen (Brinkmann & Tanggaard, s. 2012, s. 12).

Med Merleau-Pontys sin tanke om den fenomenologiske vitenskapen, kan den kvalitative forskningsmetoden regnes som en virkelighetsgjøring av denne tanken. Han mente at alle forklaringer og vitenskapelige teorier alltid vil bli forstått som sekundære uttrykk av de fenomenene som mennesker forholder seg til i sitt daglige liv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Fenomenologien tar utgangspunkt i få og nøyaktige beskrivelser av erfaringer og opplevelser av et bestemt fenomen fra førstepersonsperspektiv, noe som var hensikten med studien (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). Ungdomsskolelærere bidro med førstepersonsperspektivet, og kroppssyn ble fenomenet som skulle undersøkes.

#### 4.1.1 Individuelle semistrukturerte dybdeintervju og intervjuguide

Bruk av dybdeintervju er sentralt innenfor en kvalitativ forskningsmetode. I et dybdeintervju vil man forsøke å få informantene til å sette ord på hvordan de forstår omverdenen og hvorfor den er som den er, gjerne i relasjon til et spesifikt fenomen (Tjora, 2021, s. 30-31).

Dybdeintervju er en form for samtaleintervju hvor forskeren ønsker å få en dypere forståelse av informantens subjektive atferd, handling, erfaring, opplevelser og lignende (Tjora, 2021, s. 128). I denne studien er det blitt benyttet individuelle semistrukturerte dybdeintervju (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26-27) for å få et innblikk og en dypere forståelse av ungdomsskolelærere sine erfaringer, tanker og opplevelser, samt arbeid i skolen knyttet til fenomenet kroppssyn.

Intervjuguiden (se vedlegg 9.1) ble utformet på forhånd med temaer på bakgrunn av aktuell faglitteratur, tidligere forskning, og problemstillingens betydning. Taktprinsippet er blitt benyttet i intervjuguiden ved utforming av innledning, hoveddel og avslutning, ettersom at informantene skulle føle seg vel og avslappet (Dalen, 2011). Intervjuguiden startet med noen innledende spørsmål om angående informantens utdanning og undervisningssituasjon, og klassetrinnet de er kontaktlærer på, per dags dato. Deretter gikk intervjuguiden over på de sentrale temaene for studien (Dalen 2011, s. 27). Ønsket var at intervjuguiden skulle skape i økende grad en åpen og fleksibel samtale om temaene. Ved tanke på at det er individuelle semistrukturert dybdeintervju, inneholder intervjuguiden tjueseks hovedspørsmål og noen oppfølgingsspørsmål. Temaene for intervjuguiden er delt inn i fire kategorier: *kroppspress, mobilvaner hos ungdommen i skoletiden, lærerrollen og samarbeid i skolen, og kroppspøvingfaget*. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål om informantene hadde noe mer de ønsket å tilføye til intervjuet, samt videre informasjon om behandlingen av det innsamlede datamaterialet.

I forskning, debatter og aviser blir ofte begrepet *kroppspress* benyttet når det er snakk om et press på utseende og kropp. For at det skulle være mer forståelig ovenfor informantene, benyttes begrepet *kroppspress* i intervjuguiden. Som nevnt tidligere blir det i problemstillingen benyttet begrepet *kroppssyn* siden begrepet er viere og det er ulike kroppssyn som har vært gjennom historien. Noen av disse ulike kroppssynene blir også blir presentert i det teoretiske rammeverket. Å gjennomføre e pilotintervju er noe som er anbefalt innenfor kvalitative intervjustudier (Dalen, 2011). Det ble gjennomført ett pilotintervju for studien. Dette ga muligheten for testing av lydopptaker, intervjuguide, og for å erfare rollen

som intervjuer. Det ble viktig å ha ett pilotintervju med en person som hadde tilsvarende lik utdanning og arbeid som noen av inklusjonskriteriene for studien. Pilotintervjuet ble derfor gjennomført med en bekjent som er kontaktlærer og aktivt underviser i kroppsøvfingsfaget på en videregående skole. Pilotintervjuet ga mulighet for å bli kjent med funksjonene på lydopptakeren og innrette riktige innstillinger, slik at lydopptakeren var klar til de ordentlige intervjuene. Samtidig kunne pilotintervjuet gi muligheter for konstruktive tilbakemeldinger og forbedring av intervjuguiden, dersom dette var nødvendig.

## 4.2 Informanter og utvalg

### 4.2.1 Utvalgskriterier

I kvalitativ metode innhenter man mange opplysninger fra få informanter ved å gå i dybden på et fenomen (Dalland, 2021, s. 55). Med bakgrunn i at ungdomsskoleårene kan være en særlig sårbar og usikker fase for mange elever, og med tanke på negative påvirkninger elevene kan møte på, ble det et inklusjonskriterium å intervju fire ungdomsskolelærere.

Utvelgelsesprosessen er spesielt viktig når man har få informanter, slik at datamaterialet er av høy kvalitet og kan gi tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45). Å være kontaktlærer var et av inklusjonskriteriene. En kontaktlærer har elever i flere fag enn bare kroppsøvfingsfaget. Dette kan gi flere mulighet for å arbeide for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever i flere ulike settinger. Andre inklusjonskriterier som ble viktig for studien, var minimum tre års jobberfaring, og at de underviser aktivt i kroppsøvfingsfaget. Et ønske var å gjennomføre intervju med både kvinnelige og mannlige informanter for å få et bredere utvalg av informanter til studien. En balanse mellom kvinnelige og mannlige informanter ble dermed satt som et siste kriterium. Å ha et utvalg av både kvinnelige og mannlige informanter, kan også gi et bredere aspekt på arbeidet for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever. Et slikt strategisk utvalg kan skape variasjon og et mangfold som kan gi muligheter for flere nyanser av fenomenet (Dalland, 2021, s. 59).

### 4.2.2 Rekruttering av informanter

Snøballmetoden ble benyttet for å komme i kontakt med de aktuelle ungdomsskolelærerne (Larsen, 2017, s. 90). I starten av oktober ble det i første omgang tatt kontakt med rektorer fra ulike ungdomsskoler fra to ulike byer på vestlandet. De fleste av rektorene var interesserte og behjelpelig med studien. I alt ble femten ungdomsskoler kontaktet. Det ble sendt e-post med invitasjon om studien sin hensikt og oppbygging, samt vedlagt informasskriv og

samtykkeerklæring. Rektorene som var interesserte sendte videre informasjonen til de aktuelle ungdomsskolelærerne for studien. Fire skoler takket nei og to skoler ga aldri tilbakemelding. Ved syv av skolene ble e-postadressene videresendt til kroppsøvingssesksjonen, da til e-posten til enkelte ungdomsskolelærere. Denne utvalgsmetoden ga til slutt fire informanter, to kvinnelige informanter fra en ungdomsskole, og to mannlige informanter fra en annen ungdomsskole. De to ungdomsskolene er lokalisert på vestlandet. Det ble gjort avtale om å gjennomføre intervjuene i løpet av november.

#### 4.2.3 Presentasjon av informanter

Tabellen under viser til en oversikt av informantene som deltok i studien. Ungdomsskolene kalles A og B. Ungdomsskolelærerne som tilhører ungdomsskole A er kvinner, og har initialene A1 og A2. Ungdomsskolelærerne som tilhører ungdomsskole B er menn, og har initialene B1 og B2. I tillegg viser tabellen til informantenes år når som ferdigutdannet lærer, deres undervisningsfag, trinn de er kontaktlærer på per dags dato, samt om de har studiepoeng i kroppsøvingfaget, eller ikke.

Skoler	Informanter	Kjønn	Ferdig- utdannet	Undervisningsfag	Kontaktlærer på trinn	Studiepoeng i kroppsøving
Ungdomsskole A	Informant A1	Kvinne	2018	Samfunnsfag, krle, mat og helse, kroppsøving Valgfag: Fysisk aktivitet og helse	9. trinn	- Bachelor i kroppsøving idrettsfag. - Bachelor i bevegelsesvitenskap.
	Informant A2	Kvinne	1992	Tysk, engelsk, krle, kunst og håndverk, kroppsøving	8. trinn	- Ikke formell utdanning i kroppsøving. Erfaring gjennom kurs og trener i volleyball.
Ungdomsskole B	Informant B1	Mann	2019	Samfunnsfag, matematikk, kroppsøving Valgfag: Teknologi og programmering	8. trinn	- 60 studiepoeng i kroppsøving.
	Informant B2	Mann	2019	Kroppsøving, Samfunnsfag, Norsk, krle Valgfag: Fysisk aktivitet og helse	10. trinn	- 60 studiepoeng i kroppsøving

### 4.3 Gjennomføring av intervju

Før selve intervjuet fant sted, fikk informantene tilsendt på e-post informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 9.2) noen dager i forkant av intervjuet. Dette ga dem mulighet til å lese gjennom skrevet grundig, og eventuelt ta kontakt for spørsmål, dersom det oppsto uklarheter. I informasjonsskrivet sto temaet for intervjuet og generell informasjon om studien, men ikke selve problemstillingen eller spørsmålene som skulle stilles fra intervjuguiden. Etter at samtykkeerklæringen ble signert, var gjennomføring av intervjuene det neste arbeidet. Før intervjuet startet ble det viktig å ta godt imot informanten som skulle bli intervjuet, samt å skape en rolig, trygg og avslappet atmosfære mellom meg som intervjuer og informanten. Å forhøre om informasjonsskrivet som var gitt på forhånd var forstått slik det var ment, var viktig for å skape en felles forståelse av formålet for studien (Dalland, 2021, s. 85-87). Det ble også gitt informasjon om hvilke temaer intervjuet skulle bestå av, slik at de kunne få danne seg noen tanker og bli kjent med hva samtalen ville handle om. Informasjon om taushetsplikt og konfidensiell behandling av datamaterialet, samt bruk av lydopptaker i intervjuet ble gitt før intervjuet startet. At det var frivillig å delta og lov å avbryte om dette ble ønsket, var viktig informasjon som ble formidlet før intervjuet startet.

Alle de fire intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke. Intervjuene ble gjennomført fysisk ansikt til ansikt på grupperom på ungdomsskolene de tilhørte. Intervjuene fra ungdomsskole A ble gjennomført over to forskjellige dager. Det kan ha vært en påvirkningsfaktor at informant A1 og A2 hadde mulighet til å kommunisere med hverandre i tidsrommet mellom intervjuene. Intervjuene på ungdomsskole B ble gjennomført på samme dag rett etter hverandre, noe som begrenser informantenes mulighet for kommunikasjon i tidsrommet mellom de to intervjuene.

Intervjuene hadde varierende lengde fra 30 minutter og opp til 1 time. Intervjuene fra ungdomsskole B, ble gjennomført på midten av dagen. Det første intervjuet fra ungdomsskole B varte i 52 minutter, mens det andre intervjuet fra ungdomsskole B varte i 32 minutter. Ved intervjuene fra ungdomsskole A, ble det ene intervjuet gjennomført på slutten av skoledagen og varte 53 minutter, og det andre etter skoletid som varte i 1 time og 9 minutt. På grunn av at intervjuene ble gjennomført på ulike tidspunkt på dagen, kan ha påvirket intervjuenes varighet og tid for grundige refleksjoner rundt fenomenet. Informant A2 var en del år eldre enn de andre informantene, og hadde i tillegg egne barn, noe som kan utgjøre en forskjell ved erfaringer og refleksjoner rundt fenomenet.

I intervjusituasjonene var ønsket at informantene skulle ha en komfortabel opplevelse, og frihet til deltakelse i samtalen, noe som Larsen (2017, s.100) mener er en viktig faktor i individuelle semistrukturerte dybdeintervju. Å skape fleksibilitet i intervjuet kan fremme god flyt i samtalen mellom meg som intervjuer og informanten (Krumsvik, 2014, s, 125). I løpet av intervjuene svarte informantene til tider på spørsmål som var planlagt å stille senere i intervjuet. Dette skapte mulighet for å gå mer i dybden på det aktuelle spørsmålet, eller for å stille oppfølgingsspørsmål som ikke var laget på forhånd av intervjuet. Om informantene nevnte noe som var interessant å gå mer i dybden på som ikke var en av spørsmålene fra intervjuguiden, ble det stilt oppfølgingsspørsmål til dette. Lydopptaker ble som nevnt tidligere benyttet slik at informantenes egne uttalelser skulle ivaretas, og man kunne lytte til intervjuene om igjen (Dalen, 2011, s. 28). I samtalene kunne jeg derfor konsentrere meg om informantene og kunne spør om utdyping eller konkretiseringer dersom dette ble nødvendig (Tjora, 2021, s. 180). Tjora (2021, s. 180) nevner at lydopptakeren helst bør være relativt diskre. Lydopptakeren ble lånt av Høgskulen på Vestlandet. På grunn av lydopptakerens størrelse, ble den noe fremtredende i intervjuene. Informant A1 bemerket lydopptakerens størrelse. Dette må tas i betraktning siden det kan ha påvirket informantens uttalelser og ført til en distraksjon i gjennomførelsen av intervjuet. Avslutningsvis ble det gjengitt informasjon taushetsplikt og konfidensiell behandling av datamaterialet, samt ble det stilt spørsmål om informantene hadde ønske om å fortelle noe mer i intervjuet.

## 4.4 Analyse av datamaterialet

### 4.4.1 Hermeneutikk og forforståelse

Gilje og Grimen (1993) fremstiller hermeneutikken innenfor samfunnsvitenskapen i boken *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Hermeneutikk er læren om fortolkning av meningsfulle fenomener. Noe av det man ønsker å undersøke og fortolke innenfor hermeneutikken, kan være adferdsmønstre, normer, erfaringer, regler, verdier og lignende (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Ønsket var å undersøke fenomenet kroppssyn og skape en dypere forståelse av hva informantene forteller om fenomenet og arbeidet, i henhold til problemstillingen.

I hermeneutikken er grunnprinsippet at man forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Hans-Georg Gadamer beskriver dette med begrepet *forforståelse*. En aktørs forforståelse kan ha mange komponenter. Blant annet kan dette være individuelle personlige erfaringer, noe som kan være forskjellig fra aktør til aktør grunnet miljøet man omgås i. Mennesker tolker verdenen på bakgrunn av de erfaringer de selv har gjort seg (Gilje & Grimen, 1993, s. 148-149). Informantene har en forforståelse av kroppssyn-fenomenet gjennom jobberfaring i skolen. Min egen forforståelse baserer seg på aktuell faglitteratur og tidligere forskning. Jeg har også mine personlige erfaringer fra min tid som elev på ungdomsskolen, og opplevelsen og erfaringen rundt kropp og utseende som jeg hadde den gang.

Ifølge Anthony Giddens baserer samfunnsvitenskapen seg på en dobbel hermeneutikk. Han mener at mennesket er selvfortolkende vesen. Forskning innenfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv (Gilje & Grimen, 1993, s. 145-146). Man kan altså ikke se bort ifra aktørens sosiale beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden. I studien vil det oppstå en dobbelhermeneutikk ved at jeg ønsker å skape en forståelse på hva informantene forteller om sine erfaringer og arbeid i skolen relatert til fenomenet, og videre drøfte dette opp mot den aktuelle faglitteratur, tidligere forskning og studiens problemstilling (Gilje & Grimen, 1993, s. 144).

Det er viktig å stille seg kritisk til sin egen subjektivitet i fortolkningsprosessen, men man kan ikke utelukke at ens forforståelse kan komme til syne både i utvikling av problemstilling, intervjuguide og analyseprosessen av datamaterialet. Min forforståelse og fortolkninger av informantenes uttalelser, samt konteksten det fortolkes i, da i form av aktuell faglitteratur og

tidligere forskning, kan knyttes opp mot den hermeneutiske sirkel (Gilje og Grimen, 1993, s. 153).

#### *4.4.2 Tematisk innholdsanalyse*

En analyse handler å studere datamaterialet og å danne nye mønstre på bakgrunn av dette (Larsen, 2017, s. 113). Man deler opp materialet i mindre deler for så å danne nye sammenhenger. Man ønsker å skape en forståelse av hva informantene forteller, noe som er formålet for analysen (Brinkmann & Taangaard, 2012, s. 37). Larsen (2017, s. 113) mener at i kvalitative forskningsstudier foregår dataanalysen gjennom hele forskningsprosessen, både når man utformer studien, under innsamling av datamaterialet, og under tolkning og bearbeiding av materialet. Til tross for studien sin hensikt, ble det gjennomført en tematisk innholdsanalyse av det innsamlede datamaterialet (Larsen, 2017, s. 113).

Innsamlingen av datamaterialet, og deretter transkribering av datamaterialet var det første delen av analysefasen. Prosessen startet ved gjennomføring av de fire intervjuene. Underveis i intervjuene ble det dannet noen tanker om hva informantene fortalte. Anker (2020, s. 64-66) mener at et tankenotat kan være nyttig ved en kvalitativ intervjustudie. Det ble benyttet tankenotat, som noteringer for hva som gikk bra eller dårlig, samt følelser som oppstod underveis, og ulike refleksjoner som kunne være interessante. Noteringene ble skrevet ned rett etter hvert enkelt intervju var ferdig. Dette kunne være nyttig informasjon for det videre analysearbeidet.

Transkripsjonen av forskningsintervjuet kan påvirke kvaliteten på tekstdataene. Ved transkripsjon fra tale til tekst, mister man kroppsspråk og kroppsuttrykk fra informantene i intervjuene (Krumsvik, 2017, s. 131). Dalen (2011, s. 55) anbefaler at man selv utfører transkriberingen. Dette kan skape et større bekjentskap til det innsamlede datamaterialet. Jeg foretok transkriberingen ved å lytte til hvert enkelt intervju, for så å skrive ned informantens eksakte uttalelser. Transkriberingen ble gjennomført fortløpende etter gjennomførelsen av intervjuene, siden da var intervjuene ferskt i minnet og det var lettere å huske uttrykk og kroppsspråk. Om det var noe som informantene fortalte i intervjuene som jeg ikke forsto, ble slike utsagn utelatt.



Etter transkriberingen ble det gjennomlesning av materialet for å få et førsteinntrykk, for så å forkorte og systematisere datamaterialet (Anker, 2020, s. 73). Kodingsprosessen er et viktig ledd i analysedelen. Materialet ble gjennomgått for å utarbeide hva informantene egentlig fortalte om (Dalen, 2011, s.67). Det digitale hjelpemiddelet Nvivo ble benyttet for å skape både innsikt og en større sammenheng i informantenes uttalelser. Med hjelp av Dalen (2011, s. 63) sine ulike nivåer i en kodingsprosess og spørsmålene fra intervjuguiden, ble det gjennom tematisk analyse dannet to hovedtemaer for å få en økt forståelse og for å tydeliggjøre det innsamlede datamaterialet i resultatkapittelet. Dette kan bidra til teorigenerering rundt fenomenet som undersøkes (Dalen, 2011, s. 63). Det ble viktig å fokusere på disse to hovedtemaene i analyseprosessen. Hovedtemaene ble: *ungdomsskolelæreren sitt perspektiv: hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elever*, og *ungdomsskolelærere sitt arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever*. Disse hovedtemaene utgjør overskrifter i resultatkapittelet.

En kvalitativ intervjustudie er betraktet som en situert handling eller en intersubjektiv situasjon hvor informantene som intervjues anses mindre viktig, enn teksten som blir produsert i etterkant (Tjora, 2021, s. 192). Noe data vil gå tapt ved utvelgelsen av hva som skal være med i resultatdelen, og hva som skal legges vekk. Det ble gjort kritiske avgjørelser for hvilke data som kunne være gjeldene for å besvare problemstillingen til studien. Anker (2020, s. 83) mener det er viktig å tenke over de analytiske fallgruvene når materialet skal bli presentert i oppgaven. Dette er blant annet gjenfortelling og påfunn. Så godt det lot seg gjøre, ble dette forsøkt unngått. Informantenes uttalelser blir presentert som parafasert, summert eller fremstilles som direkte sitat i presentasjonskapittelet (kapittel 5). Elementer som kremting, pusting, pauser, tomme ord og lignende, har blitt utelatt, da sitatene er blitt komprimert slik at det mest essensielle er gjeldende (Dalen, 2011, s. 87).

Anker (2020, s. 93) nevner at den siste delen av analysearbeidet er drøftingsdelen. For å besvare problemstillingen, blir de relevante funnene blir drøftet opp mot aktuell faglitteratur og tidligere forskning. Det to hovedtemaene fra resultatkapittelet er blitt benyttet også i drøftingskapittelet (kapittel 6) for å skape en rød tråd og en sammenheng i oppgaven.

## 4.5 Etiske overveielser ved gjennomføring av intervju

Gilje og Grimen (1993, s. 242) skriver at all forskning skal foregå på en etisk forsvarlig måte. I kvalitative forskningsstudier må man ta hensyn og forholde seg til etiske normer og verdier i samfunnet (Krumsvik, 2014, s. 164), noe som er knyttet til kravet om at deltakelse ikke skal være ødeleggende for informantene (Tjora, 2021, s. 187). Ut ifra etiske hensyn, er det tatt noen grep som er i tråd med den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Før gjennomføring av intervjuene, ble det sendt informasjon om forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning (se vedlegg 9.3). Med fullført godkjenning av NSD, ble det neste arbeidet å kontakte aktuelle ungdomsskoler og sende informasjonsskriv og samtykkeerklæring til potensielle informanter som kunne delta i studien. Alle informantene skrev under på en skriftlig samtykkeerklæring før gjennomføring av intervju, som er i tråd med NESH sine forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021).

*Informert og fritt samtykke:* Det er et krav om informert og fritt samtykke ved forskningsprosjekter hvor personer er involvert. Det var derfor viktig at informantene på forhånd nødvendig informasjon om intervjuet slik at de kunne danne seg en grunnleggende forståelse over forskningsfeltet, følgende av å delta, samt hensikten med studien (Dalen, 2011, s. 100-101). Dermed ble det per e-post sendt et skriv med informasjon om studiens formål og hva det ville innebære for informantene å delta. Fritt samtykke ga informantene mulighet til å avbryte sin deltakelse til å avbryte sin deltakelse enhver tid om de skulle ønske det, uten at det ville føre til negative konsekvenser (Dalen, 2011, s. 100). Dette ble grundig beskrevet i informasjonsskrivet, i tillegg til at det ble nevnt for informantene før intervjuet startet. Samtykkeerklæringen skal være dokumenterbar (Dalland, 2021, s.174). En veiledende mal som var utarbeidet av NSD for informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble benyttet. Denne ble sendt per e-post til informantene som ønsket å delta. Å gi informantene informasjonsskriv og samtykkeerklæring vil tydeliggjøre mitt ansvar, og sikre informantenes rettigheter og integritet.

*Konfidensialitet og personvern:* Hva informantene oppgir av personlig informasjon skal behandles konfidensielt gjennom hele forskningsprosessen. Man har lovpålagt taushetsplikt ved tilgang til personlige opplysninger. Dette er undergitt taushetsplikten fra NESH (2021). Taushetsplikten er spesielt viktig i kvalitative intervjustudier hvor intervjuer og informant møtes ansikt til ansikt over en intervjusamtale (Dalen, 2011, s. 101-102). Forskningen hviler

på tillit mellom forsker og den det forskes på (Tjora, 2021, s. 191). All informasjon fra studien må bli behandlet fortrolig, uten innsyn fra andre. Informantenes informasjon ble ivaretatt både for å sikre informantens tillit, og for konfidensialiteten (NESH, 2021). Det ble gjort anonymisering av det innsamlede materialet. Informantene ble informert om anonymisering og at det ikke skal være mulig å identifisere de i forskningsprosjektet. For å sikre personvernet og konfidensialiteten til informantene, blir verken skolene eller informantenes navn nevnt i oppgaven. Initialer blir benyttet for både ungdomsskolene og informantene som deltok i studien. Intervjuene ble også transkribert til bokmål for å unngå gjenkjenning av dialekt og talespråk (Tjora, 2021, s. 190).

Innenfor kvalitative forskningsintervjuer kan det oppstå flere etiske utfordringer. Foucault viser i hans bok *Overvåking og straff: det moderne fengslets historie* (1975) til den asymmetriske maktstrukturen i institusjoner og samfunnet (Foucault, 2008). Trygve Bergem viser til det asymmetriske maktforholdet i forhold til lærer-elev-relasjon (Bergem, 2007, s. 22). Krumsvik (2014, s. 167) hevder at der vil være et asymmetrisk maktforhold i en intervjusituasjon, noe man må ta til i betraktning for å unngå pseudokonversasjon og feilkilder i kommunikasjonsprosessen. Mitt ønske var å skape en god dialog og konversasjon mellom meg og informantene under intervjuet, for å forminske muligheten for feilinformasjon. Det ble dermed tatt i betraktning det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant ble dermed tatt i betraktning.

#### *4.5.1 Reliabilitet, validitet og overførbarhet*

Innen forskning er det visse kvalitetskriterier man må ta i betraktning. Disse kriteriene er ofte definert som reliabilitet, validitet og overførbarhet (Tjora, 2021, s. 259).

*Reliabilitet:* Begrepet omhandler at studien man har gjennomført er pålitelig og nøyaktig (Larsen, 2017, s. 04). I kvalitative studier knyttes begrepet ofte til *troverdighet*, altså hvorvidt forskningen man har gjort seg er basert på faktiske forhold. Troverdighet er viktig både når det gjelder reliabilitet og validitet (Larsen, 2017, s. 95). Transparens er viktig når det gjelder reliabilitet i en kvalitative forskningsstudier. Dette er for at andre kan få mulighet til å vurdere arbeidet (Larsen, 2017, s. 95). Det er blitt gjort rede for det teoretiske rammeverket, innsamlingsmetoden og analysemetoden for studien. Dette vil styrke reliabiliteten, og andre kan få mulighet til å vurdere studiens kvalitet.

Utvelgelsen av informanter, kvalitet på lydopptaker, utforming av spørsmål eller feiloppfatninger av spørsmål, transkribering i analyseprosessen, samt utvelgelsen og presentasjonen av intervjustater, kan påvirke reliabilitetens kvalitet i studien (Krumsvik, 2014, s. 158-159). Ved å være nøyaktig i arbeidet sitt kan man forebygge feilkilder, slik at reliabiliteten blir høyest mulig (Larsen, 2017, s. 95). Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av problemstillingen, aktuell faglitteratur og tidligere forskning om fenomenet, noe som kan være med på å styrke reliabiliteten. Krumsvik (2014, s. 132) hevder det er viktig at informantene oppfatter og forstår spørsmålene som stilles i intervjuet. Det ble benyttet god tid til utarbeidelse av intervjuguiden. Ønsket var å skape spørsmål som var presise, åpne og tydelige, slik at man kunne få frem informantenes egne refleksjoner, erfaringer og arbeid ved fenomenet. Krumsvik (2014, s. 131) anbefaler å gjennomføre pilotintervju for å sikre god intervjureliabilitet. Det ble som nevnt tidligere gjennomført et pilotintervju for å teste intervjuguide og lydopptaker.

På bakgrunn av problemstillingen og utvalgskriteriene, ble det intervjuet kontaktlærere som jobbet på ungdomsskolen. Som nevnt tidligere ble snøballmetoden benyttet for utvelgelsen av informanter. Ved at rektor sendte videre informasjon om studien til aktuelle informanter, antok jeg at de som deltok var formålstjenlige for studien. Informantene var også ukjente, og det ble da spesielt viktig å skape en avslappet og trygg atmosfære mellom intervjuer og informantene. I gjennomførelsen av intervjuene ble det viktig å være så objektiv som mulig til temaet for å unngå å at min forforståelse skulle prege informantenes besvarelser. Det ble også viktig å tenke over sitt eget kroppsspråk og tonefall ovenfor sine informanter i gjennomførelsen av intervjuet, siden dette kunne prege deres besvarelser.

Krumsvik (2014, s. 131) mener at i en kvalitativ intervjustudie er transkripsjonen av det innsamlede materialet særdeles viktig for kvaliteten på tekstdataene. Transkripsjonsprosessen bør foregå på en nøyaktig måte for styrke reliabiliteten (Larsen, 2017, s.95).

Transkriberingsprosessen omhandler også at lydopptaker fungerer likt ved alle intervjuene som blir gjennomført for studien (Krumsvik, 2014, s. 131). Som nevnt ble lydopptaker og intervjuguide testet på forhånd via et pilotintervju for å sikre god kvalitet. Lydopptakeren var fremtredende i intervjuene. Dette kan ha vært en distraksjon og påvirket informantenes uttalelser til en viss grad. Dette dermed tas i betraktning angående reliabilitetens kvalitet.

Krumsvik (2014, s. 159) nevner at å transkribere sitt eget innsamlede datamateriale, kan være en faktor som styrker den interne reliabiliteten. Det var jeg som foretok transkriberingen av intervjuene. Dette førte til at jeg kunne se tilbake på de ulike intervjusituasjonene og huske både kroppsuttrykk og kroppslige reaksjoner. Det ble viktig å være kritisk til ens tolkninger og lytte nøye til informantenes uttalelser i transkriberingsprosessen og i analyseprosessen. I transkripsjonen ble informantenes uttalelser skrevet ned nøyaktig. Lyder som kremting, pusting og tenkepauser ble utelatt. Informantenes uttalelser som er relevant for studien, fremstilles som direkte sitat, parafasert eller summert i presentasjonskapittelet.

*Validitet:* Begrepet omhandler i hvilken grad man undersøker det man ønsker å undersøke (Krumsvik, 2014, s. 93). I kvalitativ metode handler det mer konkret om studiens bekræftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93). Dermed stilles spørsmålet om hvorvidt svarene man finner i forskningen sin, faktisk er svar på de spørsmålene man forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 260). Dette legger grunnlag for om man kan trekke gyldige slutninger ved funnene som kommer frem i studien (Larsen, 2017, s. 93). Krumsvik (2014, s. 152) skiller mellom ytre og indre validitet. Ytre eller ekstern validitet refererer til hvorvidt funnene fra studien har overføringsverdi til andre settinger. Intern validitet refererer til hvorvidt det er koherens mellom funnene som er kommet frem i studien og den aktuelle faglitteraturen, samt tidligere forskning.

Noen faktorer er tatt i betraktning for å styrke validiteten i studien. Det første er utarbeidelse av intervjuguiden. Krumsvik (2014, s. 154) mener at koherens mellom teori og forskningsspørsmål er svært viktig. Store deler av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen ble utarbeidet i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Dette førte til at utarbeidelsen av intervjuguiden er basert på tidligere forskning, den aktuelle problemstillingen og aktuell faglitteratur. Intervjuet beveget seg dermed i riktig retning av fenomenet man ønsket å undersøke.

Krumsvik (2014, s.133) mener også at det er viktig å være transparent når det kommer til analysefasen og drøftingsdelen. Jeg har redegjort for analysemetoden for det innsamlede datamaterialet, noe som vil styrke validiteten i studien. Som nevnt ble informantenes uttalelser transkribert ordrett og det blir enten parafasert, summert eller fremstilt som direkte sitat i presentasjonskapittelet. Å ha et eget kapittel for presentasjon av funn og eget kapittel for drøftingsdelen i oppgaven, vil tydeliggjøre informantenes refleksjoner og meninger. Min

forforståelse vil i mindre grad skinne gjennom ved informantenes uttalelser.

Larsen (2017, s. 93) mener at validitet kan omhandle de fortolkninger man gjør seg ved det man undersøker, og om dette er gyldig, og dermed troverdig. Igjen omhandler begrepet om å ha en kritisk holdning til sitt eget arbeid. Ved drøftingsarbeidet vil informantenes uttalelser bli drøftet opp mot tidligere forskning og aktuell faglitteratur for studien. Man kan ikke utelukke at drøftingskapittelet vil bære preg av min forforståelse. Dette må tas i betraktning som noe som kan påvirke studien sin kvalitet. Man kan heller ikke vite om informantenes besvarelser er ærlige til enhver tid. Ved å undersøke tidligere forskning som kan inneholde lignende undersøkelser, kan dette gi en troverdighet og bekreftbarhet rundt informantenes uttalelser.

*Overførbarhet:* I kvalitative undersøkelser er vanskelig med generalisering (Krumsvik, 2014, s. 159). Ofte er målet heller å kunne overføre funn fra studien til andre grupper enn de som var med i undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 94). Krumsvik (2014, s. 160) viser til at *naturalistisk generalisering* og *lesergeneralisering* som er aktuelle termer for kvalitative studier.

*Naturalistisk generalisering:* Begrepet baserer seg på personlige følelser og taus kunnskap. Overførbarheten er knyttet til om man opplever en sammenheng ved sin egen situasjonen og situasjonen som er kildret av informantene i funnene (Krumsvik, 2014, s. 160). Relatert til denne studien, kan andre ungdomsskolelærere kjenne seg igjen i informantenes erfaringer og refleksjoner rundt fenomenet. Det ble derfor viktig å få informantenes presise uttalelser i presentasjonen av studiens funn. Å både ha kvinnelige og mannlige informanter kan styrke overførbarheten i den grad at den kan være relevant for både kvinnelige og mannlige ungdomsskolelærere.

*Lesergeneralisering:* Begrepet omhandler at de som leser studien kan kjenne seg igjen i materialet og kan velge å benytte seg av funnene i sin egen situasjon (Krumsvik, 2017, s. 160). I denne studien kan ungdomsskolelærere og andre interesserte kjenne seg igjen og eventuelt ta i bruk lignende arbeidsmetoder for å motvirke det negative kroppssynet elever kan stå ovenfor i samfunnet.

Det er viktig å presisere at om man hadde intervjuet både lærere og elever, samt foretatt en observasjon både i kroppsøvingsfaget og andre fag i skolen, ville det skapt en bredere

forståelse, innsikt og høyere kvalitet i studien. Man må også ta i betraktning at noen andre informanter fra andre ungdomsskoler kan arbeide på en helt annen måte enn informantene fra denne studien. Å ha et større utvalg av informanter fra flere ungdomsskoler og fra flere ulike deler i landet, kunne dermed også ha styrket kvaliteten på studien. I denne studien ble de fire kontaktlærerne sine erfaringer og arbeid fra to ulike ungdomsskoler på vestlandet vektlagt for denne gang.

## 5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil funn som er relevant fra studien bli presentert. I intervjuene kom det frem mange tanker og refleksjoner fra informantene. Dette førte til mye rådata i transkriberingen. Det så ut til at studien engasjerte informantene. Med tanke på problemstillingen for studien, ble det viktig å fokusere på to hovedtemaer i analyseprosessen. De to hovedtemaene fremstilles som overordnede temaer i det følgende resultatkapitlet. Det første hovedtemaet er: *ungdomsskolelærere sitt perspektiv: hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elever*. Det andre hovedtemaet er: *ungdomsskolelærere sitt arbeid for å motvirke et negativt kroppssyn hos elever*. Det har blitt utformet underordnede temaer til de to hovedtemaene i resultatkapitlet. Temaene er utarbeidet på bakgrunn av studiens problemstilling, intervjuguide og informantenes uttalelser. Uttalelsene fra informantene blir parafrasert, summert eller fremstilles som direkte sitat i presentasjonskapitlet.

### 5.1 Ungdomsskolelærere sitt perspektiv: hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elever

Ut ifra informantenes refleksjoner, nevnes det at sosiale medier har en stor påvirkningskraft på ungdommens kroppssyn. Funn viser til hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elevene på de to ungdomsskolene fra informantene sitt perspektiv. Delkapitlet er delt inn i fire deler: klesstil, kroppsideal og kroppsmisnøye, kroppsfokus i verbalt språk, og uheldig delingskultur.

#### 5.1.1 Klesstil

Informantene reflekterer rundt klesstilen til elevene. Informant A2 uttrykker at dagens mote er blitt veldig kroppsnært og nevner at elever blir påvirket av hverandre og kler seg likt i mange tilfeller. Informanten har opplevd at foreldre tar kontakt på grunn av at eleven mener de må ha et bestemt klesplagg for å bli akseptert i gruppen. Informant A1 forteller om hvordan jentene kler seg på skolen:

(...)Nå begynner vi å nærme oss lave bukser og små topper. (...) Jeg tenker at jo mer hud vi viser sånn i hverdagen i gangene her, jo mer blir jo det en snakkis. (Informant A1)



Informant B2 forteller elever prøver å skjule kroppen med hettegenser og store klær. Informanten mener at hvordan elevene kler seg henger sammen med kroppsfokuset. Informant A1 forteller derimot at de med dårligere selvbilde kler seg mer lettkledd. Dette er noe informanten reagerer på:

Altså det er jo enkelte som har dårligere selvbilde, men det jeg synes er litt rart er at det ofte er de som kler seg på en måte mer lettkledd, altså de prøver ikke å skjule det på noe vis. Og det synes jeg har vært litt sånn spennende erfaring. Altså fordi for meg blir det helt feil. At hvis du har dårlig selvbilde så kanskje du kle på deg mere. (...) Ja, kan hende de prøver å skjule det mere. (Informant A1)

### *5.1.2 Kroppsideal & kroppsmisnøye*

Informantene reflekterte over hvilket kroppsideal elevene er opptatt av, og hvordan dette har utmerket seg både i undervisningen og andre arenaer i skoletiden. Flere av informantene forteller at guttene på tiendetrinnet er opptatt av å bygge muskler og å viser seg frem musklene sine til andre medelever. Informant B1 forteller at guttene er opptatt av å være gjennomtrente:

Noen av guttene er veldig opptatt av det med å få stor kasse og større biceps, overkroppen på en måte. (...) så er de opptatt av å være gjennomtrent da at de har fokus på bein også. (Informant B1)

Informant B2 forteller at jenter skaper et økt press på seg selv med å være god i idrett, enn det kroppslige utseende. Informanten mener at blikket rettes i økende grad mot et helseperspektiv enn et kroppsperspektiv. Informant B1 forteller derimot ut ifra sine observasjoner at jentene er opptatt av å ha flat mage og veltrent rumpe.

Informant A2 forteller at kroppspress kan gå utover trivsel og ernæringen. Både informant A1 og A2 har opplevd elever som har utviklet spiseforstyrrelser. Informant A2 forteller det slik:

Jeg ser at det med kroppspress går utover trivsel, det kan gå utover hva de får i seg til frokost og måltider (...) Vi har jo sett tydelig her på huset at det kan gå så langt at de blir lagt inn på grunn av at de hele tiden har tenk på det at de må se ut ja, sånn som alle andre gjør eller sånn som de ønsker. (...) Jeg kjenner til flere eksempel der de har blitt

lagt inn og de rett og slett må få i seg næring fordi de har sluttet å spise. (Informant A2)

Informant A1 forteller om en jente med tydelige kutt på innsiden lår og underarmene:

Jeg hadde da ei som ikke følte seg på en måte vel i kroppsøving. (...) Men hun gikk i korte shorts og korte topper og sånn, hadde tydelige sånne kutt på lår og underarmen og sånn. Vi snakket litt sånn om det, om det gikk bra med henne. Tilsynelatende alt bra, men hun har vokst veldig i år da. Nå er det ingen problem. (...) Vokst litt, for det er jo denne overgangen fra barneskolen til ungdomskolen som er litt skummel også må vi jo prøve å hjelpe de til å føle seg trygg da. (Informant A1)

### *5.1.3 Kroppsfokus i verbalt språk*

Kroppsfokuset viser seg å være fremtredende i det verbale språket. Informant B1 forteller at det verbale språket hos ungdommen har beveget seg i feil retning. Informanten har opplevd periode hvor ord som «homo», og «hore», «du er stygg» nevnes hos elevene i friminuttene. «Kroppspress, jeg synes det henger mye i hva elevene driver med på fritiden, hva de ser på telefonen sin. Da gjennom Tiktok og Instagram, og drar med seg dette til hverdagen og i skolen», forteller informant B2. Informanten forteller videre at dette kommer frem i det verbale språket som for eksempel: «jeg har stygg nese» eller «jeg føler meg feit». Gutter snakker om proteinpulver og treningssentre, forteller informant A1:

Mange er veldig opptatt i det å dra på treningssenter, snakker om proteinpulver og litt sånne ting. Og det var ikke det, det hørte du ikke noe om i åttende egentlig, men det er noe som har kommet på bane nå da. (Informant A1)

Informant B1 forteller at hos jentenes verbale språk har ønsket om å ha «flat mage» vært fremtredende. Om dette er på grunn av sosiale medier eller perioden de er i livet, da spesielt rundt menstruasjon er usikkert, nevnes videre. Informant B1 forteller også at guttene er mer høylytt i forhold til jentene når det gjelder det verbale språket:

Guttene er hvert fall mere høylytt om dette. Det er ofte der man bare med å bruke øynene og ørene klarer å observere det. (...) Det sitter hvert fall løsere enn hos jentene, hvor man heller opplever blikking og at det blir sendt meldinger. (Informant B1)

Informant A2 forteller om at det verbale språket fra elevene i egentreningsprosjektet i kroppsøvfingsfaget viser til et kroppsfokus:

Jeg så det tydelig når de skulle ha egentreningsprosjekt, så skrev de opp nesten sann kopi av hverandre med sånt faguttrykk, hvilke muskler de skulle jobbe med. I dag var det legday og så er det ditto og det andre deler av kroppen de andre dagene. Så ja, det er kropp, kroppsfokus. (Informant A2)

#### *5.1.4 Uheldig delingskultur*

Informant B1 forteller at mye av hva som foregår på fritiden, da på sosiale medier, er noe elevene tar med seg inn i skolen. Informant A2 forteller «Det har blitt et jag i sosiale medier å måtte være på og vise både ansikt og kropp». Informanten tror elever ønsker en bekreftelse på utseende via likes, kommentarer og følgertall. Videre funn viser til en uheldig delingskultur som har oppstått hos elever på ungdomsskole A. Informant A2 uttrykker at dette handler om kroppspress og at elever ønsker å bli sett. Informant A1 forteller om situasjonen slik:

Ja, her har vært altså nudes og sånn som har vært på skolen da, og det også tar vi opp med en gang. Så starter dagen med at det de må bare være klar over at det er straffbart både og dele bilder, altså ta bilde og dele bilder videre. Så det at vi veldig sånn vi tar det opp med en gang vi hører det er noe og de er klar over det og skjønner alvoret. (Informant A1)

## 5.2 Ungdomsskolelærere sitt arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever

Alle informantene uttrykker et stort ansvar når det kommer til elevenes syn på kropp. Informant B2 forteller de har et ansvar for å ruste elevene til å håndtere livet og bli gode samfunnsborgere. Informant A2 forteller at som kontaktlærer står man ovenfor et hovedansvar ved opplæringen for sine elever i skoletiden. Informant B2 gir tydelig uttrykk for at ansvaret og opplæringen innebærer elevs trygghet i egen kropp. Det nevnes å være et tydelig kompetansemål, likevel gir flere informanter uttrykk for at tematikken blir lite drøftet i skolen og først blir tatt opp når problemer oppstår. Informant A1 har et ønske om en tydelig plan og lik praksis rundt tematikken.

Informantenes pedagogiske arbeid kommer frem i ulike organiseringer, metoder, og tiltak når det gjelder å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn i kroppsøvfingsfaget, og på andre arenaer i skoletiden. De aktuelle funnene vil videre bli presentert. Delkapittelet er inndelt i seks deler: synlighet og eksponering av kropp, læringsklima, dusj og garderobe, tverrfaglighet, samtaler og refleksjon, samt ressurser og tiltak.

### 5.2.1 Synlighet og eksponering av kropp

Informantene reflekterer rundt organisering og gjennomføring av kroppsøvfingsundervisningen for å unngå publikums press. Informant A2 forteller at elever ikke får lov til å kommentere hverandre, da dette lett kan misforstås. Informant A1 forteller at elever er med synlige i kroppsøvfingsfaget, og er også tydelig på at man ikke får lov til å kommentere hverandre:

I kroppsøving så er vi på en helt annen arena enn hva vi bruker å være og vi er veldig synlige, og da er det da viktig at vi, ja ikke kommenterer hverandre, både også kropp, men også hva de har på seg eller hva utstyr de har eller ikke har. (Informant A1)

Flere av informantene nevner at de prøver å tilrettelegge timen for å unngå publikums press. Dette kan være å få tildelt teorioppgaver eller alternativt opplegg. At det ikke er publikum til stede har ofte ført til at flere elever ønsker å delta i kroppsøvfingsundervisningen. Informant A2 forteller det slik:

I kroppsøvingen så kan jeg ha elever som ikke tørr å være med fordi at de er redd for de andre ser på. En ting som jeg forbyr, er å stå opp på tribunen for de som ikke har med seg gymklær eller av en eller annen grunn ikke skal være med. Da må de gjøre noe annet. Da må de enten hjelpe til eller være på klasserommet og jobbe, eller kan være med å gjøre det de kan, eller få et tilpasset opplegg i kroppsøvingen. (Informant A2)

### 5.2.2 Læringsmiljø

Mestringsorientert læringsklima viser seg å være fremtredende hos informantene i kroppsøvingsfaget. Funnene vektlegger hvordan informantene arbeider for at elever skal oppleve mestring i faget. Informant B1 forteller at å oppleves av mestre kan hjelpe på selvbildet til elevene. Informant A1 forteller at mestring er grunnleggende for å skape livslang bevegelsesglede. Informanten forteller videre at den første kroppsøvingstimen i løpet av skoleåret benyttes til å praktisere hva faget innebærer med tanke på innsats, fairplay og samarbeid. Informanten legger frem et eksempel på en aktivitet i faget:

Å ha aktiviteter som ikke er tradisjonelle idretter, hvor alle stiller egentlig ganske så likt, eller å endre på ball eller regler slik at det blir ikke fotball, det blir rumpeball eller ja. Men man kan likevel bruke de taktiske egenskapene i de ulike spillerne. (Informant A1)

Informant A1 benyttet seg også av aktiviteter som skaper bevegelsesfrihet:

Å få oppgaver hvor det ikke er en fasit på hvordan du vil bevege deg fra den siden til den siden med to hender, eller fot eller ja. Sånne ting, så jeg prøver jo og at det blir en sånn undervisningsmetode da. (...) det ikke alltid er regler og sånn skal det være, men at de får litt sånn åpne oppgaver. (Informant A1)

«Gi eleven spillerom. Gi de arena til å tørre å prøve, legg listen litt lavt for prestasjon og heller tenke at her er det viktigste at man er med», legges fram av informant A2. Å skape mye variasjon, danne tilfeldige grupper for å unngå stigmatisering, kan hjelpe på glede og mestring, forteller informant A2 videre:

Jeg tenker at jeg kjører mye variasjon. Jeg kjører hele tiden tilfeldige grupper så langt som jeg klarer for å ikke verken stigmatisere noen. (...) Prøver å lage til i løpet av den økten som varer fra sann cirka fem på ni, til den er kvart på elleve, sånn knappe to timer vi har at der er noe for alle, så alle kan få lov til å kjenne på litt både glede og mestring. (Informant A2)

Informant B1 forteller at elever skal få føle på mestring og at undervisningen i kroppsøvfingsfaget nå har beveget seg i en annen retning enn for den forrige generasjonen hvor det ulike prestasjonskrav for å oppnå visse karakterer. Informanten forteller om et eksempel ved bruk av bip-test:

For eksempel at hvis du, hvis vi har en, kall dette en biptest da, og så gjennomfører vi den. Denne perioden har vi fokus på utholdenhetstrening. Og hvis man da ser bare litt forbedring til neste gang den blir gjennomført, så viser det at eleven har lagt ned en veldig god innsats da i den perioden. Da spiller det ingen rolle om eleven er på nivå 7 og kommer opp på 7.4 (...) Der du i utgangspunktet står, det er det som teller. (...) Iveren til å fortsette å øve og det å klare å forbedre seg i forhold til hvor man i utgangspunktet står. (Informant B1)

### *5.2.3 Dusj og garderobe*

Informantene reflekterer rundt dusj- og garderobeproblematikken i kroppsøvfingsfaget. Alle informantene nevner at det er få som dusjer etter kroppsøvfingsundervisningen. Tre av fire informanter forteller at det er færre jenter som dusjer. Informant B2 har opplevd gutter som dusjer med bokserne på. Informant A1 forteller at det står ingen plass at elever må dusje etter undervisningen, men samtaler temaer som pubertet, lukt og hygiene blir diskutert med elevene. Informant A2 forteller derimot at det er ganske likt mellom jenter og gutter ved å dusje etter kroppsøvfingsundervisningen. I motsetning til de andre informantene tror informant A2 at kulturen i klassen avgjør om elevene dusjer eller ikke.

Tre av informantene forteller at de har fått forespørsler fra elever om å få bruke egen garderobe. Grunner til dette er elever som ikke definerer seg som han eller hun, og elever som synes det er ubehagelig å dusje sammen med andre medelever. Ofte er det foreldre som tar kontakt når informantene opplever forespørsler som dette. Videre funn omhandler hvordan informantene tilrettelegger for dusj- og garderobesituasjon for elevene.

Ønsket er å skape trygge rammer slik at elevene klarer å dusje i samme garderobe, men en midlertidig løsning kan være å gi eleven egen garderobe, forteller informant B1:

Når de forespørslene kommer, så jobber jo vi ganske godt med å undersøke hvorfor denne forespørselen kommer og åpner opp for en midlertidig løsning kan være at de skal få ha sin egen garderobe, men at vi på sikt ønsker at det skal være trygt nok i klassen da. Det er mange som mener at de vil tilbake i tid og ha skillevegger og sånt i garderobene. (Informant B1)

Informant B2 tror elever ønsker egne garderober fordi ungdommen er mer opptatt av kropp og utseende enn tidligere. Å gå tidligere i garderoben for de elevene dette gjelder, har vært en midlertidig løsning. Langsiktig er ønsket at elevene skal bli vant til å dusje blant andre medelever:

Vi har jo to elever på åttende nå som har spurt om å få egen garderobe fordi dem ikke liker å skifte og dusje foran andre. Så skal terskelen være ganske høy, så da har vi på en måte prøvd å inngå at de kan få gå i garderoben litt før de andre kommer. Altså da er vi litt der at vi vil at de skal bli vant med litt folk i hvert fall da. Fordi det er jo, jeg tror det er sånn med ungdommen nå til dags, at de på en måte tenke mye mer på kropp og sånn. (Informant B2)

#### 5.2.4 Tverrfaglighet

I intervjuguiden stilles det spørsmål om det ene kompetansemålet i kroppsøvningsfaget etter 10. trinn. Kompetansemålet er følgende: *reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde.*

Informantene definerer selvbilde ganske likt. Funn viser at selvbilde er noe informantene arbeider i økende grad mer med, enn kroppsidentitet. Informant B2 definerer selvbilde ved hvordan elevene har det og tenker, hvordan de ser på seg selv og presset de kan føle på. Informant B1 forteller at kroppsidentitet handler om «å føle seg hjemme i sin egen kropp». Å være trygg i sin egen kropp nevnes av flere av informantene når de snakker om begrepet kroppsidentitet.

Angående kompetansemålet: *reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde*, nevner informantene at det er vanskelig å arbeide for å nå kompetansemål som dette i kroppsøvningsfaget. Videre funn

viser til tverrfaglighet som en faktor for få elevene i tale utenom aktiviteten i kroppsøvingfaget. Informant B1 forteller det slik:

Vi ønsker jo veldig gjerne å bruke kroppsøvingstimene til at de skal være i aktivitet, men da kan det være ganske vanskelig for å få til gode undervisningssituasjoner hvor du skal for eksempel ha fokus på det med kroppspress og media. Så det å da samarbeide med andre fag for å få til gode undervisningssituasjoner da, det føler jeg vi har fått til hvert fall et par ganger da. (Informant B1)

«Er liksom for få timer til det», forteller informant A1. Å undervise i flere fag, nevnes å være en fordel:

Veldig greit når du både har kroppsøving og mat og helse og fysisk aktivitet og helse, og krle. Så du kan du på en måte dra det inn fra flere sider da, og samfunnsfag for så vidt. (...) Og det er jo i samfunnsfag for eksempel hvis det er en sak som er tatt opp, VG sak for eksempel. Det er jo slike ting de interesserer seg for mange. Og da er det naturlig at da ser vi på det. (Informant A1)

Informant A2 benytter seg av tekster som kan være aktuelle både i engelsk og krle, i tillegg til at små «drypp» om temaet blir benyttet både tilfeldig og bevisst i løpet av undervisningen. Informanten forteller også at de har fått nye kompetansemål relatert til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, og at man ved å bruke forskjellige læringsressurser vil kunne finne tekster eller oppgaver som passer i andre fag enn bare kroppsøvingfaget. Informanten har også et ønske om et tverrfaglig prosjekt på tiendetrinnet, for å unngå at kroppsøvingfaget blir for teoretisk.

Informant B2 forteller at de har hatt en del samtaler om selvbylde, men ikke så mye om kroppsidentitet. Undervisningsfag som samfunnsfag og naturfag har blitt benyttet ved samtaler som dette. Informant B1 forteller om en tverrfaglig periode de hadde i fjor som retter fokus på kompetansemålet:

Vi har jo et kompetansemål som går på kropp og media nå. Og da husker jeg at vi hadde i fjor med tiendetrinnet vårt en tverrfaglig periode hvor vi samarbeidet med blant annet norsken, og hadde da en skriftlig oppgave. Vi brukte også tid i kroppsøvingen på hvordan vi kan prate til hverandre på en måte som heller skaper



trygghet da, enn usikkerhet. Så vi fikk hvert fall gode samtaler rundt dette i både norsken og i kroppsøvingen da. (Informant B1)

### *5.2.5 Samtaler og refleksjon*

Flere av informantene benytter seg av samtaler med elevene som omhandler hvordan man både skal behandle seg selv og andre. Det blir benyttet samtaler i kroppsøvingundervisningen, men også på andre arenaer i skolen. Informant B1 forteller om viktigheten av trygge rammer og mener det er nødvendig å ta tak i situasjoner hvor det oppstår uenigheter eller splittelser mellom elever:

Ja, veldig enkelt svar det er at jeg er opptatt av å skape trygghet da. Hvordan man snakker til hverandre. Veldig tett på situasjoner hvor jeg vet at ting kan oppstå. Og jeg er beinhardt på og, ja altså er det noe som har oppstått så må de gjerne nødt til å stå igjen to minutt etter skolen er ferdig fordi at vi må nødt til å snakke om den situasjonen. For da er det ferskt i minnet for begge to. Opptatt av å høre begge versjonene, og når ting ble sagt og få begge to til å reflektere over hva det er man ønsker å oppleve i lignende situasjoner i fremtiden da. (Informant B1)

Informant B2 bruker mye tid på å ha samtaler med elevene om kroppspress i løpet av året:

I løpet av et skoleår så bruker jeg mye tid på det ja. Har mange samtaler om dette. Det varierer kanskje hvor mye tid folk bruker på det da. (Informant B2)

Informant A2 forteller at de første ti minuttene på starten av dagen blir benyttet for å ha samtaler med elevene om ett aktuelt tema for elevene. Informanten tror kroppsfokus handler mye om klassemiljøet og skolemiljøet, og presiserer behovet for samtaler med elevene om klassemiljø og psykiske lidelser:

Det er mye fokus på psykiske lidelser nå føler jeg. Jeg føler ofte at, at vi må ta det opp. Vi bruker mye til på å snakke både det om klassemiljø, dette å akseptere både seg selv og andre slik du er. (Informant A2)

Informant A2 mener der er viktig å følge med i tiden og ha en delingskultur. Informanten tror dette handler om hvem man er som menneske når det kommer til å snakke om temaer som kropp og kroppspress. Det fortelles at noen vil heller vil overlate dette til helsesykepleieren. Hvordan man videre ordlegger seg til elevene bør man være forsiktig med, spesielt ved slike private temaer som kroppspress, forteller informant A1:

Vi skal snakke, altså, vi skal ikke alltid spør om deres meninger om det og det. Fordi det er såpass, hva skal jeg si, ting som er såpass privat som de bare har lyst til å tenke på eller dele med den nærmeste hjemme eller en god venninne. At vi ikke skal presse de til å måtte si noe i klasserommet. Så der skal man være litt forsiktig. (Informant A1)

Informantene reflekterer rundt hvordan de utvikler evnen til refleksjon hos elevene. Informant B1 forteller at slutten av kroppsøvningsundervisningen benyttes til ulike samtaler rundt hva det er de har gjort i den nåværende timen, og hva som er viktig i de ulike aktivitetene som ble gjennomført. Informant A1 forteller om påstander eller saker som kan bli benyttet i kroppsøvningsundervisningen for å skape refleksjoner hos elevene:

Ja det er jo litt sånn a vi kan kanskje starte med en eller annen påstand på ett eller annet, og så gjør vi øvelser som kanskje er knyttet til denne påstanden. (...) Da vi avslutter kan jeg spørre «hva tenker dere om dette nå?». Eller at vi tar en case som er dagsaktuell. (Informant A1)

### 5.2.6 Ressurser og tiltak

Flere av informantene forteller at kroppsfokuset elevene kan møte på, i liten grad blir omdiskutert i kollegiet på ungdomsskolene. Bruk av ulike ressurser blir nevnt av informantene. Videre funn viser til hvilke ressurser og tiltak informantene benytter for å hjelpe elevens psykiske helse og dermed det negative kroppssynet.

Informantene forteller om et undervisningsopplegg som er utarbeidet på bakgrunn av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i skolen. Dette undervisningsopplegget er et hjelpemiddel for lærere, og de kan velge å benytte seg av ressursen i undervisningen når de selv ønsker. Informant A2 og B2 forteller at de setter av tid til ressursen en gang i måneden. Informant A2 forteller om ressursen slik:

Da er det videoer som viser, de bruker både musikkvideoer og oppgaver og. Det er intervju av tenåringer eller ungdommer som forteller om ulike emner da, for eksempel om kropp. Så da er det det emnet som blir behandlet både i åttende, niende og tiende trinn». (Informant A2)

Informant A1 benytter en digital læringsplattform som heter itslearning for å dele lenker og videoer til elevene som kan omhandle blant annet kropp. Informanten presiserer at det er vanskelig å vite om elevene velger å benytte seg av materialet som informanten deler på den digitale plattformen.

Den uheldige delingskulturen som har oppstått hos elevene på ungdomsskole A har ført til et behov for ytterligere hjelp fra ekstern aktør, derav politiet som har en ressurs som heter Delbart. Informant A2 forteller om det slik:

Vi har akkurat hatt møte og besøk fra politiet med et opplegg som heter Delbart. Og så opplever vi at elever legger ut bilder av seg selv og deler og det forsvinner litt ut av kontroll med at andre deler det igjen og ja såne ting må vi snakke med dem om. Minne dem på at det er forbudt og ta bilde og ha det og dele. (Informant A2)

Informantene forteller at sosiale medier har en stor påvirkningskraft på kroppssynet til elevene. Informant B2 tror veldig mange elever er avhengig av mobilene sine. På både ungdomsskole A og B har det kommet et tiltak om mobilfri skole. Ordningen går ut på at elever skal levere inn mobilene sine på starten av skoledagen og får de utlevert igjen ved skoleslutt. Informant B2 forteller at problemer kan oppstå avhengig av hvor flink hver enkelt lærer er til å samle inn elevenes mobiler ved oppstart av skoledagen. Det kan da oppstå ulikheter utover skoledagen når noen elever sitter med mobilen, og andre ikke.

### 5.3 Oppsummering av funn

Resultatkapittelet er inndelt i to deler. Den første delen av resultatkapittelet tar for seg hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elevene da ifra informantenes sitt perspektiv. Informantene mener at mye av hva elevene driver med på fritiden, da spesielt på sosiale medier kommer til syne på skolens arena. Blant annet kommer kroppsfokus til uttrykk i klesstilen til elevene ved klær som lave bukse og små topper. Det viser seg at elever blir påvirket av hverandres klesstil, og i mange tilfeller kler seg likt for å bli aksept i gruppen. Elever som ikke føler seg vel i sin egen kropp, skjuler kroppen med store klær. Samtidig kommer det frem funn om elever som sliter med sitt eget utseende, men som likevel kler seg utfordrende.

Ved kroppsidealet er gutter opptatt av det veltrente utseende. Jentene er opptatt av å ha en veltrent rumpe og flat mage, men igjen viser funn at jenter er mer opptatt av å være god i en idrett, enn det kroppslige utseende. Kroppsmisnøyen derimot har ført til alvorlige lidelser som spiseforstyrrelser og selvskading.

Ordbruken til elevene nevnes å ha beveget seg i feil retning og dette viser seg i det verbale språket hos elevene gjennom ulike skjellsord som de bruker mot hverandre i ulike sammenhenger. Det nevnes at sosiale medier påvirker elevenes ordbruk relatert til hvordan de snakker om andre, samt om seg selv og sin egen kropp. Forskjellen er at guttene er mer høylytt i det verbale språket enn jentene, hvor det heller foregår blikking og tekstmeldinger. Lettkledde bilder er blitt delt blant elevene på den ene ungdomsskolen. Informantene tror dette omhandler elevens press på utseende, men også behovet for å få en bekreftelse og bli sett.

Den andre delen av resultatkapittelet omhandler ungdomsskolelærerne sitt arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever i skolen.

Det kommer frem at alle lærerne føler et stort ansvar for elevens syn på kropp, og som kontaktlærer har man hovedansvaret for elevens opplæring i skolen. Flere av informantene gir uttrykk for at tematikken blir lite drøftet i skolen og først blir tatt opp når problemer oppstår. Det kommer frem et ønske om en tydelig plan og lik praksis rundt tematikken.

Organiseringen av kroppsøvfaget for å unngå publikums press, kommer frem som en metode fra flere av informantene. Tilrettelegging for alternativt undervisningsopplegg for de

som ikke skal være med i timen, legges frem som en annen måte å unngå publikumspresset. Mestringsorientert læringsklima i kroppsøvfingsfaget blir vektlagt for at elever skal få oppleve mestring og livslang bevegelsesglede. Dette organiseres ved tilrettelegging av aktiviteter som blant annet ikke er tradisjonelle idretter, skaper bevegelsesfrihet, samt mye variasjon.

Dusjing og skifting i garderoben viser seg å være et problem blant flertall av informantenes elever. Det nevnes at elever ønsker egen garderobe på grunn av at de er mer opptatt av kropp og utseende enn tidligere. Dusjing er ikke noe en elev blir pålagt å gjøre, men informantene prøver å arbeide for at eleven skal klare å dusje etter kroppsøvingstimen på grunn av personlig hygiene. Informantene organiserer til midlertidige tilrettelegginger for elever som ikke ønsker å dusje. Langsiktig er ønsket at elever skal føle seg trygg nok til å dusje sammen med andre medelever.

Tverrfaglighet blir nevnt av informantene som en faktor for å kunne få elevene i tale utenom aktiviteten i kroppsøvfingsfaget. Samtaler blir ofte benyttet både for å snakke om psykiske lidelser, klasse miljø og for å skape trivsel og trygghet hos elevene. Samtaler blir også benyttet for å skape refleksjon hos elevene.

Både ungdomsskole A og B har mobilfri skole. Dette er et tiltak skolene har innført, men det kommer frem at det kommer an på hver enkelt lærer hvor flink man er på å samle inn mobilene, noe som kan føre til ulikheter hos elevene utover skoledagen. Informantene forteller om et undervisningsopplegg som er utarbeidet på bakgrunn av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* som de benytter blant annet for temaer som omhandler kropp. Informant A1 benytter seg også av itslearning for å dele lenker og videoer som kan omhandle blant annet kropp. På grunn av den uheldige delingskulturen på ungdomsskole A, har de fått hjelp fra eksterne aktører derav politi som har ressursen Delbart.

## 6 Drøfting

I dette kapitlet blir funn fra intervjuundersøkelsen drøftet i lys av det som er blitt vist til av tidligere forskning og faglitteratur som innebærer: speilingsteorien, det kartesianske kroppssyn, det fenomenologiske kroppssyn og kroppen som sosial konstruksjon. Funnene blir også drøftet opp mot lærerrollen i dagens samfunn, hvor blant annet Maslows behovshierarki blir presentert, for å besvare problemstillingen:

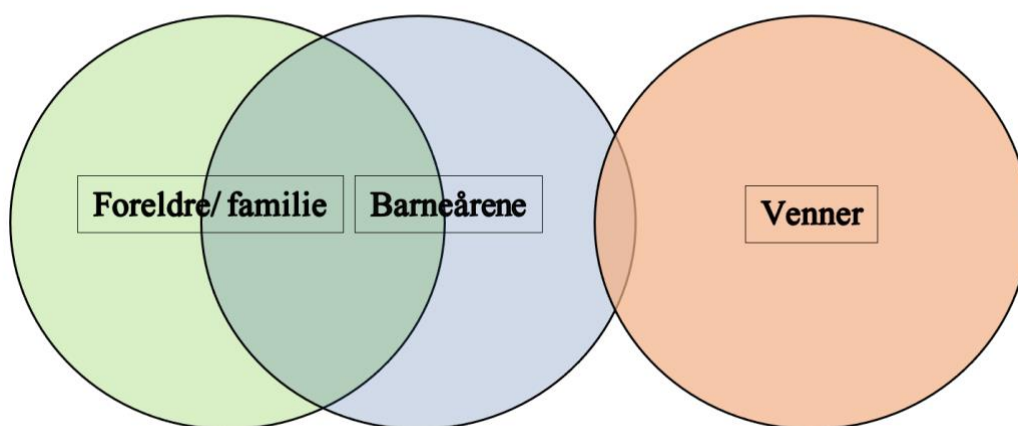
*Hva forteller et utvalg ungdomsskolelærere om arbeidet for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever?*

Jeg har valgt å forholde meg til de to hovedtemaene som ble utarbeidet i analyseprosessen og presentert i resultatkapitlet. Disse temaene omhandler hvordan ungdomsskolelærere formidler at et kroppssyn kommer til uttrykk hos elevene, og ungdomsskolelærere sitt arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever.

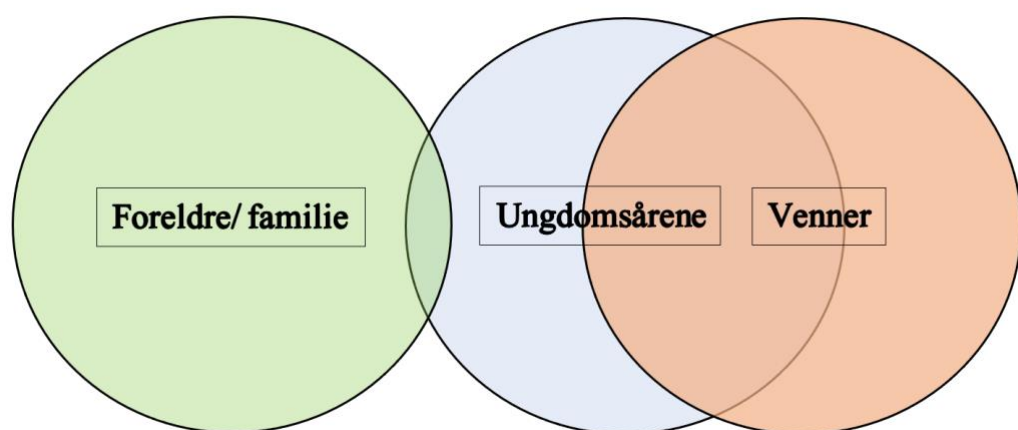
### 6.1 Ungdomsskolelærere sitt perspektiv: hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elever

I ungdomsårene gjennomgår elevene puberteten (Imsen, 2014, s. 379-380). Ungdommen prøver å finne ut hvem de egentlig er (Imsen, 2014, s. 442) og danner seg egne interesser og verdier seg imellom. Imsen (2014, s. 442) mener at det oppstår en løsrivelse fra foreldrene i ungdomstiden og «gjengen» har i større grad en betydning for tilhørigheten (Imsen, 2014, s. 308-309). Nordahl et al. (2016, s. 11) nevner at «å være en av dem» er verdifullt for elevene. Dette innebærer vennskap, sosial deltakelse og interaksjoner i gruppen man tilhører. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom klesstilen, musikksmak, samt verdier og interesser som danner seg i gruppen de tilhører. I ungdomsårene vil det dermed oppstå et skifte hvor de jevnaldrende ofte vil være *de signifikante andre* (Nordahl, et al., 2016, s. 13).

For å tydeliggjøre dette skiftet som oppstår når eleven havner i ungdomsårene, har jeg utformet to ulike figurer, figur 2 og figur 3. Figur 2 illustrerer barneårene hvor «de signifikante andre» vil i stor grad vil være foreldre og familie. Figur 3 illustrerer ungdomsårene hvor *de signifikante andre* i økende grad har blitt venner og klassekamerater som man omgås jevnlig.



Figur 2 Illustrerer barneårene hvor *de signifikante andre* er foreldre/ foresatte/ nær familie.



Figur 3 Illustrerer ungdomsårene hvor *de signifikante andre* i større grad er venner og klassekamerater.

Man skal ikke utelukke at *de signifikante andre* også kan være de mange kroppsidealer som de sosiale mediene fremmer (Sæle, 2021, s. 111), samt andre faktorer som spiller inn i et menneske sitt liv.

### 6.1.1 Klesstil

Studien til Elvebakk, et al. (2018, s. 81-106) som legges frem i artikkelen «Kroppen på Instagram: Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress» viser at elever i større grad blir påvirket av vennene sine enn av kjendiser på sosiale medier (Elvebakk, 2018, s. 99). Nordahl et al. (2016, s. 13) nevner i artikkelen «Relasjoner mellom elever», at *de signifikante andre* ofte vil være de jevnaldrende i ungdomsårene. Å være en del av «gjengen» har betydning for tilhørighet i ungdomstiden og kan knyttes til Maslows behovshierarki (Imsen, 2014, s. 308-309). Maslows behovshierarki viser til anerkjennelsesbehovet og tydeliggjør at

mennesket har behov for å bli verdsatt av andre, altså å kjenne på det å «være noe» og ha betydning i andres øyne. Elever som ikke føler seg som en del av fellesskapet, kan kjenne på en mangel av anerkjennelse. Dette har også en sammenheng med selvbildet, selvpoppfatningen, selvvurderingen, og selvrespekten (Imsen, 2014, s. 310). I ungdomsårene skaper elevene egne normer og verdier, klesmoter og lignende (Imsen, 2014, s. 442). Mead sin teori viser til at menneskets identitet utvikles i samspill med andre i sosiale omgivelser (Imsen, 2014, s. 362). Dette kommer til syne blant annet gjennom klesstilen og er dermed avgjørende for identitetsdannelsen (Sæle, 2021, s. 94). Øyestad (2009, s. 180) mener at selvfølelsen bygges gjennom det sosiale samspillet med andre. Foucault beskriver kroppen som en sosial konstruksjon som formes ut fra sosiale og kulturelle kontekster knyttet til normer og forventninger i samfunnet (Sæle, 2021, s. 91).

Tre av informantene foreller om klesstilen til elevene. Informant A2 har opplevd at elever kler seg likt i mange tilfeller, og forteller at foreldre tar kontakt på grunn av at deres barn mener de må ha et bestemt klesplagg for å bli akseptert i gruppen. Dette er i samsvar med Elvebakk et al. (2018, s. 86-106) sin studie og de to vekstbehovene i Maslows behovshierarki som omhandler sosial tilhørighet, tilknytning, og anerkjennelsesbehovet (Imsen, 2014, s. 442), ved at elever kler seg likt for å bli godtatt eller akseptert i gruppen. Man kan dermed tolke det slik at venner i økende grad er svært verdifulle for elevene i ungdomstiden, noe som også illustreres i figur 3. Fellesskapet kan understrekes med klesstilen, som vil fungere som et ytre kjennetegn hos elevene.

Informant A1 forteller at noen elever med dårligere selvbilde ofte kler seg mer lettkledd. Dette kan være i tråd med vekstbehovet i Maslows behovshierarki som omhandler tilhørighet og tilknytning (Imsen, 2014, s. 442). Man kan tolke det slik at de elevene dette gjelder søker en tilknytning i elevgruppen, noe som også konkret kommer til syne gjennom klesstilen. Informant B2 sine observasjoner var at noen elever prøver å skjule sin kropp med store klær. Dette kan tolkes opp mot Foucault sin forståelse på kropp (Sæle, 2021, s. 91) ved at samfunnet fremstiller forventninger til mennesket sitt kroppslige utseende. I denne konteksten kan man tolke det slik at noen elever velger å skjule kroppen eller gjemme seg vekk med store klær, på grunn av at de ikke føler de klarer å innfri forventningene samfunnet stiller.

Funn fra informant A1 og B2 viser at noen elever har ulike strategier for å tilnærme seg kroppssynene de kan møte på i samfunnet. Funn fra informant A1 viser at noen elever



eksponerer kroppen sin i økende grad, mens funn fra informant B2 viser at noen elever skjuler kroppen sin i økende grad. Man kan tolke at behov for tilhørighet og tilknytning vil gjelde uansett valg av tilnærming til dagens kroppssyn.

### *6.1.2 Kroppsideal og kroppsmisnøye*

NOVA sin nasjonale ungdomsundersøkelse fra 2021 som er lagt frem i kapittelet *1.2.1 Press hos ungdom*, viser at 25% føler et «press på å se bra ut» eller «ha en fin kropp» (Bakken, 2021, s. 40). Undersøkelsen fra 2022 viser at 14% føler «svært mye press på å se bra ut» eller «ha en fin kropp», og 29% føler «litt press» (Bakken, 2022, s.36). Elvebakk, et al. (2018, s. 89) sin studie som legges frem i artikkelen «Kroppen på Instagram: Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress», viser at jenter beskriver sine kroppsidealer som den tynne eller den formede, mens gutter beskriver sine kroppsidealer som godt trent, med markerte muskler, og lite kroppsfett. Sand (2019, s. 170-171) definerer begrepet kroppspress som «et krav om å se ut på bestemte måter og kravene defineres gjerne i lys av rådende idealer for skjønnhet og attraktivitet» (2019, s. 170.171). Descartes sitt kroppssyn hvor kroppen sammenlignes med et urverk (Descartes, 1992, s. 77), har satt sitt preg på dagens samfunn ved at kroppen blir fremstilt som et objekt som kan formes og endres til det bedre (Engelsrud, 2006, s. 75). Foucault hevder at samfunnets og institusjonens maktstrukturer påfører enkelte menneske anførte kroppsforståelser og holdninger til kropp (Sæle, 2021, s. 92).

Informantene forteller om hvilket kroppsideal elevene er opptatt av. Informant B1 forteller at noen av guttene er opptatt av å være sterk, få større muskler og være gjennomtrengt. Informant B2 sine observasjoner viser at jenter er mer opptatt av helseperspektivet, men på en annen side nevner informant B1 at jenter har et ønske om flat mage og vel trent rumpe.

Informant B1 sine observasjoner av både jenter og gutter, er i samsvar med funn fra NOVA sine to nasjonale ungdomsundersøkelser (Bakken, 2021, s. 40; Bakken, 2022, s. 36), Elvebakk et al. (2018, s. 89) sin studie, samt Sand (2019, s. 170-171) sin definisjon på kroppspress.

Descartes sin beskrivelse av kroppens som et urverk (Descartes, 1992, s. 77) kan tolkes mot guttenes ønske om å forme og endre kroppens utseende på ulike områder. Foucault sin forståelse på kropp (Sæle, 2021, s. 92) kan ses i sammenheng ved elevenes ønske om å ha det perfekte utseende som blir presentert av samfunnet. Når det gjelder informant B2 sine observasjoner av jentene som i økende grad er opptatt av helseperspektivet, kan man ikke trekke noen konklusjoner ut ifra dette forskningsfeltet.

Bakken (2022, s. 36) nevner i NOVA sin ungdomsundersøkelse fra 2022 at utseende og kropp preger ungdommens hverdag og kan påvirke livskvalitet og den psykiske helsen. Skårderud (2004, s. 25) nevner at speilets oppfinnelse har dannet en selvopptatthet, noe som dermed har ført til speilsyken og kroppsmisnøyen. Øiestad (2009, s. 18) mener at en dårlig selvfølelse kan føre til kroppsmisnøye hvor man er både er slem mot seg selv og har et ønske om å endre sitt eget utseende. Engelsrud (2006, s. 9-10) viser til Descartes sin dualistiske tenkning i dagens samfunn hvor kroppen er blitt et oppussingsprosjekt for å forme kroppen til det ideelle utseende.

Informant A2 sine erfaringer om elever som har utviklet spiseforstyrrelser, er i tråd med Bakken (2022, s. 36), Skårderud (2004, s. 25) og Øiestad (2009, s. 18). Man kan tolke det slik at disse elevene kan ha følt på en misnøye og mistriksel med eget utseende. Elevene slutter å spise for ønsket om å bli tynnere. For disse elevene kan dette være det ideelle idealet. I denne studien har det ikke kommet frem funn om det er gutter eller jenter som har utviklet spiseforstyrrelser. Man kan dermed ikke trekke noen konklusjoner av hvem dette i økende grad gjelder mest.

Når det gjelder informant A1 sine erfaringer om en jente med tydelige kutt på innside lår og underarmen, kan man tolke dette i samsvar med Øiestad (2009, s. 18) sin beskrivelse av selvfølelsen. Jenten kan ha en opplevelse av dårlig selvfølelse som har ført til kroppsmisnøye, og er dermed slem mot seg selv ved å benytte seg av selvskading som strategi. Man bør ta i betraktning at det kan være andre grunner til hvorfor denne jenten har benyttet seg av selvskading, men ut ifra denne studien kan man tolke det mot kroppsmisnøyen.

### 6.1.3 Kroppsfokus i verbalt språk

Medietilsynets kartleggingsundersøkelse fra 2022 viser at Youtube, Snapchat, Tiktok, Instagram og Facebook er de sosiale medier som er mest benyttet av barn og unge (Medietilsynet, 2022). NOVA sin ungdomsundersøkelse fra 2022 viser at tidsbruken foran skjermen har steget gjennom årene (Bakken, 2022, s. 36). Steinnes, et al. (2019, s.70) sin kartleggingsstudie fra SIFO, en studie blant ungdom om kjønn, kropp og markedsføring i sosiale medier, viser at jenter beskrev kroppsidealet blant annet som slanke, men fortsatt formede kropper, med liten nese og høye kinnben. Guttene beskrev kroppsidealet som vel trent med store muskler, sixpack, sterkt kjeveparti og lignende. Skårderud (2004, s. 25) viser til speilets oppfinnelse, og Sæle (2021, s. 111) viser til den digitale skjerm som mennesket nå også speiler seg i og gjennom. Engelsrud (2006, s. 27) nevner at Descartes sitt kroppssyn har satt sitt preg i språket og dagligtalen. Merleau-Ponty sitt begrep *levd kroppslig erfaring* omhandler blant annet erfaringer som oppstår i kommunikasjon med andre mennesker, samt sine egne refleksjoner (Engelsrud, 2006, s. 32-34). Øiestad (2009, s. 180) mener at hvordan man forholder seg til seg selv og andre har en sammenheng med opplevelsen av sin egen kropp. Nordahl et al. (2016, s. 13) nevner at *de signifikante andre* ofte vil være de jevnaldrende i ungdomsårene. Maslows behovshierarki viser til anerkjennelsesbehovet (Imsen, 2014, s. 310) og Nordahl et al. (2016, s. 6) mener at andres anerkjennelse på sitt eget selvbilde har en nær sammenheng med selvfølelsen og våres emosjoner.

Informant B2 forteller at hva elevene gjør på fritiden, da blant annet på de sosiale mediene, kommer til uttrykk i det verbale språket hos elevene. Informant A2 sin observasjon av elevenes egentreningsprosjekt hvor de benytter faguttrykk for å dele kroppen opp i ulike deler, er i tråd med Descartes kroppssyn som Engelsrud nevner har satt sitt preg i språk og dagligtale (Engelsrud, 2006, s. 27).

Informant B1 og B2 har observert elever som snakker negativt om sitt eget utseende og som benytter seg av skjellsord mot andre medelever. Dette har kommet til syne i uttrykk som «jeg har stygg nese» og «jeg føler meg feit». Dette kan ses i sammenheng med (Steinnes et al., 2019, s. 70) sin studie som viser hvordan jenter og gutter beskriver sine kroppsidealer og Øiestad (2009, s. 180) sin beskrivelse av utviklingen av selvfølelsen og kroppsbilde i et samfunn der utseende vektlegges i stor grad. Man kan også knytte Merleau-Pontys (Engelsrud, 2006, s. 32-34) beskrivelser av menneskers erfaringer og refleksjoner opp imot

elevenes verbale språk i denne studien. Man kan også se dette i sammenheng med *de signifikante andre* som Nordahl et al. (2016, s. 13) nevner ofte er de jevnaldrende i ungdomsårene. Man kan tolke det slik at elevene søker etter anerkjennelse på sin egen kropp og sitt eget utseende fra de jevnaldrende, da ved å snakke negativt om sitt eget utseende for så å få positive komplimenter og reaksjoner tilbake.

#### 6.1.4 Uheldig delingskultur

Øiestad (2009, s. 18) mener at mennesket streber etter å oppnå en bedre selvfølelse gjennom sine ønsker, behov og trivsel. Sæle (2021, s. 141) mener at man blant annet benytter seg av de sosiale medier for å dele bilder av seg selv i søken etter oppmerksomhet og likes.

Anerkjennelse er et av vekstbehovene i Maslows behovshierarki (Imsen, 2014, s. 310).

Andres anerkjennelse på sitt eget selvbilde har en nær sammenheng med selvfølelsen og våres emosjoner. Dette kan være en prosess som foregår i samspill mellom elever (Nordahl, et al., 2016, s. 6) som ofte er *de signifikante andre* i ungdomsårene (Nordahl, et al., 2016, s. 13).

Informant A2 forteller at det på sosiale medier er blitt et jag etter å være påkoblet, samt å vise ansikt og kropp. Informanten nevner at elever søker etter en bekreftelse på utseende via likes, kommentarer og følgertall. Dette er i tråd med meningene til Sæle (2021, s. 141). De lettkledde bildene som har blitt delt blant elevene på ungdomsskole A, kan tolkes opp mot Øiestad (2009, s. 18) og Maslows behovshierarki, da nærmere bestemt anerkjennelsesbehovet (Imsen, 2014, s. 310), ved at elever søker etter validering fra sine jevnaldrende som også illustreres i figur 3 hvor venner og klassekamerater er i større grad er *de signifikante andre*.

## 6.2 Ungdomsskolelærere sitt arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever

Opplæringsloven i kapittel 9A under §1-1 *Formål for opplæringa*, står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistra liva sine, og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). I Overordnet del under *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*, står det at:

En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæring. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg til den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20).

Maslows behovshierarki viser til menneskers behov som er grunnleggende for menneskelig atferd (Imsen, 2014, s. 302). Drugli (2013, s. 79) mener det er viktig å ha kunnskap om elevens ulike behov for å kunne hjelpe vedkommende. Sæle & Hallås, (2020, s. 54) nevner at lærere skal tolke læreplanen og samarbeide i et profesjonsfellesskap for elevens beste.

Ifølge studien uttrykker alle informantene at trivsel og et godt klassemiljø kan virke positivt på kroppssynet til elevene. Informantene forteller også at de føler på et stort ansvar når det kommer til elevenes syn på kropp og utseende. Informant B2 forteller at de har et ansvar for å ruste elevene til å håndtere livet. Informant A2 forteller at man som kontaktlærer har hovedansvaret for elevenes opplæring. Dette er i tråd med opplæringslova §1-1 *Formål for opplæringa* (Opplæringslova, 1998, §1-1). Informant B2 gir tydelig uttrykk for at man har et ansvar for at opplæringen også innebærer elevs trygghet i egen kropp. Dette kan ses i sammenheng med Maslows behovshierarki, da i form av trygghetsbehovet (Imsen, 2014, s. 302). Man kan tolke det slik at informantene bryr seg om elevene sine og vil veilede elevenes ferd i ungdomsårene slik at de både utvikler seg faglig og emosjonelt, noe som er i tråd med Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20).

Funn fra studien viser at tematikken blir lite drøftet i skolen. Det ser ut til at informantene står alene om tematikken, noe som ikke står i samsvar med Sæle & Hallås (2020, s. 54) i forhold til lærerens behov for samarbeid i skolen. Informantene uttrykker derimot viktigheten av deres arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever. Videre i drøftelsen vil dette bli vektlagt.

### 6.2.1 Synlighet og eksponering av kropp

I Fisette (2011, s. 194-195) sin studie «Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education» kommer viktigheten av å skape et trygt miljø i kroppsøvningsfaget angående kropp frem, samt at enkelte elevers opplevelser bør bli tatt på alvor fra læreren (Fisette, 2011, s.). Postholm (2013, s. 127-140) sin studie «Klasseledelse i ungdomsskolen» viser at lærerne knytter regler, rutiner og strukturer til klasseledelsen. De legger også vekt på trygghet for å bidra til å skape et godt læringsmiljø (Postholm, 2013, s. 137). I Overordnet del under *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*, står det at «En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet (...). Læreren er avgjørende for læringsmiljøet (...).» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20). Maslow viser til viktigheten av menneskets behov for trygghet i sitt behovshierarki (Imsen, 2014, s. 305). Merleau-Ponty påpeker at menneskekroppen vil alltid utgjøre ulike perspektiver, både som seende subjekt og synlig objekt (Engelsrud, 2006, s. 33).

Informant A2 forteller om elever som ikke tør å være med i kroppsøvningsundervisningen på grunn av at de er redde for å bli observert av andre medelever. Flere av informantene forteller at de prøver å organisere og tilrettelegge kroppsøvningsundervisningen for å unngå publikums press. Å tilrettelegge for at elever ikke blir publikum, har ofte ført til økt deltakelse i undervisningen. Dette er i tråd Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20), Fisette, (2011, s. 194-195) og Postholm, (2013, s. 137) sine studier om å skape et trygt miljø i undervisningen i faget. Man kan også tolke det slik at informant A2 organiserer undervisningen for å unngå ubehagelige situasjoner for elevene. Dette er i tråd med trygghetsbehovet i Maslows behovshierarki (Imsen, 2014, s. 305). I tillegg kan man tolke at informantene prøver å skjerme og beskytte elevene mot å bli et synlig objekt for andre medelever. I tråd med Merleau-Ponty (Engelsrud, 2006, s. 33) vil trolig elever bli et synlig objekt og lærer blir et seende subjekt i undervisningssituasjonen.

I Overordnet del har det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* blitt innført, noe som blant annet skal bidra til at elever skal lære seg å sette grenser og respektere andre. Det hevdes at utviklingen av selvbilde og identitet er svært avgjørende i barne- og ungdomsårene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). I studien til Elvebakk, et al. (2018, s. 99) kommer det frem funn om at elevene kommenterer hverandres kropp. Foucault tar utgangspunkt i samfunnets og institusjonens maktstrukturer (Sæle, 2021, s. 94) og knytter blant annet dette mot læreren sin maktposisjon overfor elevene (Foucault, 2008, s. 131). Bergem (1998, s. 21-24) viser til dette maktholdholdet som det asymmetriske maktforhold i lærer-elev-relasjoner. Han nevner at læreren er blitt tildelt oppgaven som oppdrager og at læreren dermed kan fortelle hva som betraktes som rett eller galt. Erling Kristvik (1892-1969) (Bergem, 1998, s. 23-25) viser blant annet til *den formelle makten* læreren har i kraft av sin rolle. Dette kommer til syne gjennom utforming og styring av læringsaktiviteter i skolen.

Informant A1 og A2 forteller at medelever ikke får lov til å kommentere hverandres kroppslige utseende, hva man har på seg eller hvilket utstyr de har og lignende, da dette lett kan misforstås. Dette kan ses i sammenheng med Elvebakk, et al., (2018, s. 99) sin studie. Man kan anta at det har blitt utbredt hos elevene å kommentere hverandre og dette vil informant A1 og A2 prøve å forhindre. I tråd med Foucault sitt syn på lærerens maktposisjon og Erling Kristvik (Bergem, 1998, s. 23-25) sin beskrivelse av *den formelle makt*, kan man tolke det slik at informant A1 og A2 benytter sine maktposisjoner for å skjerme elevene for medelevenes kommentarer og vurderinger. Dette kan også ses i sammenheng med Postholm (2013, s. 127-140) sin studie om klasseledelse ved at informant A1 og A2 benytter ulike regler i kroppsøvfaget. Det at elever ikke får lov å kommentere hverandre kan også ses i samsvar med Bergem (1998, s. 24) sin beskrivelse av at læreren har blitt tildelt en oppdragerrolle i skolen. Man kan tolke det slik at elever også skal lære å respektere andre medelever, noe som er i tråd med det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Med andre ord kan dette tolkes slik at informant A1 og A2 prøver å påvirke elevene sine handlinger og holdninger.

## 6.2.2 Læringsmiljø

### Mestringsorientert læringsklima

Mordal-Moen og Green (2014, 2014, s. 154) sin studie av kroppsøvlingslærerutdanningen, viser at lærerne i studien ser på undervisningen i kroppsøvlingsfaget ut ifra sine egne interesser og erfaringer med idrett. Mordal-Moen og Rugseth (2018, s. 160) legger frem i sin artikkel «Perspektiver på kropp i kroppsøvlingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving» at faget bidrar til en bred forståelse av både subjektiv fenomenologisk tilnærming som tilhører Merleau-Ponty sin kroppsforståelse, og objektiv dualistisk tilnærming som tilhører Descartes sin kroppsforståelse. Det nevnes at det kommer an på hver enkelt lærer hvordan de blant annet møter kompetansemålene i faget, og hvordan de dermed gir mening til kompetansemålene (Mordal-Moen & Rugseth, 2018, s. 165). Tvedt og Bru (2019, s. 55-56) viser til mestringsorientert og prestasjonsorientert klima som ulike kulturer for læring. Det er læreren og elevene som skaper kulturen i klassen sammen. I læreplanen i kroppsøving *LK20* under *Fagets relevans og sentrale verdier* står det at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Den *formelle makt* er knyttet til lærerrollen og kommer til syne gjennom utformingen av styringen og læringsaktiviteter i skolen (Bergem, 1998, s. 23-25).

Alle informantene fra studien er opptatt av at det skal være et mestringsorientert læringsklima i kroppsøvlingsfaget. Informant B1 forteller at kroppsøvlingsfaget nå har beveget seg i en annen retning enn tidligere, hvor ulike prestasjonskrav brukte å være gjeldene for å oppnå gode karakterer i faget. I tråd med det mestringsorienterte klima (Tvedt & Bru, 2019, s. 55-56), kan man tolke det slik at informantene ønsker å skape en kultur for mestring slik at elevene kan få oppleve at innsats er det som teller, og at elevene opplever positive emosjoner i faget. Informant A1 forteller at mestring er grunnleggende for å skape livslang bevegelsesglede. Det å skape livslang bevegelsesglede er i tråd med *Fagets relevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Tre av informantene var ganske så nyutdannede lærere i skolen. Man kan da også tolke det slik at mestring har blitt vektlagt i informantene sin utdanning. Informant A2 var ferdig utdannet i 1992, noe som kan bety at informanten har vært gjennom ulike læreplaner opp gjennom arbeidsårene. Informant A2 er også den eneste informanten som ikke har formell utdanning i kroppsøvlingsfaget, men har til gjengjeld hatt lang erfaring både som å være



volleyballtrener og som lærer i skolen. Informant A2 forteller om å «Gi elevene spillerom. (...), legg listen lavt for prestasjon. Det viktigste er at man er med». Man kan tolke det slik at informant A2 er opptatt av det mestringsorienterte læringsklimaet i faget. I motsetning til Mordal-Moen og Green (2014, s. 415) sin studie, tilrettelegger informantene i denne studien undervisningen ut ifra et mestringsorientert klima, istedenfor eventuelle egne interesser og erfaringer for idrett som trolig kan føre til et prestasjonsorientert klima. Man kan tolke det slik at informantene ser på kroppsøvfingsfaget i større grad gjennom en subjektiv fenomenologisk tilnæringsmetode ved at elevers opplevelse av mestring er sentralt fremfor elevers fysiske prestasjoner som er mer rettet mot den dualistiske tilnæringsmetoden. Man kan også tolke det i tråd med den *formelle makt* (Bergem, 1998, s. 23-25) ved at informantene benytter sin makt for å organisere mestringsorienterte læringsaktiviteter i kroppsøvfingsfaget.

### **Prestasjon og lærerens makt**

Foucault tar utgangspunkt i samfunnets og institusjonens maktstrukturer som han mener påfører individet anførte kroppsforståelser og holdninger til kropp (Sæle, 2021, s. 92-95). Foucault viser til begrepet Panoptikon og *det altseende øye* for å illustrere overvåkingsmetoder som foregår i samfunnet (Rønbeck, 2012, s. 24). Augestad (2003, s. 194) fører Foucault sine maktstrukturer over til kroppsøvfingsfaget, der elevene fikk karakterer etter fysiske prestasjoner ved tidtaking og målinger av resultat. Dette førte til blant annet *den raske kroppen* ble oppdaget av våre blikk. Han viser også til *panoptikon*, da i form av den karakteristiske gymsalen hvor læreren har oversikt over alle elevene (Augestad, 2003, s. 11).

Descartes sin dualistiske tenkning har ført til at man kan observere kroppen i forhold til mål, masse, størrelse, bevegelse og lignende (Engelsrud, 2006, s. 33). Lyngstad (2013, s. 87) mener at denne tankemåten har preget skolen i lang tid og at den har vært en givende norm i kroppsøvfingsfaget. Tvedt og Bru (2019, s. 55-56) viser til det prestasjonsorienterte klimaet hvor eleven blant annet kan oppleve å sammenligne seg med andre. Læreplanen *LK20* vektlegger i større grad ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Faget skal bidra til at elever opplever, sanser, lærer og skaper gjennom kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Merleau-Ponty legger vekt på begrepet «den levde kroppen» hvor han blant annet hevder at menneskets erfaringer og opplevelser er noe man først og fremst *gjør* og *er* som kropp. Han mener kroppen er personlig erfarende både, subjektiv og intersubjektiv (Engelsrud, 2006, s. 30-32).

Informant B1 gir uttrykk for at faget skal ha et mestringsorientert klima. Informanten forteller videre om bruken av bip-test for utholdenhetstrening i faget. Informanten retter fokuset mot innsatsen til elevene og iveren til å forbedre seg fra første gjennomføring til neste gjennomføring. Det kan da tolkes som at det er forbedringspotensialet til elevene som er i fokus. Derimot kan dette også være i tråd med Lyngstad (2013, s. 87) sine påstander. Ved å benytte seg av tidtaking kan dette føre til et prestasjonsfokus hos elevene. Elever får også mulighet til å observere hverandres prestasjoner ved gjennomføring av en bip-test. I tråd med den dualistiske tenkningen (Engelsrud, 2006, s. 33) kan elevenes kropper blir observert som et objekt. Bip-test kan også ses i sammenheng med Foucault sine maktstrukturer og Augestad (2003, s. 194) sin tenkning ved at tidtaking blir en form for maktbruk overfor elevene gjennom målinger av elevens forbedringspotensial. Man kan tolke det slik at elever kan oppleve et press for å forbedre seg. Elevenes blikk kan bli rettet mot *den raske kroppen*, og dermed vil de føle på et prestasjonspress og et press på å forbedre seg fra første gang bip-testen ble gjennomført. I tråd med det prestasjonsorienterte klimaet (Bru & Tvedt, 2019, s. 55-56) kan man tolke det slik at elevene kan oppleve en økt sammenligning med hverandres prestasjoner, spesielt i forhold til de sterkeste elevene. I tråd med Augestad (2003, s. 211) sine tanker i relasjon til Foucault sitt *panoptikon*, kan man tolke det slik at informant B1 blir *det altseende øye* ovenfor sine elever under en slik form for aktivitet, noe som også kan bidra til et prestasjonspress hos elevene. Denne formen for organisering av en aktivitet i faget kan oppfattes annerledes enn Merleau-Ponty sin kroppsforståelse, noe som den nye læreplanen *LK20* ser ut til å vektlegge i større grad.

### **Trygghet og tilhørighet**

Aartun, et al. (2022, s. 9-11) viser i sin litteraturgjennomgang av fagfelleverderte studier at elevers muligheter til utforskning av nye bevegelsesmetoder, som for eksempel ikke-konkurransaktiviteter, kan hjelpe elevene med utviklingen av gleden ved å bevege seg, økt kroppsbevissthet og sosial og motorisk kompetanse. Fisette og Walton (2015, s. 75) nevner i studien som blir lagt frem i «Beautiful you: creating contexts for students to become agents of social change» at lærerne bør skape en trygg atmosfære slik at elevene kan utforske seg selv og sine kroppsliggjorte identiteter. I Overordnet del under *Profesjonsfellskap og skoleutvikling* står det at en lærer skal skape trygghet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20). Maslows behovshierarki viser til trygghetsbehovet (Imsen, 2014, s. 305) som Overordnet del

refererer til. Merleau-Ponty sitt begrep *levd kroppslig erfaring* refererer til at mennesket tilegner seg erfaringer i konkrete situasjoner. Dette er kroppslig kompetanse som mennesket tar i bruk i dagliglivet, og som oppstår nærmest av seg selv ved bruk av sansene (Engelsrud, 2006, s. 34; Sæle, 2021, s. 90).

Informant A1 forteller at hun organiserer kroppsøvingsundervisningen med aktiviteter som ikke er tradisjonelle idretter og at hun vektlegger at elever skal få oppleve bevegelsesfrihet. Dette er i tråd med Aartun, et al. (2022, s. 9-11) sin litteraturgjennomgang av fagfellevurderte studier. Informant A1 forteller at ved slike aktiviteter stiller alle ganske så likt. Men kan tolke det slik at det skapes et tryggere miljø i læringssituasjonen. Dette kan ses i sammenheng med Fiset og Walton (2015, s. 75) sin studie ved at elevene får utforske sine kroppsliggjorte identiteter. Dette er også i tråd med Overordnet del (2020, s. 20) og trygghetsbehovet i Maslows behovshierarki (Imsen, 2014, s. 305). I tråd med Merleau-Ponty sitt begrep *levd kroppslig erfaring* (Engelsrud, 2006, s. 32-34), kan trygghet blant elevene føre til en positiv kroppslig opplevelse som igjen kan føre til økt deltakelse og kroppslig kompetanse.

Maslows behovshierarki viser til menneskets anerkjennelsesbehov, og det sosiale behovet som innebærer tilhørighet og tilknytning (Imsen, 2014, s. 308-310). Imsen (2014, s. 308-309) nevner at «gjengen» har betydning for tilhørigheten i ungdomsalderen. Det er viktig at lærer får innblikk i hvem som ikke føler seg som en del av fellesskapet (Nordahl, et al., 2016, s. 10).

Informant A2 forteller at å danne tilfeldige grupper for å unngå stigmatisering, kan hjelpe på glede og mestring i kroppsøvfaget. Dette kan ses i sammenheng med Maslows behovshierarki, da det sosiale behov (Imsen, 2014, s. 308-309). Det kan se ut til at informant A2 tilrettelegger undervisningen slik at elever ikke skal føle seg utenfor i det sosiale fellesskapet i gruppen, og for at noen elever unngår å skille seg mer ut enn andre. I tråd med Maslows behovshierarki, da anerkjennelsesbehovet (Imsen, 2014, s. 310), kan man tolke det slik at informant A2 ønsker at elevene skal få oppleve positive emosjoner og få anerkjennelse av andre i kroppsøvingsundervisningen.

### 6.2.3 Dusj og garderobe

Frydendal og Thing (2019, s. 166-168) viser i sin studie som omhandler dusj og skifting etter kroppsøvingsundervisningen, at å stå naken i garderoben er for mange elever ukomfortabelt. Elever bryr seg om andre elevers tanker om sitt utseende. De opplever skam og flauhet ved dusjing og skifting, noe som fører til at de helst vil unngå å dusje. Mordal-Moen, et al. (2017, s. 10-13) viser i sin studie «Nakenhet som allmenndanning» at noen elever opplever misnøye med å være naken med andre medelever. Fra barnetrinnet til ungdomstrinnet kommer det frem en økning av jenter som ikke synes det er greit å dusje med andre medelever.

Foucault viser til samfunnets og institusjonens maktstrukturer som påfører samfunnsindivid anførte kroppsforståelser og holdninger til kropp (Sæle, 2021, s. 92-95). Sæle (2021, s. 99) knytter Foucault sin tanke til manipuleringen av dagens reklame- og mediebransje. Sand (2019, s. 170-171) nevner at et kroppspress kan føre til negative sammenligninger med andre. Hun nevner at samfunnet vektlegger utseende som en viktig egenskap og at dette kan påvirke ungdommen og deres utvikling av selvbilde (Sand, 2019, s. 185). Mead sin betegnelse «den generaliserte andre» beskriver normer og verdier man møter i sitt miljø og samfunn (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 37-38). Normene man utvikler bygges i stor grad på de personer som er viktige for hvert enkelt individ. Disse benevnes som *de signifikante andre* (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 38). Artikkelen til Nordahl et al. (2016, s. 13) nevner at *de signifikante andre* ofte vil være de jevnaldrende i ungdomstiden.

Ifølge studien forteller informantene at det er få elever som dusjer etter kroppsøvingsundervisningen. Et flertall av informantene forteller at det er færre jenter enn gutter som dusjer. Informant B2 forteller om gutter som dusjer med bokserne på. Informant B2 tror dette handler om at ungdommen er mer opptatt av kropp og utseende enn tidligere. Informant A2 tror det heller handler om kulturen i klassen om elever dusjer eller ikke. Mye av dette er i samsvar med Frydendal og Thing (2019, s. 166-168) sin studie og Mordal-Moen et al. (2017, s. 10-13) sin studie. Man kan tolke det som at informantenes elever føler på et press på egen utseende og dermed unngår de å dusje. Informant B2 sine uttalelser angående gutter og dusjing, kan tolkes mot at noen kroppsdel er spesielt viktig å skjule. I dette tilfellet er det intimsone.

I tråd med Foucaults maktstrukturer i forhold til menneskekroppen (Sæle, 2021, s. 92-95), kan man anta at elevene ikke føler at de ikke innfrir forventningene samfunnet stiller til det ideelle utseende. Man kan tolke det slik at *den generaliserte andre* (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 37-38) inneholder mye av mediekulturen og det som blir fremstilt av det perfekte utseende. I tråd med Sand (2019, s. 185) kan dette da ha stor betydning for menneskets utvikling av eget selvbilde. Som tidligere nevnt er jevnaldrende ofte *de signifikante andre* (Nordahl, et al., 2016, s. 3). Man kan tolke det slik at jevnaldrende sine meninger og tanker har stor betydning for hver enkelt elev. Dette vil også gjelde det kroppslige utseende. Dusjsituasjon kan være en sårbar situasjon hvor man skal kle av seg og vise kroppen sin slik den er. Man kan tolke det slik at ikke alle elever ønsker å vise seg frem. Dette er da grunnen til at noen elever ikke vil dusje etter kroppsøvingsundervisningen. I tråd med Sand (2019, s. 170-171) kan man gå ut ifra at negative sammenligninger av kropp kan forekomme i garderobe og dusjsituasjon.

I Overordnet del under *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* står det at en lærer skal skape trygghet og vise omsorg til sine elever (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20). Maslows behovshierarki viser til trygghetsbehovet (Imsen, 2014, s. 306-307). Trygghet innebærer blant annet at elever skal få slippe å grue seg til noe som er ubehagelig. Sæle (2018) nevner i sin kronikk «Læreren må ta garderoben tilbake» at elever som ikke dusjer mister en viktig lærings- og dannelsesarena. Begrepet *Kroppslig læring* har fått sentral plass i LK20 og omhandler blant annet at elevene skal utforske egen identitet og selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14).

Tre av informantene forteller at elever kommer med ønske om å ha egen garderobe. Grunnene til dette er gjerne at de ikke definerer seg som han eller hun, samt at det er ubehagelig å dusje med andre medelever. I tråd med Overordnet del under *Profesjonsutvikling og skoleutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20) og trygghetsbehov i Maslows behovshierarki (Imsen, 2014, s. 306-307) forteller informantene at de prøver å tilrettelegge for midlertidige løsninger for å gi trygge rammer til de elevene som synes det er ubehagelig å dusje med andre medelever. For det første kan man tolke slik at informantene vil at elevene skal føle seg trygge i kroppsøvfaget, da i garderobe og dusjsituasjon. Det kan øke deltakelse i kroppsøvingstimen. For det andre kan man tolke det slik at informantene ønsker å skjerme elevene for ubehagelige situasjoner. Informantene ga uttrykk for at elevene skal kunne klare benytte de felles garderobene på lik linje med andre elever.

Ved å skjerme elevene ved bruk av egne garderobe kan dette skape utfordringer for å drive med *kroppslig læring* når det gjelder å utvikle egen identitet og selvbilde. I tråd med Sæle sin kronikk (2018) kan elever miste en lærings- og danningsarena der de får se hverandres naturlige kropper. Ved å miste denne arenaen, vil elevene potensielt bli mer overlatt til påvirkning av det ideelle kroppslige utseende i mediene. Dette kan skape negative innvirkninger på elevenes selvbilde.

#### 6.2.4 Samtaler og refleksjon

Fisette (2011, s. 194-195) sin studie «Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education», viser at læreren bør tar seg tid til dialog med elevene om kropp og hvordan idealer påvirker elevene, samt skape et miljø for trygge rammer. Postholm (2013, s. 137) sin studie angående klasseledelse viser at lærerne i studien blant annet legger vekt på trygghet og et godt klassemiljø.

I opplæringslova i kapittel 9A under § 9A-2 *Retten til eit trygt miljø og godt skolemiljø*, står blant annet at skolen skal arbeide kontinuerlig for å fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). I Overordnet del under *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*, står det blant annet at en lærer skal være en rollemodell som skal skape trygghet og veilede elevenes ferd i læringen. Læreren er avgjørende for læringsmiljøet og skal bidra til at eleven utvikler seg. Læreren skal også arbeide for samhold og tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20). Lyngsnes og Rismark (2014, s. 134-135) henviser til Doyle (2006) som nevner at klasseledelse omhandler blant annet etablering av et godt klassemiljø og elevers utvikling både sosialt og etisk. Drugli (2013, s. 76) mener at elever som har positive relasjoner seg imellom, vil oppleve tilhørighet i skolen. Maslows behovshierarki viser til blant annet trygghetsbehovet og det sosiale behov i form av tilhørighet og tilknytning (Imsen, 2014, s. 302-303).

Alle informantene nevner at de ofte benytter seg av samtaler med elevene som en arbeidsmetode. Siden informantene er kontaktlærere skaper det mulighet til å ha samtaler med elevene både i kroppsøvingfaget, og i andre sammenhenger i skoletiden. Informant B2 gir uttrykk for at han har mange samtaler med elevene om kropp og utseende i løpet av skoleåret. Mye av dette er i samsvar med Fisette (2011, s. 194-195) sin studie. Man tolke det slik at informant B2 i stor grad vektlegger samtaler med elevene om kropp, og føler det er nødvendig

å bruke tid på dette med elevene.

Informantene forteller at de benytter seg av samtaler som omhandler hvordan man skal behandle seg selv og andre. Informant A2 tror at kroppsfokuset hos elevene dreier seg om klassemiljøet og skolemiljøet. Hun gir uttrykk for å vektlegge samtaler med elevene om klassemiljøet og psykiske lidelser, for å bidra til at elevene skal akseptere både seg selv og andre. Mye av dette er i samsvar med Postholm (2013, s. 194-195) sin studie og Doyle (2006) (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 134-135) sine beskrivelser av klasseledelse, samt Overordnet del under *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20). Man kan tolke det slik at informantene er opptatt av elevenes sosiale samspill i klassemiljøet, og at de ønsker at elever skal få opplevelsen av tilhørighet med hverandre. Informant A2 sine uttalelser om å bidra til at elevene aksepterer både seg selv og andre vil hjelpe positivt på elevenes relasjoner, noe som dermed kan føre til økt tilhørighet. Dette er i tråd med Drugli (2013, s. 76). I tråd med det sosiale behov i Maslows behovshierarki (Imsen, 308-309), kan man tolke det slik at informant A2 ønsker å hjelpe elevene til sosial tilhørighet og tilknytning gjennom å ha samtaler om å akseptere seg selv og andre.

I Overordnet del under *Sosial læring og utvikling* står det at elever utvikler sin identitet og selvbilde, samt sine meninger og holdninger i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 202, s. 20). Øiestad (2009, s. 180) nevner at opplevelsen man har av sin egen kropp i mange sammenhenger kan påvirke hvordan man forholder seg til seg selv og andre.

Anerkjennelse er et av vekstbehovene i Maslows behovshierarki (Imsen, 2014, s. 310). Ifølge Nordahl, et al. (2016, s. 6) har anerkjennelse på sitt eget selvbilde en nær sammenheng med selvfølelsen og våre emosjoner. Merleau-Ponty sitt begrep *levd kroppslig erfaring* refererer til at mennesker tilegner seg erfaringer i konkrete situasjoner som oppstår i omverdenen, da blant annet gjennom kommunikasjon med andre og sine egne refleksjoner man har om seg selv (Engelsrud, 2006, s. 32-34).

I resultatkapittelet under *Kroppsideal og kroppsmisnøye*, forteller informant A2 om elever som har utviklet spiseforstyrrelser. At elever skal lære å akseptere seg selv og andre, kan da også tolkes i sammenheng med Øyestad (2009, s. 180), ved at elevene skal akseptere seg selv som den de er, i form av å godta sitt eget kroppslige utseende og at vi mennesker er ulike. Man kan tolke det i samsvar med Merleau-Ponty sitt begrep *levd kroppslig erfaring* (Engelsrud, 2006, s. 32-34) ved at informant A2 legger opp til samtaler for å skape refleksjon

i hver enkelt elev, men også i gruppen i forhold til elevenes selvbylde. Man kan sette dette i sammenheng med anerkjennelsesbehovet i Maslows behovshierarki (Imsen, 2014, s. 310) ved at elevene ønsker å bli verdsatt av andre, få positive emosjoner om seg selv og få økt selvspekt. Læreren har blant annet et ansvar for å skape et miljø som støtter og fremmer sosialemosjonell læring (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 134-135). Lyngsnes og Rismark (2014, s. 136-137) viser til situasjonsbestemt klasseledelse, som omhandler lærerens håndtering av uventende situasjoner som oppstår i møte med elevene i en undervisningssituasjon. Læreren står ovenfor en «handlingstvang» der han må foreta et valg (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 136-137). Trygghetsbehovet i Maslows behovshierarki handler blant annet om strukturer, lov, orden og grenser (Imsen, 2014, s. 306-307). Bergem (1998, s. 23-25) viser til lærerens *faglige makt* ved at lærer er i bisettelse av kunnskap som ikke alle har, men som lærer har fått gjennom sin utdanning.

Informant B1 forteller at han er opptatt av å skape trygghet, og av hvordan elevene snakker til hverandre. Han gir uttrykk for å være opptatt av å ta tak i situasjoner hvor uenigheter eller splittelser kan oppstå hos elevene. Han gir uttrykk for å være i forkant av situasjoner som kan oppstå. Dette er i tråd med trygghetsbehovet i Maslows behovshierarki (Imsen, 2014, s. 306-307). Det later altså til at informanten vektlegger at verbale uttrykk, samtaler, tonefall og uenigheter hos elevene kan bidra til at elevene føler seg utrygg i det sosiale fellesskapet. Knytter man dette til det som blir sagt av Bergem (1998, s. 23-25) kan man anta at informant B1 benytter seg av sin faglige makt ved å lære elevene hvordan man skal behandle hverandre. I samsvar med Lyngsnes og Rismark (2014, s. 136-137), er han opptatt av at uventede situasjoner må håndteres der og da. Han gir også uttrykk for at elevene skal bli behandlet likt og at elever skal få reflektere over situasjonen som har oppstått, noe som kan bidra til sosialemosjonell læring.

Ifølge Lyngsnes og Rismark (2014, s. 87) er det viktig at læreren tilegner seg kunnskaper om elevene og deres interesser for å planlegge læringen på en fleksibel og kreativ måte. Postholm (2013, s. 137) sin studie viser til funn angående klasseledelse, der det viser seg at noe av det viktigste faktorene er lærernes gode relasjoner seg imellom, og med elevene. Drugli (2013, s. 76) mener at elever som har positive relasjoner seg imellom, vil oppleve tilhørighet i skolen. Det sosiale behovet som omhandler menneskers behov for tilhørighet og tilknytning, er et av vekstbehovene i Maslows behovshierarki (Imsen, 2014, s. 308-309).



Informant A2 forteller at oppstart av første undervisningstime, blir benyttet for å ha samtaler med elevene om et tema som er aktuelt for elevene. Informant A1 tar for seg saker fra media som elevene er opptatt av i ulike undervisningssituasjoner. Dette kan ses i sammenheng med Lyngnes og Rismark (2014, s. 87) ved at informant A2 og A1 tar hensyn til elevenes interesser og setter av tid til samtaler i klassen. Det kan tolkes som at informantene ønsker å skape sosial tilhørighet, da i form av gode relasjoner med elevene, og med elevene seg imellom, noe Postholm (2013, s. 137) legger frem i sin studie som grunnleggende. Dette kan også da ses i sammenheng med Drugli (2013, s. 76) og Maslows behovshierarki sitt sosiale behov (Imsen, 2014, s. 308-309).

### **Lærerens bevisste ordvalg**

Noe av det Engelsrud og Nordtug (Engelsrud og Nordtug, 2016) nevner i kronikk «Vi må slutte å prate om kroppspresset» er at man må slutte å *presse* kroppen til den store *kroppspres-samtalen*, siden dette kan føre til et økt kroppsfokus. Vygotsky mente at læring oppstår gjennom et sosialt samspill med andre. Språket er et redskap for tekningen, og dermed kommer den individuelle tenkningen som et resultat av det sosiale samspillet (Imsen, 2014, s. 188). Drugli (2013, s. 49-50) nevner at læreren har en større makt i relasjon med elevene som kan kalles *definisjonsmakt*. Lærerens væremåte vil derfor påvirke og influere elevenes selvforståelse og omgivelser. Det er derfor viktig at en lærer er bevisst over hvordan man forholder seg og snakker med sine elever. Bergem (1998, s. 21) legger frem det asymmetriske maktforholdet mellom lærer-elev og lærestoffet, og nevner at en lærer bør være bevisst på mulighetene og farene ved sin maktposisjon (Bergem, 1998, s. 74). Han viser også til den *karismatiske makt* som gjør at læreren får mulighet til å påvirke eleven gjennom sin personlighet (Bergem, 1998, s. 24).

Informant A1 uttrykker at man bør være forsiktig med hvordan man ordlegger seg til elevene ved temaer som kropp og utseende. Hun nevner at det er viktig å ikke presse elever til å måtte si noe høy i klasserommet, da det kan være et privat tema for mange. Dette er i tråd med Engelsrud og Nordtug (2016) sin kronikk. I tråd med Drugli (2013, s. 49-50) og Bergem (1998, s. 21), kan man tenke at informant A1 er klar over sin rolle og sin *karismatiske makt* som lærer. Hun gir uttrykk for å være varsom når man skal ha samtale om kropp og utseende. Dette kan også tolkes i tråd med Lev Vygotsky sin teori (Imsen, 2014, s. 188) om å knytte samtalen og språket til elevenes individuelle tekning, og i dette tilfellet om seg selv og sitt

eget utseende.

### **Å skape refleksjon**

Aartun, et al. (2022, s. 10) sin studie viser at pedagogikken om kroppsliggjøring retter søkelyset på betydningen av refleksjon før, under og etter aktiviteter i kroppsøvfingsfaget, og kan legge til rette for kroppsliggjort læring. Det er argumentert for at kroppsøvfingsundervisningen bør innebære elevenes kritiske refleksjoner.

Begrepet *kroppslig læring* som også innebærer refleksjon, har fått sentral plass innenfor fagfornyelsen i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

For å skape refleksjon i kroppsøvfingsfaget, benytter informant B1 seg av samtaler på slutten av undervisningen om hva det er de har gjort den nåværende timen, og hva som er viktig i de ulike aktivitetene som ble gjennomført. Informant A1 forteller om påstander eller saker som blir tatt opp og knytter dette til øvelser i kroppsøvfingsfaget. Etter gjennomførelsen kan spørsmål som «hva tenker dere om dette?» stilles til elevene for å skape refleksjon. Mye av dette er i samsvar med Aartun et al. (2022, s. 10) sin studie om å skape refleksjon etter en undervisningssituasjon, men det blir ikke nevnt noen om refleksjon før og underveis i undervisningen. I tråd med begrepet *kroppslig læring* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), kan man tolke det slik at informant B1 og A1 ønsker å skape refleksjon med elevene om bevegelse og kroppsbevissthet.

Innførelsen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14), skal i større grad gi elevene kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse. Temaet skal blant annet bidra til at elever skal kunne håndtere medgang, motgang, og personlige utfordringer, samt sette grenser for seg selv og respektere andre. Danielsen (2021, s. 16) nevner at skolen skal fremme elevenes helse. Dette blir også nevnt i opplæringslova i kapittel 9A under § 9A-2 (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Det tverrfaglige temaet skal også være en støtte til blant annet kompetansemålet «reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Hargreaves (1994, s. 12-13) ser på det postmodernistiske samfunnet og belyser lærerens arbeid og samarbeid i forhold til den postmoderne verdenen som blant annet kjennetegnes ved en intens komprimering av tid og rom.

Det viser seg at informantene har ganske lik forståelse av med begrepet selvbilde, men begrepet kroppsidentitet viser seg å være mer vagt for informantene. De nevner at de ofte har samtaler med elevene om selvbilde, men begrepet kroppsidentitet blir i liten grad nevnt. Ifølge denne studien uttrykker informantene at det er vanskelig å skape gode undervisningssituasjoner i kroppsøvfingsfaget relatert til kompetansemålet. For å unngå at faget skal bli for teoretisk, benyttes tverrfaglighet som en arbeidsmetode. Samtaler om tematikken i ulike fag, tekster som er aktuelle, samt små drypp tilfeldig og bevisst i løpet av undervisningen, er metoder som er nevnt for å nå kompetansemålet. Knytter man dette til Hargreaves (1994, s. 12-13) kan man tolke det slik at for å ha tid til å nå kompetansemålet, må man benytte tverrfaglighet i skolen.

Man kan konkludere med at det å undervise i flere fag er en fordel for å arbeide med elevenes kroppssyn. Informantene får mulighet til å se elevene sine på flere arenaer i skolen og kan dermed skape samtaler, refleksjoner og diskusjoner med elevene i ulike sammenhenger.

### 6.2.5 Ressurser og tiltak

Postholm (2013, s. 132) viser i sin studie om klasseledelse at en «felles forventningsfront» er viktig for lærerne, da ved å være lojale og konsekvente når det tas beslutninger som er gjort i fellesskapet. I LK20 under *Digitale ferdigheter* står det at elevene skal bruke digitale ressurser bevisst og kritisk for å utvikle en trygg identitet, kroppsbevissthet og et positivt selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Under det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* står det at elever i større grad skal få kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse og som gir mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Temaer som kan være aktuelle innenfor området er blant annet mediebruk. Ogden (2014, s. 245) nevner at den teknologiske utviklingen og skolestrukturen er en av utfordringene skolen og læreren kan møte på, ved at det blant annet kan skape konsekvenser for lærer-elev-relasjonen. Bergem (1998, s. 21-22) viser til det asymmetriske maktforholdet mellom lærer elev og lærestoffet. Foucault viser til disiplinering i elementærskolen (Foucault, 2008, s. 124).

Informantene forteller om ressurser og tiltak som blir benyttet for å bidra i arbeidet med elevers psykiske helse og motvirke negativt kroppssyn. Informant A2 og B2 forteller om et undervisningsopplegg som kommunen har utarbeidet på bakgrunn av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. En velger selv hvor mye man vil benytte seg av

undervisningsopplegget. Informant A1 forteller at hun benytter seg av itslearning for å dele lenker og videoer til elevene som kan handle om blant annet om kropp og utseende. Informantene arbeider altså med *Folkehelse og livsmestring* gjennom bruk av ulike nettressurser. At informantene selv kan velge hvor mye tid de vil bruke på undervisningsopplegget, kan tyde på at det er opp til hver enkelt informant hvor mye det blir vektlagt i undervisningen.

Både ungdomsskole A og ungdomsskole B har innført et tiltak om å ha mobilfri skole. Informant B2 forteller at det kan være ulikheter ut over skoledagen angående mobilbruk og at det er ulikt hvor nøye hver enkelt lærer er til å samle inn mobiltelefonen kan skape ulikheter utover skoledagen når noen elever sitter med mobilene og andre ikke. Man kan se dette i sammenheng med Ogden (2014, s. 245) ved at elevers mobiler har skapt et problem på ungdomsskolene for informantene, i dette tilfellet i forhold til bruk og oppbevaring av mobil. Dette kan også skape konsekvenser for lærer-elev-relasjonen ved at mobilen er en privat eiendel som læreren ønsker å oppbevare i skoletiden. Ifølge informant B2 har ungdomsskole B en «felles forventningsfront» som nevnes som viktig i Postholm (2013, s. 132) sin studie. Ser altså ut til at lærerne på ungdomsskole B ikke er lojale mot de beslutningene som er tatt i fellesskapet av skoleledelsen. Dette kan også skape misnøye og uenigheter blant elevgruppen når de blir behandlet ulikt. Det asymmetriske maktforholdet (Bergem, 1998, s. 21) kan settes i sammenheng med mobilfri skole. Man kan tolke det slik at læreren har makt til å inndra elevenes mobiler. Dette kan også tolkes i tråd med Foucault (2008, s. 124) med disiplinering av elevene.

Ungdomsskole A har opplevd en uheldig delingskultur, der lettkledde bilder har blitt delt mellom elevene som i tråd med Ogden (2014, s. 245) i forhold til de teknologiske utfordringer skolen kan stå ovenfor i dag. Ungdomsskole A har benyttet seg av ekstern aktør derav politi som har en ressurs som heter Delbart. Dette kan knyttes til *LK20* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3) ved at ungdomsskole A benytter seg av politi som ressurs for at elever skal utvikle digitale ferdigheter og at de skal lære seg å ta ansvarlige valg innenfor mediebruk.

## 7 Oppsummering

Studien gir innblikk i hvordan noen ungdomsskolelærere arbeider for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever. Kroppsfokuset er en pågående samfunnsdebatt som spesielt preger barn og unge. Ungdomsårene kan også være en sårbar tid for mange. Ungdommen bruker mye av sin hverdag innenfor skolens arena og det anses da som hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot ungdomsskolelærere som er noen av de elevene omgås jevnlig med i hverdagen. Formålet for denne oppgaven er å svare på problemstillingen: *Hva forteller et utvalg ungdomsskolelærere om arbeidet for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever?*

Gjennom å intervju fire ungdomsskolelærere, ble det skapt en forståelse for informantenes sitt perspektiv om hvordan kroppssyn kommer til uttrykk hos elevene, og hvordan de arbeider for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever. Studien gir en innsikt i informantenes refleksjoner rundt tematikken, både når det gjelder arbeidet og hvor mye tid som vektlegges i skoletiden angående temaet. Gjennom arbeidet har jeg selv fått ny lærdom, innsikt og en større forståelse av hvor omfattende temaet og arbeidet med elevene, samt ikke minst ansvaret informantene føler på. Disse refleksjonene tar jeg med meg videre i min senere yrkeskarriere som lektor i kroppsøvfingsfaget.

Informantenes uttalelser ble det empiriske materialet for studien, som ble drøftet opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning på feltet. Det teoretiske rammeverket innebærer speilingsteori og tre ulike kroppsforståelser. Det ble også lagt vekt på lærerrollen i ungdomsskolen og utfordringene hver enkelt lærer kan stå ovenfor i samfunnet vi lever i, knyttet opp imot Maslows behovshierarki. Når det gjelder mine tolkninger av informantene sine uttalelser kan det se ut til at informantenes elever gir et uttrykk for at de er preget av ulike kroppssyn og holdninger til kroppen, samt påvirkninger fra sine jevnaldrende. I studien kommer det frem at disse lærerne står noe alene i skolen med arbeidet. De gir også uttrykk for at de har et ansvar, da spesielt som kontaktlærer, med å arbeide med temaet i skolen. Som kontaktlærer viser informantene at de arbeider med temaet gjennom ulike organiseringer, både i undervisningen i kroppsøvfingsfaget og på andre arenaer i skolen.

Alle informantene presiserer at et godt klassemiljø kan virke positivt på kroppssynet til elevene. De velger å legge stor vekt på å skape trygghet i klassemiljøet. Trygghet må være grunnleggende for at elevene skal få et godt miljø, og at de utvikler seg som menneske. I kroppsøvfingsfaget legger noen av informantene vekt på å skjerme elevene mot andre elever. Informantene ønsker å bidra til at elevene utvikler et godt selvbilde, som for eksempel ved å skjerme elevene mot å bli et synlig objekt for andre medelever. Det kommer også frem at garderobe- og dusjsituasjonen er en sårbar arena for mange elever. Informantene har tilrettelagt for elever som ønsker å være i garderoben alene. Informantene ga uttrykk for at dette er tilrettelegging for en kortere periode. Ønsket er at elevene skal bli trygge i seg selv for å kunne klare å dele garderobe med sine medelever.

Samtaler blir benyttet av informantene både når det gjelder klassemiljøet, kropp og utseende, og om psykiske lidelser. Samtalene blir benyttet for å skape refleksjon både i kroppsøvfingsfaget og andre fag i skolen for å påvirke elevene til å få en positiv kroppsførståelse. Informant A1 uttrykte spesielt i forhold til tema om kropp og utseende at man bør være forsiktig med hvordan man ordlegger seg til elevene, fordi temaet kan oppleves som sårt for mange.

En viktig faktor som trekkes frem for å få elevene i tale, er tverrfaglighet. Dette blir også benyttet for å nå kompetansemålet i *LK20* etter 10. trinn som omhandler kritisk tenkning til kroppsidealer og bruk av de sosiale medier. For å unngå at kroppsøvfingsfaget blir for teoretisk, blir tematikken tatt opp i ulike fag. Man kan derfor konkludere med at det er en fordel å være kontaktlærer og å undervise i flere fag for å skape samtaler og refleksjoner med elevene om kropp, utseende og kroppsideal. Man kan skape samtaler, diskusjoner og refleksjoner i flere fag, og samtidig får informantene mulighet til å se flere sider av elevene sine i flere ulike situasjoner enn om man bare skulle ha undervist i kroppsøvfingsfaget.

Informantene legger vekt på mestringsorientert klima i kroppsøvfingsfaget noe som viser at faget har beveget seg mer mot en subjektiv fenomenologisk tilnæringsmetode. Informantene prøver å tilrettelegge undervisningen for at elevene skal få oppleve mestring, positive emosjoner, tilhørighet og anerkjennelse gjennom valg av ulike aktiviteter og tilrettelegging i faget. Likevel kommer det frem at det blir benyttet en form for testing og målinger av elevene sine forbedringspotensial, noe som fører til at elevene fortsatt kan oppleve et prestasjonspress.

Informantene forteller om et tiltak som er innført. Dette er mobilfri skole. Likevel kommer det frem at det ikke er en felles forventningsfront angående tiltaket, ved at lærerne i ulik grad følger opp tiltaket. Dette kan skape misnøye og uenigheter hos elevgruppen når de blir behandlet ulikt.

Ungdomsskole A arbeider med en uheldig delingskultur, da lettkledde bilder som har blitt delt blant elevene. De har tatt inn ekstern aktør i arbeidet for å lære elevene konsekvensen og lovligheten av å dele bilder av andre mennesker. Et mål er at elever skal lære å ta ansvarlige valg innenfor mediebruk. Informantene benytter også andre resurser og tiltak for å arbeide med det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Det kommer frem at det er opp til hver enkelt informant hvor mye dette blir vektlagt i undervisningen.

Studien viser at de fire informantene arbeider aktivt med å motvirke uheldige og negative kroppssyn hos elevene i skolen. Dette gjør de ved bruk av mestringsorientert læringsklima, samtaler og refleksjon, samt tverrfaglighet. Det å være kontaktlærer bidrar til at det er enklere å få til arbeidet. Informantene benytter altså ulike ressurser og tiltak og bruker sin posisjon som lærer gjennom hvordan undervisningen blir organisert. Dette handler om ulike regler, korrigerende avferd og tilrettelegging for elevene.

Flere informanter gir uttrykk for at arbeidet blir mye styrt ut ifra behov hos elevene og derfor kan det oppleves som vanskelig å lage gode strukturer og systemer. Tiltakene blir noe sporadiske og dette vil variere ut ifra ulike lærere i skolen. Det kan da altså se ut som at informantene står alene *i kampen* mot det negative kroppssynet elever kan møte på i samfunnet.

## 7.1 Veien videre

Studien gir et innblikk fra noen ungdomsskolelærere sitt perspektiv. Lignende studier fra et elevperspektiv kan gi erfaringer og innsikt i om elever føler på et press på kropp og utseende, og hvilken type arbeid de mener kan hjelpe for å motvirke et negativt kroppssyn i skolen.

Studien gir ikke innblikk i om arbeidet som ungdomsskolelærerne gjør faktisk motvirker eller hjelper elevene med sitt uttrykk for negativt kroppssyn. Observasjonsstudier kunne ha bidratt på dette området. Intervensjonsstudier slik som studien til Sundgot-Borgen et al. (2019, s. 122-131), kan være en mulighet, da som for eksempel en intervensjonsstudie om ungdomsskolelærere sitt arbeid. Man kan dermed se om arbeidet har en effekt på elevenes kroppssyn over en tidsperiode.

I det empiriske materialet var det funn som viser at dårlig dusj- og garderobefasiliteter kan føre til at elever ikke dusjer. Dette er empiri som ikke er tatt med i denne studien. Dusj- og garderobefasiliteter kan bli undersøkt i senere studier. Å påvirke tilrettelagte muligheter for dusj- garderobe kan muligens bidra til at elevene benytter disse fasilitetene mer. Her kunne også intervju med elevene selv hvert er viktig bidrag.

Studien viser at det er lite drøfting og samarbeid om dette tema i disse ungdomsskolene. Det kunne være interessant og studert nærmere både samarbeid og ulike arbeidsformer blant lærere og skoleledere med fokus i skolen angående dette temaet. Dette kan være aktuelt å undersøke ved en annen anledning og kan bidra til kvalitetsutvikling, samt komme elevene til gode.



## 8 Litteraturliste

- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F., & Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review. *Sport, Education and Society*. 27(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbranstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestad, S., Qvortrup, L., Salvanos, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen, et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget
- Bakken, A., Sletten, M. A., Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon?: Ungdoms opplevelse av press og stress. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*. 2018/(2).  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater*. (NOVA RAPPORT 8/21). Velferdsforskningsinstituttet (NOVA). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater*. (NOVA RAPPORT 5/22). Velferdsforskningsinstituttet (NOVA). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal Akademisk
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Caldwell, C. M. (2016). Body identity development: definitions and discussions. *Body movement and dance in psychotherapy*. London: Routledge. 11(4), 220-234.  
<https://doi.org/10.1080/17432979.2016.1145141>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal forlag.

- Danielsen, D. J. (2022, 6. september). *Ingen i klassen dusjer etter gymtimen: - Vi vil ha egne baser*. NRK. <https://www.nrk.no/nordland/ingen-i-klassen-dusjer-etter-gymtimen--vil-ha-egne-baser-1.16080440>
- Danielsen, E. O. (2022, 17. mars). *Skolen bør bli mobilfri sone*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/Kz7B7e/skolen-boer-bli-mobilfri-sone>
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Descartes, R. (1992). *Meditasjon over filosofiens grunnlag og andre tekster*. H. Aschehoug & Co i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Den norske akademi for sprog og litteratur.
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Elvebakk, L., Engebretsen, B. & Walseth, K. (2018). Kroppen på Instagram: Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress. M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.). *Ungdom, danning og fellesskap: samfunns- og kulturpedagogisk perspektiv* (s. 81-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsrud, A. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, A. & Nordtug, B. (2016, 6. mars). *Vi må slutte å prate om kroppspresset*. Forskning.no. <https://forskning.no/helse-kronikk-media/kronikk-vi-ma-slutte-a-prate-om-kroppspresset/1169034>
- Fisette, J. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>
- Fisette, J. & Walton, T. A. (2015). "Beautiful you": Creating Contexts for students to Become Agents of Social Change. *The Journal of Education Research*, 108(62), 62-76. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.838537>
- Foucault, M. (2008). *Overvåking og straff*. (4. utg.). Gyldendal forlag.
- Frydendal, S. & Thing, L. F. (2019). A shameful affair? A figurational study of the change room and showering cultures connected to physical education in Danish upper secondary schools. *Sport, Education and Society*, 24(2), 161-172. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1564654>

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utgave). Universitetsforlaget.
- Kihl, J. (2023, 21. januar). Kampen om kuken: Norske gutar og menn lever under eit livsfarleg kroppspress. Likevel veit vi nesten ingenting om det. *Bergens tidende*. <https://www.bt.no/btmener/kommentar/i/0QLz6B/kampen-om-kuken>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Gyldendal
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfingsfag: teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. [Doktorgradsavhandling, NTNU Det skapende universitet], Ntnu. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269826/683102\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269826/683102_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Marzano, R. J. & Marzano J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: ASCD
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022: Nyhetsbruk*. Medietilsynet. [https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/resultatdokument\\_nyheter\\_barn\\_og\\_medier\\_oktober\\_2022.pdf](https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/resultatdokument_nyheter_barn_og_medier_oktober_2022.pdf)
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (B. Nake, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt i 1945).
- Mordal-Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 5-18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>
- Mordal-Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvfingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1) 154-168. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>

- Mordal-Moen, K. M. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Mordal-Moen, K. M. & Westlie, K. (2021). Kroppsøvingsgarderoben: et mulighetsrom for kroppslig læring. T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum (red.). *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser* (s. 250- 262). Universitetsforlaget.
- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2022). Teaching health in physical education: An action research project. *European Physical Education Review*, 28(3), 739-756. <https://doi.org/10.1177/1356336X221078319>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Drugli, M. B. & Flygare, E. (2016). Relasjoner mellom elever. (s. 1-30). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Norheim, B. (2022). Maslows behovspyramide. <https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:1:283ddec5-923c-412c-b880-cf71f42516d2/topic:1:fcd739b6-1047-47d7-8091-fec8c1c2cf22/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1>
- Ogden, T. (2014). Klasseledelse på ungdomstrinnet og videregående skole. Høihilder, E. K. & L. G. Lingås (Red.). *Pedagogikk 8.-13. trinn: profesjonsutdanning av lærere* (s. 240-252). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen: fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 127-140. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-05>
- Regjeringen. (2009). St. Meld. nr. 11 (2008-2009). *Kunnskapsdepartementet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Regjeringen. (2018). Vil ha retningslinjer mot kroppspress i sosiale medier. *Barne- og familiedepartementet & Helse- og omsorgsdepartementet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/bld/nyheter/2018/rundebordsmote-om-kroppspress/id2603631/>

- Regjeringen. (2022). No må retusjert reklame merkast. *Barne- og familiedepartementet*.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/no-ma-retusjert-reklame-merkast/id2919202/>
- Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucault forfatterskap og ideer. A. E. Rønbeck (Red.).  
*Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*, (s. 9-33).  
 Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. & Rønbeck, N. F. (2012). Disiplinering av Kropp og sinn i kroppsøvningsfaget.  
 A. E. Rønbeck (Red.). *Inspirer av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogikk  
 empiri* (s. 112-129). Fagbokforlaget.
- Sand, L. (2019). Kroppspress som kilde til stress i skolen. I. E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress  
 og mestring i skolen* (s.169.191). Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano A.  
 S.
- Skårderud, F. (2004). *Andre reiser*. Aschehoug
- Steinnes, K. K., Teigen, H. F. & Bugge, A. B. (2019). *Photoshop, fillers og falske  
 glansbilder? En studie blant ungdom om kjønn, kropp og markedsføring i sosiale  
 medier*. (SIFO-RAPPORT 3/19)- Forbruksforskningsinstituttet.  
[https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2253/SIFO-  
 rapport%203%20-%202019%20-  
 %20Photoshop%20fillers%20og%20falske%20glansbilder.pdf?sequence=1&isAllow  
 ed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2253/SIFO-rapport%203%20-%202019%20-%20Photoshop%20fillers%20og%20falske%20glansbilder.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sundgot-Borgen, C., Friborg, O., Kolle, E., Engen, K. M., Sundgot-Borgen, J., Rosenvinge, J.  
 H., Pettersen, G., Torstveit, M., Piran, N. & Bratland-Sanda, S. (2019). The healthy  
 body image (HBI) intervention: Effects of a school-based cluster-randomized  
 controlled trial with 12-months follow-up. *Body image*, 29, s. 122-131.  
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.03.007>
- Sæle, O. O. (2018). 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: om vår tids kroppsidealer og kroppsfokus*.  
 Gyldendal forlag.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvningsfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag,  
 profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal forlag.

- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I. E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s.47-69). Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Fagets relevans og sentrale verdier. (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Folkehelse og livsmestring. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 10. trinn. Fastsatt som forskrift. (KRO01-05). Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob&TverrfagligeTema=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Competence aims and assesment: competence aims after year 10. Fastsatt som forskrift. (KRO0-05). Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=eng>
- Velsand, M. (2020). *Barn og medier 2020*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Gyldendal forlag.
- Øverland, K. (2021). Tanker, følelser og livsmestring i ungdomsskolen: utviklingspsykologi, GLU 5.-10. klasse. M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.). *Elev i skolen 5-10: Mangfold og mestring* (s. 112-135). Cappelen Damm Akademisk.

## 9 Vedlegg

### 9.1 Intervjuguide

*Studiens tema:* Ungdomsskolelærere sitt arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever.

*Anonymitet:* Ditt navn blir anonymisert og ingen personlige opplysninger vil bli tatt med i prosjektet.

*Lydopptaker:* Intervjuer blir tatt opp på lydopptaker og transkribert.

*Tid:* Minimum 30 minutt.

Temaer	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innledning: Om informanten	1. Hvilke år var du ferdig utdannet som lærer?  2. Hvilke fag underviser du i?  3. Hvilke klassetrinn er du kontaktlærer i nå?	- Hvor lenge har du undervist i disse fagene?  - Hvor mange studiepoeng har du i kroppsøvfingsfaget?
Kroppspress	4. Hva tanker har du om kroppspress?  5. På hvilken måter opplever du kroppspress hos elevene?  6. Jobber du pedagogisk med kroppspress med elevene dine?	- Har du noen eksempler på hva elever har fortalt/ uttrykket når det kommer til kroppspress?  - Hvordan i så fall?  - Blir temaet presentert i undervisning eller i

	<p>7. Hvilke tidligere erfaringer har du med å arbeide for å motvirke negativt kroppspress i skolen?</p> <p>8. Opplever du kroppspress hos elevene på andre arenaer i skolen enn i selve undervisningen?</p>	<p>andre sammenhenger for elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du hatt samtaler om kroppspress med elevene dine?</li> </ul>
<p>Mobilvaner hos ungdommen i skoletiden</p>	<p>9. Hvilke sosiale medier tenker du elevene dine bruker mest?</p> <p>10. Hva tanker har du om sosiale medier og den påvirkningen det kan skape hos elever?</p> <p>11. Hvordan er det med mobilbruk hos elevene i skoletiden?</p> <p>12. Har du overhørt elever snakke om sosiale medier og kropp i en form for sammenheng?</p> <p>13. Hvordan arbeider du med sosiale medier i skolen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tror du det er forskjell mellom gutter og jenter?</li> <li>- Hvordan kommer dette til syne i skolen?</li> <li>- Regler for dette?</li> <li>- Hvor kommer dette til syne/ tydeliggjort?</li> <li>- Ting de skriver eller i friminuttet?</li> <li>- Utrykker elevene muntlige meninger om kropp?</li> <li>- Undervisning, samtaler?</li> </ul>



	14. Hvilke kroppsideal tror du dine elever er opptatt av?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er dette noe skolen bruker tid til?</li> </ul>
Lærerrollen og samarbeid i skolen	<p>15. Er det kultur for å ta opp slike temaer som kroppspress på denne skolen?</p> <p>16. Hvordan arbeider skolen for å motvirke negativt kroppspress hos elever?</p> <p>17. Hvordan ser du på lærerrollen i forhold til elevenes syn på kropp og utseende?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvor mye blir kroppspress drøftet i samarbeidsmøter?</li> <li>- Blir temaet diskutert med andre kollegaer?</li> <li>- Tenker du det er mer behov for drøftelse av dette temaet i skolen?</li> <li>- Blir dette tatt opp i foreldremøter og lignende?</li> <li>- Er skolen opptatt av dette?</li> <li>- Føler du som lærer at du har et ansvar overfor dine elever i hverdagen?</li> </ul>
Kroppsøvingsfaget	18. Har du opplevd kroppspress hos dine elever i kroppsøvingsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan kom dette til uttrykk?</li> <li>- Er problemet med hos jenter eller gutter?</li> </ul>

	<p>19. Har du opplevd problemer med dusjing og skifting hos dine elever etter undervisningen?</p> <p>20. Hvordan arbeider du for å skape trygge rammer rundt dusjing og skifting hos elever?</p> <p>21. Hvilket læringsklima ønsker du å fremme i din undervisning? (Prestasjonsorientert klima eller mestringsorientert klima)</p> <p>22. Hvordan arbeider du med kroppslig læring i undervisningen?</p> <p>23. Et av kompetansemålene i LK20 etter 10. trinn står det elevene skal kunne <i>«reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde»</i>. Hvordan definerer du begrepet kroppsidentitet og selvbilde?</p> <p>24. Hvordan arbeider du for at dine elever skal utvikle positivt kroppsidentitet og selvbilde?</p> <p>25. Hvordan arbeider du for å utvikle elevenes evne for refleksjon rundt dette kompetansemålet?</p>	
--	---	--

Avslutning	<p>26. Noe mer du ønsker å fortelle?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Informasjon om behandling av datamaterialet.</li></ul> <p>Takk for deltakelsen!</p>	

## 9.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

«Ungdomsskolelæreren sitt arbeid for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos elever»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider med elevers holdninger til kropp i skolen og i sin undervisning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I min masteroppgave har jeg et ønske om å se nærmere på hvordan kontaktlærere på noen ungdomsskoler som underviser i kroppsøvningsfaget arbeider for å motvirke uttrykk for negativt kroppssyn hos ungdommen. Jeg vil i denne forskningen rette fokus på ungdomsskolelæreres tolkninger av læreplanen for hvordan videre praksis utføres i kroppsøvningsundervisningen, andre fag i skolen, samt det kollegiale samarbeidet angående tematikken.

Tidligere forskning viser at det er et kroppspress hos elever og dette kan videre påvirke elevens psykiske helse. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan ungdomsskolelærere arbeider med dette i undervisningen og i skolen generelt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Ved tanke på formålet for prosjektet, har jeg noen utvalgsriterier for studien. Jeg ønsker å ta kontakt med 4 kontaktlærere på to forskjellige ungdomsskoler som arbeider aktivt med kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen. Lærerne bør ha noen års erfaring i skolen ved tanke på formålet for studien. Jeg ønsker å intervju begge kjønn om mulig.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Om du velger å delta, vil dette innebære at gjennomføres et intervju på ca. 30 minutter. Jeg har et ønske om at intervjuet foregår ansikt til ansikt og ved bruk av lydopptaker. Om dette ikke lar seg gjøres kan intervjuet foregå elektronisk over Zoom eller Teams. Intervjuet vil omhandle kroppspress, kroppsidentitet og selvbylde, sosiale medier, lærerrollen og samarbeid blant lærere i skolen og til slutt litt om kroppsøvningsfaget.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn for dette. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Meg og min veileder vil ha tilgang til opplysningene du legger frem i intervjuet. Som deltaker vil du ikke bli gjenkjent. Personopplysningene dine bli anonymisert og navnet ditt vil bli erstattet med fiktive navn i masteroppgaven. Det innsamlede datamaterialet vil bli beskyttet for andres innsyn.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/ oppgaven er godkjent. Etter planen er dette i juni 2023. Transkribering av intervju og lydopptak av intervjuene vil bli slettet innen prosjektslutt.

### **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 – institutt for idrett, friluftsliv og folkehelse har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

#### **Veileder:**

Åse Nylenna Akslen, førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet

Epost: [Ase.Nylenna.Akslen@hvl.no](mailto:Ase.Nylenna.Akslen@hvl.no)

Tlf: +47 55585861

#### **Masterstudent:**

Helene Marstrander Karlsbakk

Epost: [hkarlsbakk@hotmail.com](mailto:hkarlsbakk@hotmail.com)

Tlf: +47 90247610

#### **Personvernombud:**

Trine Anikken Larsen, personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet

Epost: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Tlf: +47 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Helene Karlsbakk

(Forsker)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kroppspress blant elever i ungdomsskolen: Lærernes arbeid, perspektiver og forståelse av kropp i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9.3 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

27.04.2023, 12:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Kroppsideal i ungdomsskolen](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
737779

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
11.10.2022

**Prosjektittel**  
Kroppsideal i ungdomsskolen

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

**Prosjektansvarlig**  
Åse Nylenna Akslen

**Student**  
Helene Karlsbakk

**Prosjektperiode**  
15.08.2022 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skyklagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere på en ungdomsskole og har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever og det kan ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene før du slår på lydopptak, slik at de bevisst unngår å bruke navn eller dele andre identifiserende opplysninger om andre personer (for eksempel en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger om alder, etnisitet, kjønn, arbeidssted, rolle, ansiennitet, osv.).

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023.

#### 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.

<https://meldeskjema.sikt.no/63283674-aa83-46b5-93e8-a754db3a216c/vurdering>

1/2



**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal

Lykke til med prosjektet!