



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i idrettsvitenskap

Vår semesteret, 2024

Forfatter: Vlastimir Jovanovic

Veileder: Sebastian Schanche Sandgren

Tittel på masteroppgaven: Forebygging av kroppspress gjennom kroppsøving

Engelsk tittel: Prevention of Body Pressure Through Physical Education

Emneord: Kropp, Kroppsøving, Kroppspress,
Kjønn

Antall ord: 25 563

Antall vedlegg/annet: 7

Stavanger, 31.05.2024

dato/år

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet av Vlastimir Jovanovic og utgjør et avsluttende prosjekt, som en del av mastergraden i Master i idrettsvitenskap ved Universitetet i Stavanger. For meg merker denne oppgaven en avslutning på mitt interessante og lange studieløp. Jeg ønsker først og fremst å si tusen takk til min veileder Sebastian Schanche Sandgren og hans engasjement for temaet jeg presenterer i denne oppgaven. Jeg har satt stor pris på dine gode og konstruktive tilbakemeldinger og motiverende ord. Til slutt ønsker jeg å takke min kone Marlen Jovanovic, som har vist stor forståelse og har gitt meg nødvendig tid og plass i en hektisk hverdag for å kunne arbeide med en så pass stor oppgave. Jeg ønsker også å rette en stor takk til alle informantene som frivillig ønsket å delta og bidra i å skape større kunnskap rundt dette viktige temaet som både påvirker lærerne og elevene. Uten dere ville ikke dette prosjektet vært mulig. Tusen takk, god lesing!

Sammendrag

Bakgrunn: Formålet med denne oppgaven er å undersøke om kroppsøving kan forebygge opplevelse av kroppspress hos elever på ungdomsskolen. Kroppsøving er en arena der kroppen står sentralt, der elevene skal både lære, om, gjennom og i kroppen. Kroppsøving er videre eneste arena hvor elevene skal lære om kroppsideal, kroppsidentitet, kropp og selvbilde. Studien skal se på kroppens historiske rolle i kroppsøvingens kontekst. Samtidig skal det drøftes utfordringer i form for dualistisk preget undervisning og utfordringer det kan ha for forebygging av kroppspress. Oppgaven er rettet mot ungdomsskole elever da disse i større grad opplever kroppspress enn andre.

Metode: Datainnsamling skal skje via dybdeintervjuer og fokusgruppe intervju. Dybdeintervjuer skal foregå med ungdomsskole elever (15 år) år, da disse er så pass unge for å kunne reflektere over sin tid i kroppsøving på ungdomsskolen, men i en alder som gjør at de kan potensielt prate mer åpent om ulike opplevelser fra ungdomsskolen. Videre skal fokusgruppeintervju gjennomføres med utdannet kroppsøvingslærere med arbeidserfaring. Disse som fagfolk vil kunne dele sine erfaringer og sine spørsmål rundt blant annet hvordan de jobbet med kompetansemål som omhandle kroppsideal, kroppsidentitet og selvbilde. Dataen vil bli analysert ved bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Resultater: Tre hovedtemaer kom som resultat fra dataanalysen. Tema 1 (Aktiviteter) fremhevet betydningen av elevstyrt undervisning og ulike «*utradisjonelle*» aktiviteter i arbeidet med forebygging av kroppspress. Tema 2 (Kjønnsdelt undervisning) viser til hvordan en potensiell måte å hjelpe elevene av ulike kjønn å oppleve mindre kroppspress i kroppsøving. Tema 3 (Klasseromsundervisning) løftet frem hvordan det kan arbeides med å gi elevene kunnskap, og tid til refleksjon rundt kroppspress. Det trekkes frem samarbeid med flere fag og teoretisk undervisning som undertemaer..

Konklusjon: Når det er snakk om arbeidet med kroppspress i kroppsøving, et sted der kroppen står sentralt, kom det frem at organisering er rettet mot forebygging av kroppspress og minimalt mot håndtering og forståelse av subjektiv opplevelse av kroppspress. Kjønnsdelt undervisning kommer opp som et sentralt begrep, noe som kommer med fordeler og ulemper.

Det viser seg at kjønn er et av flere faktorer som lærere må ta hensyn til i organisering av undervisning. Denne tilnærmingen ble både brukt for å underbygge de tradisjonelle kjønnsrollene, og å utfordre dem. Informantene forholdte seg hovedsaklig til den fysiske kroppen og det dualistiske perspektive både i sin tale om kropp og kjønn. Alle informantene viste allikevel noe forståelse rundt andre kroppsperspektiver, men også usikkerhet om hvordan de kunne brukes i ordinær kroppøvningsundervisning. Allikevel vises det til alternative arbeidsmetoder som kan brukes som tverrfaglig arbeid og alternativ undervisning. Det vises til en bevissthet rundt ulike kroppssyn, forståelse rundt problematikken og utfordringer til implementering av undervisning om kroppspress i regulær undervisning. Samtidig at det finnes arbeidsmetoder som kan implementeres på tross av manglende kunnskap om hvordan dette kan gjøres i selve kroppøvningsundervisningen.

Nøkkelord: kroppøving, kroppspress, kjønn, kropp

Abstract

Background

The purpose of this thesis is to investigate whether physical education can prevent the experience of body pressure among middle school students. Physical education is a context where the body is central, and students are expected to learn about, through, and with their bodies. It is the only setting where students are specifically taught about body ideals, body identity, and body image. This study examines the historical role of the body in the context of physical education and discusses the challenges posed by dualistic teaching methods, as well as the potential implications for preventing body pressure. The focus is on middle school students, who are more likely to experience body pressure compared to other age groups.

Method

Data collection will be conducted through in-depth interviews and focus group discussions. The in-depth interviews will involve middle school students (15 years old), who are at an age where they can reflect on their experiences in physical education but are also young enough to discuss their experiences openly. Additionally, focus group interviews will be conducted with qualified physical education teachers who have work experience. These professionals can share their experiences and insights on how they address competence goals related to body ideals, body identity, and self-image. The data will be analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006).

Results

Three main themes emerged from the data analysis. Theme 1 (Activities) highlighted the importance of student-led teaching and various "non-traditional" activities in preventing body pressure. Theme 2 (Gender-segregated teaching) suggested that separating students by gender could help reduce body pressure. Theme 3 (Classroom teaching) emphasized the need to provide students with knowledge and time for reflection on body pressure, including collaboration with other subjects and theoretical teaching as sub-themes.

Conclusion

When addressing body pressure in physical education, where the body is central, the organization of teaching was found to focus more on prevention than on managing and understanding the subjective experience of body pressure. Gender-segregated teaching emerged as a significant concept, with both advantages and disadvantages. The findings indicate that gender is one of several factors that teachers must consider when organizing instruction. This approach was used to both reinforce and challenge traditional gender roles. The informants primarily discussed the physical body from a dualistic perspective in their discourse on body and gender. Although they showed some understanding of other body perspectives, they expressed uncertainty about how to integrate these perspectives into regular physical education. Nevertheless, alternative working methods were identified, such as interdisciplinary work and alternative teaching methods. The study highlighted an awareness of different body views, an understanding of the issues, and the challenges of implementing body pressure education in regular teaching. Despite the lack of knowledge on how to integrate these methods into physical education, the findings suggest that such methods can still be implemented.

Operasjonalisering av sentrale begreper:

En beskrivelse av sentrale begreper som blir tatt med i denne studien er tatt med, for å gi en bredere forståelse av betydningen på utvalgte begreper. Disse har en spesifikk betydning for denne studien.

Kropp: Kroppen er avhengig av forholdet til andre; kroppen er relasjonell og individuell på samme tid. Kroppen kan verken reduseres til fysisk objekt eller en sosial konstruksjon. (Engelsrud, 2006, s. 9).

Kroppsøving: Kroppsøving er et skolefag i grunnskolen og i videregående skole, og et utdanningsfag i høyskolen. Det er det tredje største skolefaget, og er et allmenndannende fag hvor elevene skal lære både om kroppen og med kroppen. I faget skal elevene være fysisk aktive innenfor en læringskontekst. De skal øves i å ta stilling til innholdet i undervisningen og reflektere over denne (Sæle, 2021).

Kroppspress: Kroppspress er opplevelsen av at kroppen skal se ut på helt bestemte måter. Et utseenderelatert sosialt press er det man gjerne omtaler som kroppspress (Helfert & Warschburger, 2013).

Kjønn: Kjønn er et sammensatt begrep som viser til ulike sosiale, biologiske og kulturelle aspekter ved menneskelivet som på ulike måter påvirker og er relatert til hverandre. Hvilket vitenskapelig perspektiv man legger til grunn for å forstå kjønn har altså stor betydning for hva slags kunnskap som er relevant å fremheve (Heiberg & Jessen Schei, 2023).

Dualisme: Dualistisk perspektiv er utviklet av den greske filosofen Rene Descartes (1596-1650) og foretar et skille mellom menneskets tenkende del, res cogitans, og den fysiske delen (Sæle, 2021, s.86). Ifølge Descartes sin filosofi tilhører kroppen i res cogitans delen. Ved at kroppen ble plassert her, tilsvarte kroppen automatisk det rommet som den opptok videre som objekt.

Fenomenologi: Fenomenologisk syn ble utviklet av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908- 1961) og innebærer at kroppen er noe som vi først og fremst er, og ikke noe vi har (Sæle, 2021, s. 85). Innafor fenomenologien utforsker man ulike fenomener og de fremtrer for oss i vårt virke i verden, ut fra en førsteperson perspektiv. Det vil, med andre ord si at individet eller den enkelte utforsker et fenomen med utgangspunkt i sin egen subjektiv virkelighetsoppfatning (Sæle, 2021, s. 85).

Sosial konstruksjon: Sosiologer har vært i større grad opptatte av kroppen som en mottaker heller enn en noe som genererer sosiale normer og kulturelle verdier (Shilling, 2012, p. 75). I denne forståelsen er sosial konstruksjon (social constructionism) en paraply begrep som dekker alle syn på kropp som antyder at kropp er formet, begrenset, eller skapt av samfunnet (Shilling, 2012, p. 75)

Innholdsfortegnelse

1.0	Introduksjon	13
1.1	Tidligere forskning.....	16
1.1.1	Kjønnsidentitet og kroppspress på skolen	17
1.1.2	Lærere, læreplan, og lærebøker.....	19
1.1.3	« <i>Activist approach</i> » og kroppspøving	21
2.0.	Teoretisk fundament.....	25
2.1	Kropp.....	25
2.2	Kroppsbilde og kroppsbildeforstyrrelser	26
2.3	Kroppspress	27
2.3.1	Kroppsideal.....	28
2.4	Kroppsperspektiver	29
2.4.1	Dualisme.....	29
2.4.2	Fenomenologi.....	30
2.4.3	Kropp som sosial konstruksjon	31
3.0.	Metode.....	33
3.1	Metodisk tilnærming og forskningsdesign	33
3.2	Filosofisk ståsted og forforståelse	34
3.3	Utvalg	36
3.3.1	Deltakeres bakgrunn.....	37
3.4	Instrument/datainnsamlingsmetode(r).....	38
3.5	Prosedyre.....	40
3.6	Validitet og reliabilitet.....	40
3.7	Forskningsetiske vurderingers.....	42
3.7.1	Informert samtykke	42
3.7.2	Konfidensialitet	43
3.7.3	Konsekvenser	44
3.7.4	Fordeler og ulemper	45
3.8	Dataanalyse plan.....	46
3.8.1	Fase 1 - Bli kjent med data	46
3.8.2	Fase 2 - Koding	46
3.8.3	Fase 3 - Se etter bredere tema, sorter koder	47
3.8.4	Fase 4 - Kvalitetssjekk.....	48
3.8.5	Fase 5 - Definerings og navngiving av tema.....	48
3.8.6	Fase 6 - Avsluttende analyse og presentasjon av data.....	49

4.0 Resultater	50
4.1 Hovedtema 1. Aktiviteter	50
4.1.1 Undertema. Elevstyrte aktiviteter	50
4.1.2 Undertema. Utradisjonelle aktiviteter	51
4.2 Hovedtema 2. Kjønnsdelt undervisning	52
4.2.1 Undertema. Konkurranser	52
4.2.2 Undertema. Arbeid i kjønnsdelte grupper	53
4.3 Hovedtema. Flerfaglig undervisning i klasserommet	54
4.3.1 Undertema. Andre fag i tillegg til kroppsøving	54
4.3.2 Undertema. Teoretisk undervisning	55
5.0 Diskusjon	57
5.1 Gjennomgang av de mest betydningsfulle funnene i oppgaven	57
5.2 Aktiviteter	58
5.2.1 Elevbestemte aktiviteter	59
5.2.2 Utradisjonelle aktiviteter	61
5.3 Kjønnsdelt undervisning	63
5.3.1 Konkurranser	63
5.3.2 Kjønnsdelte grupper	65
5.4 Klasseromsundervisning	67
5.4.1 Flere fag	67
5.4.2 Teoretisk undervisning	69
6.0 Studiens metodiske svakheter og styrker	73
6.1 Relevans	73
6.2 Forforståelse	74
6.3 Innsamling av data	74
6.3.1 Fokusgruppe intervjuet	75
6.3.2 Individuell intervju	75
7.0 Konklusjon	77
8.0 Forslag til videre forskning og praksis	80
9.0 Oppsummering	82
Litteraturliste	83
Vedlegg 1- Intervjuguide individuell intervju	90
Vedlegg 2 – Intervjuguide fokusgruppe intervju	92
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema dybdeintervju	94
Vedlegg 4 – Samtykkeskjema fokusgruppeintervju	96
Vedlegg 5 – Vurdering SIKT	99

Vedlegg 5. 1 – Datahåndteringsplan	101
Vedlegg 5.2 – Individuell intervju.....	102
Vedlegg 5.3. Fokusgruppe intervju.....	104
Vedlegg 6 – Risiko analyse	106

«Behind your thoughts and feelings, my brother, stands a mighty commander, an unknown sage – he is called Self. He lives in your body, he is your body.»

(Nietzsche, 1961, s. 62)

1.0 Introduksjon

Kroppsøving fremstår som et vesentlig fag med formålet om å fremme livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil basert på individuelle forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Sentrale elementer i faget inkluderer fremming av læring, opplevelse og utforskning gjennom bruk av kroppen som et sentralt redskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kroppsøving utgjør en sentral del av den obligatoriske skolegangen og representerer en kontekst der kroppen er i fokus, både som et redskap for læring og som et objekt for sosial sammenligning. Kroppsøvingsfagets grunnleggende prinsipper hviler på forståelsen av kroppen som fundamentalt for læring. En sentral karakteristikk ved den kompetansen som elevene skal utvikle innenfor faget er at både kunnskapsobjektet og det lærende subjektet er sammenvevd (Whitehead, 2001). Gjennom øvelser, idrettsaktiviteter og refleksjoner om kropp og bevegelse, er kroppsøving en arena der elever blir konfrontert med ulike kroppsidealer og forventninger til kroppslig prestasjon.

I den moderne samfunnskonteksten, preget av økt digitalisering, sosiale medier og en stadig mer visuell kultur, har spørsmålet om kroppspress fått økt oppmerksomhet, spesielt blant unge. I kroppsøvingsfaget inntar kroppen en sentral posisjon, og ettersom kroppsøving er et obligatorisk skolefag, er det naturlig at kroppen spiller en vesentlig rolle i læringsprosessen. Arnold fremhever tre dimensjoner som bidrar til å forklare forholdet mellom læring og kropp: læring i kroppen, læring om kroppen og læring gjennom kroppen (Brown, 2012). Arnold presiserer at disse dimensjonene ikke er gjensidig utelukkende, men heller avhengige av hverandre. Likevel har det subjektive fokuset tradisjonelt blitt nedprioritert innenfor kroppsøvingdiskursen (Brown, 2012, s. 22), en problematikk som Budageon (2003) også fremhever.

Historisk sett har kroppsøvingsfaget tradisjonelt vært forankret i en dualistisk forståelse av kroppen. En gjennomgående tematikk gjennom fagets historie har vært fremstillingen av elevkroppen som et objektivt, manipulerbart objekt (Sæle, 2021). Dette har vært reflektert i praksiser som har vært preget av militær, medisinsk, helsemessig og idrettslig fokus, med det formål å kontrollere og disiplinere elevene. En slik dualistisk forståelse av kropp kan tolkes som tilpasset de eldre læreplaner. De siste tjue årene har vi hatt betydelige endringer, noe som har gjort at en dualistisk perspektiv på kropp ikke lenger var nok når vi prater om kropp (Armour, 1999). Oliver og Kirk (2015) påpeker at den internasjonale forskningen på kroppsøving med fokus på kjønn viser at det har vært minimale endringer de siste tjue årene. Undervisningspraksisen i kroppsøving har ikke utviklet seg i takt med forskningen på

området. Det er lenge blitt påpekt i forskningen at kroppsøving er et kjønnfag, hvor jenter ikke får de samme mulighetene for utvikling og læring som gutter (Larsson, Fagrell & Redelius 2005); (Flintoff & Scraton, 2001). På 1970-tallet implementerte flere land et felles kroppsøvingsfag med mål om å sikre like muligheter og læringsbetingelser for begge kjønn. Kjønnsblandede klasser skulle sørge for at jenter og gutter mottok den samme undervisningen (Klomsten, 2012). I Norge ble dette initiativet realisert gjennom Mønsterplanen av 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974), som innførte en lik læreplan i kroppsøving for begge kjønn og etablerte kjønnsblandet undervisning. Imidlertid fremhever Oliver og Kirk (2015) at denne tilnærmingen ikke nødvendigvis har vært vellykket, ettersom forskning viser at gutter fortsatt dominerer undervisningen og at stereotype oppfatninger om hva som er passende aktiviteter for jenter og gutter fortsatt preger undervisningen. Budageon (2003) argumenterer for at kroppsidentitet ikke kan fullt ut forstås så lenge vi holder fast ved det dualistiske perspektivet på kroppen som adskilt fra sin visuelle representasjon. Forholdet mellom kjønn, kjønnsroller og kroppsidentitet og kroppspress skal bli sett på i denne oppgaven.

I den nyeste læreplanen, LK20, presenteres imidlertid en mer helhetlig og subjektiv forståelse av kroppen og kroppsneringen (Sæle, 2021, s. 222), der det ser ut til at det subjektive kroppsperspektivet har fått økt vektlegging. Studien tar sikte på å belyse utfordringene knyttet til implementeringen av læreplanen og hvorfor det kan være vanskelig for kroppsøving å fylle denne rollen. Det var ønsket i denne studien å undersøke hvordan en fenomenologisk tilnærming til begrepet "*kropp*" kan potensielt bidra til endring i denne sammenhengen.

Min masteroppgave fokuserer på potensialet kroppsøving har for å redusere opplevelsen av kroppspress blant ungdomsskoleelever. Den utforsker hvordan konseptet "*kropp*" har fått økt betydning over tid, spesielt innenfor kroppsøvingsfeltet, og hvordan dette reflekteres i læreplanen LK20, som vektlegger kritisk refleksjon rundt kroppsideal, kjønn, kroppsidentitet og selvbilde som sentrale læringsmål. Det argumenteres for at kroppsøving fremstår derfor som en naturlig arena for å adressere og muligens redusere kroppspress blant elever.

Det legges nå større vekt på kroppslæring, kroppsidentitet, selvbilde og refleksjon rundt ulike aspekter ved kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (s.3). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020, s. 2) skal kroppsøvingsfaget bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Videre

skal kroppsøving fremme kritisk tenkning om kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil. Dessuten skal elevene utforske sin egen identitet og sitt eget selvbilde, og reflektere og tenke kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. I styringsdokumentene kan vi se tydelig fokus på områder som kan hjelpe elevene forstå, håndere og reflektere rundt kroppspresset.

Allikevel kan vi se at misnøye med kroppen er utbredt blant unge mennesker i vestlige samfunn (Neumark-Sztainer, Story, Hannan, Perry, & Irving, 2002); (Ricciardelli & McCabe, 2001). De negative virkningene av kroppsmisnøye blant både jenter og gutter i ung alder er målt gjennom umiddelbar nød, lav selvtillit og vedvarende depressive følelser (Allgood-Merten, Lewinsohn, & Hops, 1990); (Cash T. F., 2002); (Keery, van den Berg, & Thomson, 2004); (Wertheim, Koerner, & Paxton, 2001); (Wichstrom, 1999). Langsiktige studier har også påvist at kroppsmisnøye er en pålitelig prediktor for økt bruk av dietter, utvikling av spiseforstyrrelser og kliniske spiseforstyrrelser (Killen, et al., 1996); (Stice & Bearman, 2001).

I kroppsøvingsteksten er begrepet "*kropp*" nevnt, men ikke tydelig definert, noe som åpner for variasjoner i tolkningene av begrepet. Dette manglende operasjonaliserte perspektivet på "*kropp*" kan føre til en kaskadeeffekt i forhold til andre sentrale begreper innenfor faget, slik som kroppsideal og selvbilde. Moen og Rugseth (2018, s. 166) bemerker at deler av læreplanen behandler kroppen som et subjekt, mens andre deler behandler den som et objekt. Dette kan skape forvirring og usikkerhet blant kroppsøvingslærere angående den konseptuelle forståelsen av begrepet "*kropp*".

Denne avhandlingen er strukturert på følgende måte: Innledningsvis introduseres temaet og de tilhørende utfordringene. Deretter diskuteres betydningen av en dypere forståelse av temaet samt min personlige interesse for det. Videre operasjonaliseres de sentrale begrepene, og en spesifikk problemstilling defineres. Tre teoretiske tilnærminger som vil bli anvendt for å analysere kroppsøvingslæreres arbeid med relevante begreper, presenteres deretter. I metodedelens beskrives de metodiske tilnærmingerne benyttet for datainnsamling, samtidig som de etiske forutsetningene samt studiens validitet og reliabilitet diskuteres. Avslutningsvis analyseres resultatene i lys av teori, hvor det trekkes konklusjoner, diskuteres utfordringer ved gjennomføringen, plasseres resultater i et bredere perspektiv, og foreslås retninger for videre forskning på temaet.

Læreres refleksjon og kjennskap til ulike forståelser av kropp er et vesentlig grunnlag for deres didaktiske overveielser og arbeid med elevene (Kirk, 2002, s. 88-89; Moen & Rugseth, 2018, s. 165-166). Denne studien baserer seg på antakelsen om at kroppsøvlingslærerens forståelse av kropp er viktig for deres arbeid med elevene og deres undervisningspraksis knyttet til kroppspress (Kirk, 2002, s. 88-89). Med utgangspunkt i dette har følgende problemstilling blitt laget:

«Hvordan kan kroppsøvlingsundervisningen organiseres for å bidra til minskning av subjektivt opplevd kroppspress på ungdomsskolen?»

Problemstillingen er spørsmålet som skaper fokus, og som i stor grad bestemmer hva som skal bli undersøkt, og hva som ikke vil bli undersøkt. Problemstillingen ble brukt som en avgrensning, noe som var nødvendig for i det hele tatt kunne gjennomføre en fornuftig, avgrenset undersøkelse (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 25). Problemstillingen må bli sett i lys av relevant teori, noe som presenteres i teori kapitel..

Gjennom kapitlet om tidligere forskning vil det henvises til studier som underbygger overnevnte.

1.1 Tidligere forskning

Under presenteres tidligere forskning som er relevant for belysning av prosjektets forskningsspørsmål. Tidligere forskning er delt i fire sub-kategorier: a) Forståelser av kropp i læreplaner, lærebøker og hos kroppsøvlingslærere, b) kroppspress i kroppsøving c) kroppsøving, kjønn og kroppsidentitet, d) «activist approach. Hvordan kroppsøvinglærere, bøker og læreplanen fremstiller kropp kan være grunnleggende faktorer når det drøfters rundt arbeidet med andre begreper som handler om kropp. Tema b, kroppspress i kroppsøving, ser for seg problematikken rundt større grad av kroppspress på skolen og videre støtter betydningen av oppgavens forskningsspørsmål. Det samme gjelder tema c. Gjennom tema c, skal kroppsøving sin rolle i videre utvikling av elevers kroppsidentitet vises, samt. tidligere praksiser og utfordringer rundt disse. Begrepet «kjønn» blir nevnt innafor dette temaet som et viktig begrepet og en del av begrepet «kroppsidentitet».Det vil bli påpekt relasjon mellom kroppsidentitet, kjønn og kroppspress. Videre handler tema d (aktivist tilnærming) om en potensielle måte å håndtere utfordringene som har blitt oppdaget gjennom de tre førstnevnte temaer. Til slutt skal temaet, gjennom teori og detaljerte eksempler beskrive en potensiell måte å undervise kroppsøving på med hovedfokuset på å utvikle større bevissthet rundt kropp

på en annen måte en kun en trenbar objekt, noe som kan ha påvirkning på elevenes subjektive opplevelse av kroppspress.

1.1.1 Kjønnsideidentitet og kroppspress på skolen

Eksisterende forskning de siste årene viser økt opplevelse av kroppspress hos elevene på ungdomsskolen. En mulig årsak til det kan være stort søkelys på det dualistiske kroppsynet som har blitt fokuset i kroppspøving. Azzarito & Katzew (2013) hevder at fysisk aktivitet gir unge mennesker en mulighet til å utforske ulike aspekter av sin kroppslige erfaring, forstå deres egen kjønnsideidentitet, og ta beslutninger om hvordan de skal anvende denne erfaringen for å støtte deres personlige identitet og fremtidige selv. Ifølge Armour (2006) har kroppspøving en betydelig rolle i utviklingen av elevers forståelse av deres kroppslige identitet (s.10). Dette anses som en av de sentrale bidragene fra faget. Larsson, Fagrell og Redelius (2009) belyser utfordringen knyttet til utviklingen av elevenes kroppslige identiteter. Deres studie, gjennomført i Sverige i 2009, utforsket i hvilken grad kroppspøving bidrar til å reproducere bestemte kjønnroller. Resultatene indikerer en diskrepans mellom teori og praksis, der lærere ofte baserer undervisningen på tradisjonelle kjønnnormer, noe som begrenser elevenes mulighet til å utforske og forme sin egen kroppsideidentitet gjennom kroppspøvingundervisningen (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009, s. 1). Tilsvarende påpeker Walseth & Hæhre (2014) en manglende implementering og tilrettelegging av kroppspøvingundervisningen, som hindrer elevenes evne til å utvikle sin individuelle kroppsideidentitet. Lirgg (1993) avdekket derimot at elever på ungdomsskolen foretrekker kjønnsdelt kroppspøving. Dette funnet er i samsvar med flere studier som indikerer at både gutter og jenter ofte føler seg mer komfortable og presterer bedre når de deltar i kjønnsdelte kroppspøvingklasser (Lirgg, 1993, 1994); (Olafson, 2002); (Osborne, Bauer og Sutliff, 2002); (Treanor , Graber , Housner , & Wiegand, 1998). Disse studiene tar ikke hensyn til andre faktorer som seksuell legning, religion og lignende.

Walseth and Hæhre (2014) presenterer funn som indikerer at det forventes av lesbiske og homofile ungdommer i kroppspøving å utøve en skeiv identitet som ikke samsvarer med deres egne identiteter. Dette aspektet av forventninger fra medelever er understøttet av studier, inkludert Næs (2000), som indikerer at kroppspøving oppleves som et sterkt kjønnet fag. Videre peker Walseth and Hæhre (2014) på synlige ulikheter i kroppsidealer og heteronormativitet i kroppspøving, spesielt illustrert gjennom garderobesituasjoner og danseaktiviteter som ofte følger tradisjonelle kjønnroller. Til tross for dette viser noen elever

at kroppsøving også kan være en arena for å utfordre disse kjønnsrollene gjennom varierte aktiviteter.

Oliver & Kirk (2016) peker på hvordan jenter ofte blir målt opp mot den mannlige standarden i kroppsøvingsklasser. For å adressere slike utfordringer, foreslår Gorely, Holroyd & Kirk (2003) og Azzarito, Solmon & Harrison (2006) at en kritisk pedagogikk som tar hensyn til kjønn bør benyttes i kroppsøvingstimer for å tilby alternative konstruksjoner av feminitet og maskulinitet. Imidlertid må slike tilnærminger også håndtere den dominerende mannlige standarden og behandlingen av jenter som mangelfulle i forhold til denne standarden.

Vertinsky (1992) argumenterer for at lærere bør oppmuntre jenter til å reflektere over sine egne kropper, deres følelser om størrelse og form, og de ulike måtene kroppene deres kan bevege seg på.

Budageon (2003) skriver at kroppsidentitet ikke kan forstås så lenge vi forholder oss til det dualistiske kroppsynet. «*Alle kjenner på kroppspress, men vi påvirkes forskjellig av det.*» (Vrabel, 2020). Forskning foreslår på at dette starter til og med før puberteten begynner. Barn og ungdommer opplever kroppspress i lavere alder enn før og i større grad (Nylander, 2018, s. 14).

Ifølge Susanne Dietrichson (2018) er det flere og flere jenter på ungdomsskolen som har problemer med psykisk helse (Dietrichson, 2018). Forstyrrelser knyttet til kroppsbilde, som vanligvis betraktes som en kontinuerlig skala av tilfredshet eller misnøye med ens fysiske utseende (Fisher, Dunn, & Thompson, 2002), har blitt assosiert med redusert selvtillit, depresjon og sosial angst (Frederick & Morrison, 1996). I Larsson, Fagrell & Redelius' (2009) studie av kroppsøvingsundervisning i Sverige, ble det observert en dominerende tilstedeværelse av maskuline idretter. Oliver (2001) dokumenterer jenter som benytter ulike strategier for å unngå deltakelse i aktiviteter de ikke identifiserer seg med, som for eksempel fotball og basketball. Disse jentene uttrykte at deres motvilje ikke bare var knyttet til selve aktivitetene, men også til hvordan de ble utført i en setting der gutter var involvert, der de følte seg såret eller oversett. En undersøkelse av Walseth et al. (2017) bekrefter at jenter ofte opplever de tradisjonelle ballidrettene som irrelevante, og foretrekker alternativ trening som kan bidra til en mer «*fit*» kropp. Relevansen av kroppspress som avgjørende faktor for lav selvtillit og depresjon, kroppsmisnøye og usunn kroppsforandringsatferd er blitt bevist gjentatte ganger (Helfert & Warschburger, 2013; Keery, van den Berg & Thompson, 2004; Tiggemann, 2012). Ifølge samme artikkel er økt bevissthet og kunnskap de viktigste faktorene

til å redusere kroppspress og den usunne oppmerksomheten på utseende som samfunnet vårt er gjennomsyret av (Dietrichson, 2018).

I et fokusintervju rapporterte jentene tre former for press på 9. trinn: karakterpress, kroppspress, og gjengpress (Øgård-Repål, Arvill Strand, & Karlsen, 2017). Disse funnene støttes av Dietrichson (2018). Neste undersøkelse gjennomført av Ungdata med 510.000 ungdommer (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s.1) som går på ungdomsskolen og videregående skole i Norge viser at de fleste ungdommene opplever størst press for å gjøre det bra på skolen. Det er tett etterfulgt av presset til å se bra ut. Prosentandelen som opplever mye eller svært mye press på å se bra ut eller ha en fin kropp er 35% blant jentene og 10% blant guttene (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s. 73). Vi kan se en betydelig stor kjønnsforskjell.

En norsk kvalitativ studie om kroppspress viser videre at kroppspress er mest utbredt blant elever på ungdomsskole og videregående og at kroppspresset avtar når de blir eldre (Rysst & Roos, 2014, s. 33).

Innen det sosialfaglige forskningsfeltet er det videre flere studier som støtter koblingen av press og prestasjoner på forventninger til kropp og utseende (Bakken et al., 2018; Eriksen et al., 2017).

1.1.2 Lærere, læreplan, og lærebøker

Vi kan se at at det dualistiske synet på kroppen fortsatt eksisterer og praktiseres i dag. Ifølge Brown (2012, s. 23) dimensjonen som fokuserer seg på kvaliteten av bevegelsen som blir erfart fra et subjektivt perspektiv, er ikke godt forstått av utdannet kroppsøvingslærere. Dette kan forklares av følgende artikkel «*Kroppen i lærebøker i videregående skole – et innblikk i kroppsøvingsfagets ideologiske kamp*» skrevet av Cathrine Berger Myreng, Gunn Helene Engelsrud og Glenn Øvrevik Kjerland. Formålet med denne artikkelen er å se hvilke kroppsdiskurser som kommer frem i lærebøker som brukes i kroppsøvingsfaget i videregående skole, og hvordan disse kroppsdiskursene faller under i de ideologiske kamper om påvirkning og dominans når det gjelder kroppsforståelsen i kroppsøvingsfagets sosiale praksis (Myreng, Engelsrud, & Kjerland, 2021, s. 103). Funnene i studien viser tre typer kropper som er vist i lærebøkene: idrettslig kropp, biologisk kropp og atletisk kropp (ss. 108-111). De trekker frem at noen av konsekvensene av avbildig av akkurat disse kroppene kan være at lærebøkene gjenskaper en diskursiv orden som blir dominert av atletiske kropper, innlemmet i idrettens prestasjonslogikk, som er utviklet gjennom endring av kroppens biologiske system. De påstår at dette kommer frem i lærebøkene gjennom bruk av tekster og

bilder som beskriver og avbilder kropper som utøver idrettsaktiviteter, som kan kobles til en biologisk maskin-analogi, og som er sunne, ser bra ut og presterer i idrett. Videre blir kropper som avviker fra normen, som for eksempel den fargede kroppen, kjønnede kroppen, overvektige kroppen eller kroppen med nedsatt funksjonsnedsettelse, legitimert og anerkjent gjennom å bli avbildet som atletiske kropper aktive i idrett (Myreng, Engelsrud, & Kjerland, 2021, p. 112). Sæle (2017, s. 128-130) nevner en idrettsdiskurs som er påvirket av både innholdet og kroppsforståelser i faget, og forklarer at et objektivt perspektiv på kropp, noe som samsvarer med mediens kroppsframstilling vil forsterke kroppspresset barn og unge opplever. Han mener videre at noe av det faget sliter med nettopp er objektive kroppsforestillinger hvor det legges et ensidig funksjonelt perspektiv til grunn for kroppspraksisen (Sæle, 2017, s. 128). Samtidig ekskluderes det bilder av funksjonshemmende kropper i lærebøkene som har blitt analyserte. Sæle (2017, s.128) som refererer til Gro Rugseth (2015) foreslår at en slik avbildning av kropper kan bidra til ekskludering av funksjonshemmende kropper i kroppsøvingens undervisning. Dette kan tolkes som skuffende resultater av kroppsøvingens undervisning. Fagfornyelsens beskrivelse av prestasjoner og ferdigheter til det å øve, utforske, erfare og reflektere, har gitt lærerne større handlingsrom (Aasland, Moen, & Mathiasen, 2020, s. 37) i en retning som ikke er synlig i de lærebøkene som har blitt analysert. Slike avbildninger av kropp, spesielt i bøker til faglærer utdanning i kroppsøving, kan mulig resultere med at lærere ikke får god nok kunnskap om ulike perspektiver på kropp, noe som kan være skadelig for elevene. «*Kroppen*» blir derfor ikke sett på som en kilde til kunnskap, og kroppsøvingfaget derfor kan brukes som et fag der «*hjernen får slappe av mens kroppen jobber*» (Widerström, 2005, s. 67). Samtidig viser det seg at kroppsøving og idrettsfags faglærerutdanning gjensker perspektivet om objektivisering av kroppen (Moen & Rugseth, 2018, s. 165-166). Disse funnene stemmer godt med det Sæle (2017) skriver i sin bok «*Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*» (s.123).

Videre gjennom en tekstanalyse som baserte seg på relevant teori viser Moen & Rugseth (2018, s. 156) hvordan disse perspektivene kommer frem i styringsdokumenter i skolefaget kroppsøving og i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag (Moen & Rugseth, 2018). De har hovedsakelig sett på to dokumenter: læreplanen for faget og Nasjonale retningslinjer for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. I begge dokumentene var det to perspektiver på kropp som har kommet frem: kroppen som subjekt og kroppen som objekt. De har kommet frem til at kroppen utgjør både objektet for læring som vil si at eleven skal lære om kroppen og kroppen er subjekt for læring, eller det subjektet som lærer. Allikevel viser analysen at

hovedvekten ligger på synet om at kroppen er et «fysisk trenbart objekt» (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). De viser videre til forvirringen rundt hvilken kropp det er snakk om (s.163). Dette funnet baserer seg på kroppsøvlingslærernes manglende kompetanse om ulike perspektiver på kroppen, samt at kroppsøving og idrettsfags faglærerutdanning gjensker det dualistiske perspektivet om objektivisering av kroppen (Moen & Rugseth, 2018, s. 165- 166).

I tillegg til det henvises det til en empiri basert studie der intervju med åtte kroppsøvlingslærere ble gjennomført. Funn fra studien viser at lærerne forstår helse på ulike måter (Mong, 2019, p. 39). Flere av lærerne sier at helse er et sammensatt fenomen og de støtter seg til Verdens helseorganisasjon sin inndeling i fysisk, psykisk og sosial helse (1946). I undervisningen ser det imidlertid ut til at lærerne hovedsakelig vektlegger et av aspektene – fysisk helse. Ved å bare sette søkelys på dette aspektet introduserer de elevene for en snever forståelse av helse som ikke er i tråd med hvordan lærerne selv forstår fenomenet. Selv om «helse» beskrives i studien, måten de organiserer undervisning på er rettet for det meste mot fysisk helse (Mong, s. 43). Elevene bør få kompetanse som gjør dem i stand til å kunne, som dagens læreplan sier, vurdere ulike kroppsideal og bevegelseskulturer. I tillegg blir det også viktig at undervisningen ikke bare handler om mye fysisk aktivitet, men at elevene får muligheter til å verdsette å være i bevegelse. I denne studien ble det klart at flere av lærerne opplever at de har nok kompetanse til å undervise om trening og fysiologi, men opplever det å arbeide med den delen av læreplanen som er satt søkelys på kroppsideal og psykisk helse (Mong, 2019, s. 40). I følge Oliver og Kirk (2015) kan den internasjonale forskningen innen kroppsøving og fokus på kjønn oppsummeres ved å peke på en begrenset utvikling de siste 20 årene. De konstaterer at undervisningen innen faget ikke har fulgt forskningsutviklingen på området.

1.1.3 «*Activist approach*» og kroppsøving

En aktivistisk tilnærming til undervisning innebærer et ønske om å fremme sosial endring og rettferdighet, definert som like læringsbetingelser for alle elever uavhengig av kjønn (DeMeulenaere & Cann, 2013).

For å fremme kritisk tenkning om kropp og kroppsideal, foreslår Walton-Fisette (2011) å implementere en pedagogisk tilnærming til kroppslæring som gir elevene mulighet til å utforske sin egen kroppsevne og reflektere over opplevelsen av ulike aktiviteter (Walton-Fisette, 2011, s. 10). Ved å tillate elevene å eksperimentere med (nye) bevegelser, blir læreren mer en fasilitator enn en streng instruktør. Gjennom egen utforskning av bevegelser og

refleksjon over deres kroppslige opplevelser av ulike måter å bevege seg på, kan elevene oppdage hvordan de erfarer (nye) aktiviteter og reflektere over egne læringsprosesser (Walton-Fisette, 2011, s. 10).

Dette nyskapende perspektivet, kjent som aktivistisk tilnærming, representerer en pedagogisk modell skapt av Oliver & Kirk (2015). Den legger betydelig vekt på elevmedbestemmelse, opplevelse og kroppslige erfaringer blant elevene, utforskende arbeidsmetoder og kontinuerlig oppfølging av elevene over tid. Modellen har også vist seg å være effektiv i arbeidet med jenter, men også gutter som befinner seg i en marginalisert posisjon, som dokumentert av Luguetti, Oliver, Dantas og Kirk i 2017 .

Oliver og Kirk (2015) identifiserer fire essensielle elementer som de anser som avgjørende for den aktivistiske didaktiske modellen. Disse fire elementene inkluderer:

a) En elevsentrert tilnærming som vektlegger sterkt elevdeltakelse. Dette innebærer at elevene skal ha muligheten til å utøve medbestemmelse og selvbestemmelse gjennom bidrag før, under og etter undervisningsperioden.

b) Fokus på kropp og kroppslige erfaringer. Dette betyr at undervisningen gir elevene muligheten til å utforske og reflektere over nye aktiviteter. Det kan også involvere en kritisk analyse av hvordan kropp og kroppsidealiser blir presentert i media, skolen og samfunnet generelt.

c) En utforskende og handlingsorientert tilnærming. Dette innebærer å legge vekt på utforskende arbeidsmetoder, der elevene får muligheten til å aktivt bidra til forbedringer i undervisningen. Dette kan inkludere kartlegging av elevenes utfordringer, utprøving av nye undervisningsmetoder og evaluering i samarbeid med elevene.

d) Kontinuerlig lytting til og respons på elevenes bidrag over tid. Dette innebærer at undervisningen må pågå over en lengre periode med den samme elevgruppen, slik at man kan tilpasse undervisningen basert på langvarige erfaringer og tilbakemeldinger fra elevene.

(Engebretsen, Walseth, & Elvebakk, 2020).

Det er essensielt at undervisningen ikke bare fokuserer på økt fysisk aktivitet, men også gir elevene anledning til å verdsette selve bevegelsen (Mong, 2019). Elevene påpeker at muligheten til å tilrettelegge selv sikrer at de kan imøtekomme sine egne behov (Uthus, 2020, s. 200). Dette harmonerer med Deci & Ryan (1980), som argumenterer for at autonome handlinger tilfredsstillende individuelle behov. Videre fremkommer det fra Uthus' studie (2020)

at elevene ønsket støtte og veiledning i sitt eget arbeid med valgfrie aktiviteter. Uthus (2020) avslutter med observasjonen om manglende kompetanse blant kroppsøvingslærere når det gjelder å gi slik veiledning.

Aktivistforskere har utforsket kroppsliggjort pedagogikk på en annen måte ved å aktivt søke måter å hjelpe jenter med å sette ord på sine opplevelser av kroppen, ofte på et ubevisst nivå. Et eksempel fra Oliver's arbeid inkluderer oppgaven: «*Gå gjennom magasinene, klipp ut bilder og/eller tekst som interesserer deg, og kategoriser bildene/teksten på din måte*» (Oliver, 2001, s. 148). Aktivistforskere bruker ikke bare visuelle metoder for å hjelpe jenter med å erfare språk, men også ulike teknikker for å dykke dypere inn i opplevelser som bare delvis er forklart. For eksempel har de bedt jenter om å forestille seg en verden der visse ting ikke lenger eksisterer, noe som har vært nyttig for å hjelpe jenter med å bedre beskrive forholdene de opplever med kroppene sine (Oliver, 1999).

I en studie ga Oliver jentene kamera i starten av forskningen og oppfordret dem til å fotografere ting som bidro til deres fysiske aktivitet og hindringer som begrenset dem eller hindret dem i å nyte fysisk aktivitet. Oliver foreslo også at jentene kunne skape egne leker og spill som samsvarer med deres ønsker, for eksempel å unngå svetting. Poenget er å starte med der jenter er, hjelpe dem med å finne aktiviteter som de finner verdifulle og relevante, uavhengig av lærerens perspektiv. Uthus (2020) støtter denne tilnærmingen, og hennes forskning viser at elevene opplever trivsel, innsats og læring når de får uttrykke seg selv og utvikle selvstendighet (Uthus, 2020, s. 202).

Flere studier indikerer at lærere må være elevsentrerte for å fremme engasjement blant ungdom (Fitzgerald, Jobling & Kirk, 2003; Glasby & Macdonald, 2004). Jentene i studien deltok mer aktivt i aktivitetene de selv hadde valgt. Aktivistforskere hevder at når lærere samarbeider med jenter for å utforme pensumet, oppstår ikke bare interesse for kroppsøving, men også en følelse av eierskap og ansvar. Dette samarbeidet gir jenter muligheten til å påvirke undervisningen, identifisere pedagogiske praksiser som møter deres behov, og bidra til et klasserommiljø som støtter deres engasjement (Oliver & Kirk, 2015, s. 34). Det er viktig å merke seg at selv om kravet var å unngå svetting, inkluderte mange av aktivitetene løping, hopping og lignende bevegelser.

Oliver & Lalik (2004) argumenterer for at når ungdommer bruker magasiner som kroppsøvingsmateriell, kan dette bidra til kritisk undersøkelse av kroppen og øke bevisstheten om kjønnsidealene fra media. Imidlertid må denne kritiske undersøkelsen kombineres med

praksiser som utfordrer stereotypier knyttet til kjønn og fysisk aktivitet. En tilnærming som omfavner likestilling kan skape trygge rom der unge mennesker kan utforske ulike kroppsuttrykk som de ellers ville avvist som ikke kjønnskonforme. Satina og Hultgren (2001, s. 530) argumenterer for utviklingen av en «*legemliggjøringspedagogikk*» som gir jenter muligheten til å «*utvikle og uttrykke selvpositive syn på kroppen sin i en atmosfære som ikke reproducerer kulturelt pålagte begrensninger.*»

2.0. Teoretisk fundament

Først og fremst blir tre nøkkelbegreper introdusert: kropp, kroppspress, og kroppsideal. Kropp blir initielt presentert som et sentralt begrep, som ikke bare er viktig for forståelsen av de andre begrepene, men også for kroppsøvingfaget generelt. Videre er kroppspress et vesentlig begrep for å klargjøre hva som faktisk blir utforsket. I tillegg kommer begrepet kroppsideal, som har nære forbindelser med kroppspress. Avslutningsvis blir de tre teoretiske tilnærmingene introdusert for å tolke hvordan kroppsøvingslærere og elever forholder seg til de nevnte begrepene. Disse perspektivene vil være sentrale i den påfølgende diskusjonen, der både positive og negative aspekter av slike tilnærminger til kropp, kroppspress og kroppsideal blir grundig drøftet.

2.1 Kropp

Livet leves gjennom kroppen. Kroppen inngår i kulturen, og kulturen i kroppen (Duesund, 2017, p. 15). «*Kroppen er avhengig av forholdet til andre; kroppen er relasjonell og individuell på samme tid. Kroppen kan verken reduseres til fysisk objekt eller en sosial konstruksjon*» (Engelsrud, 2006, s. 9). Duesund (2017, s.39) skriver at kroppen er den fundamentale inngangen for dannelse av selvoppfatning og forutsetningen for kontekst og kultur. Duesund (2017, s.41) nevner videre at kroppen kan være nærværende og fraværende, og trekker frem tre kroppsdimensjoner. Disse dimensjonene kan ikke tolkes som tre ulike kropper, men heller som ulike trekk og egenskaper ved kropp (s. 41). Den første dimensjonen, den eks-statiske kroppen, baserer seg på at kroppen alltid har et bestemt ståsted og en bestemt tilstand, men at det også er en del av kroppens natur å bevege seg utover sitt ståsted (s. 41). Det er denne kroppslig-dynamiske kraften som gjør at vi tar del i verden, handler, erfarer, opplever, observerer, kommuniserer, lærer, påvirkes og påvirker (s.41). Det er denne forflytningen som gjør oss til eks-statiske, i den forstand at vi kan glemme kroppene våre. Kun gjennom sansingen sluses kroppen ut i verden, og verden inn i kroppen (s.41). Den eks-statiske kroppen projiserer seg selv til verden utenfor (s.50). Andre dimensjonen eller den tilbaketrukne kroppen handler om våre indre organer og hvordan disse kan fungere uten at vi er bevisste på det (s.48). De indre organene gjør en skjult dybde i forhold til oss selv som erfarende personer. Den indre kroppen uttrykker seg, men de indre organene også motstår alle forsøk på direkte direktiver (s.48). Den tilbaketrukne kroppen faller tilbake fra den bevisste sansingen og kontrollen (s.50). Den siste dimensjonen eller den dys-fremmede kroppen manifesterer kroppen som problematisk og disharmonisk (s.51). Kroppen fremtrer for oss på en måte som vekker ubehag. Derfor kan vi oppfatte den som fraværende, om enn på en annen

måte enn den ekstatiske og tilbaketrukne kroppen. Da kan kroppen fremtre som «den andre» som står i motsetning til «*selvet*».

Focaalt var opptatt av kroppen som historisk og kulturelt produkt, av hvordan kroppen disiplineres – defineres, klassifiseres og plasseres. Dette innebærer ikke en benekting av kroppens fysiologiske egenskaper. Poenget er heller at historiske epoker har spesifikke forståelser av kroppen, og at det er ved ulike forsøk på å avdekke sannheten om kroppen at kroppen blir konstruert på nye måter – og videre at disse nye måtene å forstå kroppen på nedfeller seg i praksiser som bidrar til å forme kropper. Disiplineringen av kroppen skjer ofte uten at de som blir disiplinert er seg bevisst at dette foregår (Strandbu, 2006, p. 28).

2.2 Kroppsbilde og kroppsbildeforstyrrelser

Kroppsbilde, som utgjør en betydelig del av selvoppfatningen, viser en moderat sammenheng med selvtillit og psykososial tilpasning. Dette inkluderer forhold til spiseforstyrrelser, depresjon, sosial angst og seksuell fungering (Murnen & Smolak, 2019); (Cash & Pruzinsky, *Body images: Development, deviance, and change.*, 1990); (Cash & Szymanski, *The development and validation of the body-image ideals questionnaire.*, 1995); (Thompson, 1990).

I boken om kroppsbilde hos menn, kvinner og barn gir Sarah Grogan (2021) en forholdsvis enkel definisjon av kroppsbilde. Hun beskriver det som "*en persons oppfatninger, tanker og følelser om hans eller hennes kropp*" (s. 1). I tillegg gir hun en like enkel definisjon av kroppsbildeforstyrrelse, som er "*en persons negative tanker og følelser om hans eller hennes kropp*" (s. 2). På tross av disse tilsynelatende enkle definisjonene, er de fleste forskere enige om at kroppsbilde og kroppsbildeforstyrrelser er utfordrende begreper å definere (Cash & Pruzinsky, 2002). I denne studien forholder vi oss til de to overnevnte definisjoner.

Litteraturen om kroppsbilde har betydelig variasjon når det gjelder å definere og vurdere disse konseptene, noe som fører til mange inkonsekvente funn angående naturen og konsekvensene av kroppsbilde og kroppsbildeforstyrrelser (Cash & Brown, 1987; Cash & Deagle, 1997). Det er enighet om at kroppsbilde er en sammensatt konstruksjon. Kroppsbildeforstyrrelser er generelt delt inn i to uavhengige kategorier (Garner & Garfinkel, 1982); (Keeton, Cash, & Brown, 1990), selv om de ulike indekser for kroppsbildeforstyrrelser ikke alltid passer klart inn i disse to kategoriene, for eksempel i tilfelle bulimia (APA, 1994). Den første typen kroppsbildeforstyrrelse, kroppsstørrelsesforvringning, inkluderes som en del av diagnosekriteriene for anorexia nervosa (APA, 1994), og involverer perseptuelle

forvregninger av ens kroppsstørrelse. Dette kan skje når en person feilaktig oppfatter sin egen kroppsstørrelse eller størrelsen på ulike deler av kroppen som større enn de faktisk er. Den andre typen kroppsbildeforstyrrelse, kalt kroppsmisnøye, refererer til kognitive, affektive eller holdningsmessige aspekter ved negativt kroppsbilde.

Tidligere forskning støtter skillet mellom kroppsstørrelsesforvregning og kroppsmisnøye. Keeton et al. (1990) gjorde en sammenligning av flere perseptuelle og holdningsmessige indekser for kroppsbildeforstyrrelser og fant at de to kategoriene er forskjellige og uavhengige, og de forutsier ulike utfall. De konkluderte med at holdningsmål på kroppsbildeforstyrrelser, sammen med selvideelle avviksmål (dvs. misnøye), gir en bedre forutsigelse av spiseforstyrrelsessymptomatologi enn perseptuelle mål på kroppsbildeforstyrrelser for eksempel.

På den andre siden analyserte Thompson og kollegene faktorer knyttet til flere mål på kroppsbilde og fant bare én underliggende kroppsbildekonstruksjon (Thomson, Altabe, Johnson, & Stormer, 1994). En mulig forklaring på denne forskjellen er at de to studiene brukte noe ulike vurderingsmetoder i analysene, hvor Thompson og kolleger kun brukte subjektive mål og dermed utelukket perseptuelle mål fra analysen. Uansett er det klart at kroppsbildeforstyrrelser er en kompleks konstruksjon som krever betydelig refleksjon om dens nøyaktige definisjon og måling.

2.3 Kroppspress

Den økte fokuset på kroppen slik som den fremstilles til uttrykk i moter, treningsstudioer, profesjonelle idrettsutøvere har resultert med et økt press på kroppen for både voksne og barn (Duesund, 1995). Flere forskningsstudier indikerer at påvirkningen fra tynne idealiserte kropp i medier har negative konsekvenser for unge kvinners oppfatning av kroppen, spesielt på kort sikt (Halliwell & Dittmar, 2004, p. 104). Bjørnebekk forteller at det er vanskelig å komme med noen enkle forklaringer på hva kroppspress består av, hvordan det virker eller forklaringer på hvordan kroppoppfatningen vår utvikles. Bjørnebekk (2015) setter bruker begrepet kroppspress som et paraplybegrep som dekker alt som påvirker hvordan vi har det med kroppen vår; hvilke kroppsidealer, hvilket bilde eller oppfatning man har av egen kropp (Bjørnebekk, 2015).

Kroppspress er opplevelsen av at kroppen skal se ut på helt bestemte måter. Et utseenderelatert sosialt press er det man gjerne omtaler som kroppspress (Helfert & Warschburger, 2013; Vrabel, 2021). Begrepet kroppspress er blitt en samlebetegnelse på

opplevelsen av å måtte ha en kropp og et utseende som er på bestemte måter (Bjørnebekk, 2015). Bjørnebekk (2015) definerer kroppspress som alt som påvirker hvordan vi har det med kroppen vår. Det handler om hvilke kroppsidealene vi har, hvilket bilde eller oppfatning vi har av kroppen vår, og hvilken avstand det er mellom kroppsidealene og hvordan vi ser vår egen kropp.

For å bedre forstå forholdet mellom kroppspress og kroppsideal vil det bli gitt en beskrivelse av kroppsidealet i kapitlet under.

2.3.1 Kroppsideal

Kvalem & Strandbu (2013) karakteriserer kroppsidealet som det ideelle skjønnhetsidealet som eksisterer innenfor et sosialt og kulturelt miljø. De påpeker at kroppen er en konstruksjon formet av samfunnet, og det har vært en historisk tendens til å strebe etter endringer for å oppnå skjønnhetsidealene gjennom tidene (Engelsrud, 2006, s. 65). Utseendet og formen på kroppen fungerer som en sosial indikator for lykke, status og makt (Engelsrud, 2019, s. 10). Når vi snakker om et «*kroppsideal*», refererer det til en kropp som blir høyt verdsatt i samfunnet (Elvebakk, Engebretsen, & Walseth, 2018, s. 83). Engene (2014) påpeker at å være tynn og vakker har utviklet seg til et ideal som mange jenter streber etter, mens gutter forventes å være høye, atletiske, muskuløse og velproporsjonerte med brede skuldre. Engene (2014) uttrykker bekymring for at den yngre generasjonen har blitt overdrevent opptatt av dette kroppsidealet.

Kvalem (2007) er enig i denne observasjonen og hevder at den slanke kroppen blir ansett som attraktiv fordi den symboliserer kontroll, viljestyrke og suksess. Kulturen legger vekt på hvordan kvinnekropper ser ut og hvordan menns kropper fungerer (Murnen, 2011). Dette fører til at gutters prioriteringer ofte sammenfaller med egenskaper knyttet til sportslige prestasjoner, som størrelse, høyde, fart, styrke og utholdenhet (McCabe, Fairchild, Grauerholtz, Pescosolido, & Tope, 2011).

Gitt den betydelige vektleggingen av å oppnå det kroppsidealet (Stice & Bearman, 2001), vil følelsen av å ikke leve opp til disse standardene mest sannsynlig føre til økt negativ vurdering av selvet. Videre, i vestlige samfunn hvor egenskaper som kroppsvekt, muskelstyrke og slankhet ofte anses som under individuell kontroll, vil en ung person som er misfornøyd med kroppen sin sannsynligvis tolke dette som et tegn på personlig utilstrekkelighet. Disse negative oppfatningene kan på lang sikt bidra til økt depressiv stemning og redusert selvtillit (Paxton, 2006, p. 546). Internaliseringen av mediekroppsidealet innebærer å adoptere det

sosialt definerte kroppsidealet som en personlig standard. Denne internaliseringen kan føre til økt objektiv kroppsbevissthet, inkludert kroppsmonitorering og kroppsskam, når en person sammenligner sin egen kropp med det internaliserte idealet (Forrester- Knauss, Paxton, & Alsaker, 2008, s. 635).

2.4 Kroppsperspektiver

Mange paradokser preger dagens kroppskultur (Duesund, 2017, s. 19). Det kartesianske paradigmet har først og fremst i mer enn tre hundre år vært dominerende når det gjelder vurderingen av kroppen og kroppens betydning. I løpet av siste århundre har det blitt utviklet nye forståelses former med hensyn til kroppen, delvis kommet ut av fenomenologien, eksistensialismen og den filosofiske antropologien. Disse nye formene til å forstå kroppen representerer et revolusjon mot dualismen og objektivisering av kroppen (Duesund, 2017, s. 28).

For å få bedre forståelse rundt kropp, presenteres disse perspektivene under.

2.4.1 Dualisme

Dualistisk perspektiv er utviklet av den greske filosofen Rene Descartes (1596- 1650) og foretar et skille mellom menneskets tenkende del, *res cogitans*, og den fysiske delen (Sæle, 2021, s.86). Ifølge Descartes sin filosofi tilhører kroppen i *res cogitans* delen. Ved at kroppen ble plassert her, tilsvarte kroppen automatisk det rommet som den opptok videre som objekt. Som alle andre objekter kunne kroppen plasseres inn et mekanisk koordinatsystem. Med 6 andre ord gjorde objekt formatet det mulig å observere kroppen i forhold til kvantifiserbare mål som masse, form, størrelse og bevegelse (Engelsrud, 2006, s. 23). Forstått som livløs materie har kroppen blitt beskrevet gjennom et sett av mekaniske lover der hver del av kroppen kunne betraktes som små maskiner eller deler av maskiner (Engelsrud, 2006, s. 24). Det er viktig å nevne at ifølge Descartes utvider det kroppslige seg til å gjelde alt som registreres ved hjelp av sanseapparat, inkludert følelseslivet (Sæle, 2021, s.72). Selv om, som nevnt ovenfor, det virker som at, i kroppsøvingskonteksten, går man i større og større grad fra det dualistiske perspektivet, har søkelyset på dualismen i en lang periode resultert med noen konsekvenser. Gunn Engelsrud (2006, s.7) skriver at skillet som ble skapt i dualismen har kommet inni hverdagslig språkbruk. Noen eksempler på dette kan blant annet være begrepene «*psykisk*» og «*fysisk*», noe som til og med befinnes i læreplanen (udir). Videre kan ifølge Sæle (2017) et slikt syn ha konsekvenser mot elevenes forhold til kropp. Han skriver blant annet at et kartesiansk kroppssyn fokuserer på den målbare og effektive prestasjonskroppen,

og et slikt «ytre» syn på og tilnærming til elevkroppen representerer reduksjonistisk kropps- og menneskesyn som bidrar til å miste av syne de dannelsesprosesser som skjer hos elev både på det kroppslige, det mentale, det emosjonelle, og det sosialetiske plan. Et mekanisk kroppssyn tar ikke høyde for de følelser, tanker, eller forestillinger som må røre seg i en ung og gjerne usikker elevkropp (Sæle, 2017, s.23). Som motsetning til dualismen brukes ofte det fenomenologiske perspektivet.

2.4.2 Fenomenologi

Fenomenologisk syn ble utviklet av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) og innebærer at kroppen er noe som vi først og fremst er, og ikke noe vi har (Sæle, 2021, s. 85). Innafor fenomenologien utforsker man ulike fenomener og de fremtrer for oss i vårt virke i verden, ut fra en førsteperson perspektiv. Det vil, med andre ord si at individet eller den enkelte utforsker et fenomen med utgangspunkt i sin egen subjektiv virkelighetsoppfatning (Sæle, 2021, s. 85). Fenomenologien har en dialetisk forståelse som i motsetning til det dualistiske, betyr at fenomener bestemmes gjennom det forholdet de har til hverandre. Med andre ord, blir de det de er uten å kunne reduseres eller årsakforklares (Engelsrud, 2006, s. 31). Det er også slikt kroppen forstår, og er utgangspunkt for forståelser av omgivelser og ens egen situasjon. Kroppen er, ifølge Ponty, subjektiv, intersubjektiv, grunnleggende eksistensiell og personlig erfarende (Engelsrud, 2006, s. 30). Følelser er ikke inne i personens psyke, eller «indre verden», men i kroppen som igjen er i verden. Kroppen forstås videre som en tilgang til verden. Den er rettet mot verden og den blir rettet av verden (Engelsrud, 2006, s. 31). Bevisstheten utgjør ikke en egen virkelighet, ifølge Ponty, er den både i kroppen og i verden (Engelsrud, 2006, s. 32). En hovedforskjell mellom Descartes og Ponty er hvordan de ser på sanser. Ponty nevner blant annet at en avstandsvurdering av om man kan klare å passere døråpningen ut fra høyde og bredden, fungere uavhengig av om subjektet er i stand til å verbalisere den eller ikke. Kroppen kan verken reduseres til kun det fysiske eller det psykiske. Det er alltid gjennom den integrerte levde erfaringen at mennesket har verden og er i verden (Engelsrud, 2006, s. 34). Når fenomener i verden viser seg for oss, skjer dette umiddelbart, direkte kroppslig måte, fordi vi kan ikke distansere oss fra verden. Vi erfarer verden med kropp og sjel samtidig (Sæle, 2021, s. 88). Til slutt, selv om Ponty, distanserer seg fra dualismen kan han ikke nekte at kroppen er både subjekt og objekt. Kroppen er både seende og synlig, berører og blir berørt samtidig. Den som objektiv størrelse viser seg i vår evne til å distansere oss fra den direkte kroppssopplevelsen og kroppserfaringen. Vi kan observere andre kroppen gjennom vårt språk og tenkning. Gjennom vår tenkning er det

den allmenne kroppen løsrevet fra den enkeltes subjektive kroppserfaringer som da viser seg (Sæle, 2021, s. 90). Brown (2012, s.23-24) refererer til von Manen (1997) og fremhever at levende erfaringer av utøvere og hvordan de oppfatter og responderer, som et resultat av deltagelse i bevegelsesaktiviteter, idrett eller kroppsøving behøver kontinuerlig refleksjon av disse erfaringer. Denne «naturen» av en erfarende utøver som en «embodied», ekologisk og betydnings-skapende vesen, skapt av en form av deres intend, er sentral i fenomenologi og erkjenner kroppen som et perseptuelt organ.

2.4.3 Kropp som sosial konstruksjon

Sosiologer har vært i større grad opptatte av kroppen som en mottaker heller enn en noe som genererer sosiale normer og kulturelle verdier (Shilling, 2012, p. 75). I denne forståelsen er sosial konstruksjon (social constructionism) en paraply begrep som dekker alle syn på kropp som antyder at kropp er formet, begrenset, eller skapt av samfunnet (Shilling, 2012, p. 75). Sosialkonstruksjonisme motsetter seg naturalistiske forestillinger om den biologiske kroppen, og hevder at betydningene som tilskrives kropp er sosiale produkter, men varierer i deres analyser av forholdet mellom kropp og samfunn. Poststrukturalister argumenterer ofte for at de språklige kategoriene bestemmer vår kroppslige kunnskap og erfaringer for eksempel, mens symbolske interaksjonister foreslår at relativt autonome menneskelige agenter styrer sin egen kropp på grunnlag av delt kulturell mening. Begge aksepterer de sosiale faktorene som påvirker kroppen, men er uenige hva disse er og hvordan de påvirker kroppen (Shilling, 2012, p. 75). Bourdieus hovedpoeng er at væremåter og kroppslighet må forstås ut fra livsbetingelsene de er etablert under (Strandbu, 2006, p. 41). Ifølge Bourdieu er ikke kroppens fysiske dimensjoner uavhengige av sosiale strukturer.

Sosiokulturelle kroppsyn dannes ut fra en forestilling om at våre refleksjoner og forståelser av kropp er noe som formes av de sosiale og kulturelle kontekstene vi som kroppslige vesen inngår i (Sæle, Kroppssyn gjennom historien - og om tids kroppsidealer og kroppsfokus , 2021, p. 91). Sentralt i en sosiokulturell tenkning om kropp er forestillingen om at vi fungerer i et samfunn hvor vi stadig blir møtt med normer og forventninger til hvordan vi skal forholde oss til kropp, og hvordan kroppen skal se ut (Sæle, Kroppssyn gjennom historien - og om tids kroppsidealer og kroppsfokus , 2021, p. 92). Det innebærer også at tenkning om at de kroppsnormaliteter, kroppsstandarder eller kroppsidealer som et samfunn fremmer, også speiler, eller er en konsekvens av, generelle utviklingstrekk i samfunnet (s.92). Shilling som refererer til Mary Douglas (1966, 1970) skriver at menneskekroppen er den mest allestedsnærværende bildet av et sosialt system, at ideene om kroppen samsvarer med de mest

utbredte ideene om samfunnet, og at bestemte grupper godtar tilnærminger til kroppen samsvarende med deres sosiale plassering (Shilling, 2012, p. 77). Bourdieu skriver at den ulike fordelingen av egenskaper som kroppsbygning (volum, høyde, vekt osv.) mellom klassene også skjer gjennom ulike formidlinger som arbeidsforhold, og forbruksvaner som i egenskap av smakens, altså habitus dimensjoner, kan utvides i det uendelige hinsides de sosiale produksjonsforholdene (Strandbu, 2006, p. 41).

3.0. Metode

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland, 2021, p. 53). Metode hjelper oss til å samle inn data, det vil si informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår (Dalland, 2021, p. 54). Refleksjon omkring valg av metode må komme klart frem. Slike valg innebærer ofte overveielser mellom det man anser som den ideelle fremgangsmåten og det som er praktisk gjennomførbart (Dalland, 2021, p. 56). Metoden er redskap i en undersøkelse (Dalland, 2021, p. 56).

I det kommende kapittelet vil det presenteres den metodologiske tilnærmingen, tankene bak, og planleggingen av prosjektet, samt. selve gjennomføringen. Forskerens tidligere kunnskap om emnet spilte en betydningsfull rolle i planleggingsfasen før oppstart av prosjektet, og dette vil bli grundig diskutert og begrunnet i kapittelet. Etske refleksjoner omkring prosjektet vil bli berørt og utforsket. Videre vil kapittelet belyse prosjektets informanter og rekrutteringsprosessen. En betydelig del av kapittelet vil også dedikeres til utviklingen av intervjuguiden og metoden for datainnsamling. Avslutningsvis vil det bli presentert detaljer om pilotstudier, prosedyrer og gjennomføring av dataanalyse. Kapittelet vil ende med en diskusjon om validitet og reliabilitet.

3.1 Metodisk tilnærming og forskningsdesign

De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2021, p. 54). Kvalitative metoder som intervju vil preges av forskerens personlighet (Dalland, 2021, p. 57). Når kvalitative metoder anvendes, er forskeren ofte i direkte møte med de menneskene som bidrar med data (Dalland, 2021, p. 62). «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Dalland, 2021, p. 65). Det kvalitative intervju forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Det skjer i samtale mellom to personer om et tema som opptar dem begge. Målet er ikke bare å utveksle synspunkter om temaet, men å skape mening og forståelse som kan føre til kunnskap (Dalland, 2021, p. 68). Basert på studiens formål falt kvalitativ metode som et naturlig valg da kjernen i dataene er informantenes erfaringer, ideer og tanker om temaet.

Når temaet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, med vekt på mening og fortolkning av det som sies, kaller Kvale & Birkmann dette for semistrukturert livsverden intervju (Dalland, 2021, p. 68). Semistrukturert betyr her at samtalen følte en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål (Dalland, 2021, p. 68). For at beskrivelsene skal

være dekkende var det ofte nødvendig å stille utfyllende spørsmål (Dalland, 2021, p. 72). For dette prosjektet ble to intervjuguiden utviklet, en for dybdeintervjuene (Se vedlegg 1) og en for fokusgruppe intervjuet (Se vedlegg 2). Disse ble ikke fulgt slavisk, men heller ble brukt som veiledning gjennom samtalen. Måten intervjuguidene ble utviklet og brukt står det mer om under kappitelet om Instrument/datainnsamlingsmetode(r).

Vi kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, men vi kan ikke unngå at vi har tanker om det (Dalland, 2021, p. 60). Kropp har alltid vært av stor interesse. Forskerens forforståelse av de filosofiske tilnærmingene til kropp i denne studien er hovedsaklig rettet mot det dualistiske perspektivet, der det fysiske og det psykiske skilles. Dette kan skilles lite fokus på det fenomenologiske perspektivet i faglærerutdanningen for kroppsøving og idrettsfag og master i idrettsvitenskap. Kropp står sentralt i kroppsøving, men gjennom store deler av utdanningsløpet ble kropp forklart gjennom et dualistisk syn. Det er først gjennom et emne på master i skolerettet utdanningsvitenskap – kroppsøving at forskeren har fått dypere forståelse for fenomenologi og det er i denne perioden at forskeren har kommet med en ide om at denne tilnærmingen kunne ha bidratt til løsning av flere problemer som kroppsøving møter i dag blant annet kroppspress. Kropp som sosial konstruksjon er en tilnærming som forskeren hadde relativt overfladisk forståelse av før denne studien startet.

Videre vil forskeren filosofisk ståsted og forforståelse beskrives med begrunnelser for å illustrere hvilket ståsted forskeren hadde i arbeidet med denne studien.

3.2 Filosofisk ståsted og forforståelse

Dette prosjektet har vedtatt en hermeneutisk tilnærming for å gi et fundament for de valgte metodene, analysene, og tolkningene av funnene. I henhold til Wilhelm Dilthey (1833-1911) innenfor hermeneutikken er det endelige målet å lede oss mot en dypere og mer grunnleggende forståelse av hva det betyr å være menneske (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 41). Etersom læreplanen for kroppsøving ikke klart definerer hvilken betydning det legges i begrepet "*kropp*," og hvordan vi skal tolke denne betydningen, har forskeren valgt en hermeneutisk tilnærming som et verktøy for tolkning. Ifølge hermeneutikken skjer tolkning av tekst gjennom en vekselvirkning mellom del og helhet. Det innebærer at vi kan forstå delene av en tekst basert på teksten som helhet, samtidig som helheten kan bli forståelig for oss basert på delene menneske (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 41). Som nevnt tidligere antyder læreplanen, som i dette tilfelde representerer en tekst dokument, forskjellige tolkninger av begrepet «*kropp*», noe som åpner for en hermeneutisk tilnærming.

Selv om hermeneutikken opprinnelig ble anvendt for tolkning av tekster, har den gradvis utviklet seg til å inkludere tolkning av en bredere kontekst. Som tidligere diskutert i teoridelen, tillater ulike teoretiske perspektiver oss å forstå begrepet «*kropp*» på varierende måter, og alle disse tolkningene kan være relevante for dette prosjektet. Derfor ble det valgt et perspektiv som skiller seg fra den positivistiske og naturvitenskapelige tilnærmingen, i samsvar med denne tankegangen.

Formålet med å tolke intervjuetekstene gjennom en hermeneutisk tilnærming var å avdekke en dypere mening knyttet til informantenes svar og fortellinger, som går utover det som umiddelbart fremstår som åpenbart (Thagaard, 2018, s. 37). Thagaard (2018, s. 39) forklarer at hermeneutikken tar et dypt dykk i å anse handlinger som tekster, som deretter kan bli tolket. Det er derfor nødvendig å være konsistent som forsker i beskrivelsen av atferdsmønstre og ens egen fortolkning i arbeidet med masterstudien (Thagaard, 2018, s. 39). Ifølge van Manen (2016, s. 92) er det avgjørende innenfor en hermeneutisk tilnærming å utvikle ferdigheter for å kunne "isolere temaer" i tolkningen av intervjuetekstene. Dermed har en tematisk analysemodell blitt tatt i bruk som tilnærming for å tolke informantenes fortellinger. Dalland (2021, s. 60) skriver at forskeren kan møte et fenomen så fortsetningsløs som mulig, men forskeren ikke klarer å unngå å tenke om det. I hermeneutikken en grunntanke at vi møter verden og forstår den med våre egne forutsetninger, og det er disse som bestemmer hva vi forstår og ikke forstår (Gilje & Grimen, 1993). Min rolle som forsker besto av fordommer og forforståelse. Dette er nødvendig for å kunne skape en forståelse og for å kunne gi betydning til tekstene fra intervjuene. Tove Thagaard (2018) skriver forskerens faglige bakgrunn fører til at forskeren har et annerledes synspunkt og forståelse over fenomenet enn informantene. I dette prosjektet blir informantenes uttalelser tatt opp mot tre forskjellige kroppsperspektiver eller kroppsførståelse. Dette blir det teoretiske grunnlaget for prosjektet. Informantene møter prosjektet med sin egen forståelse av erfart kroppspress. Med andre ord vil det bety at det foregår en dobbelfortolkning i analysen av dataen, ved at resultatene allerede er fortolket. Å klargjøre at det er forskernes fortolkning av informantene som blir intervjuet, eller med andre ord en andrehåndsinformasjon av informantene, og dermed fortolket igjen i analysen av forskeren.

Tjora (2021) nevner at «*det er viktig for prosjektets pålitelighet å reflektere over om en har noe til felles med informantene, eller om man har spesiell kunnskap om engasjement, og hvordan slikt kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultater*» (Tjora, 2021, s. 280). Informantene som deltok i dette prosjektet gjennom

fokusgruppeintervjuet hadde både nokså lik utdanning og arbeidserfaring fra ungdomsskole. En kvalitativ tilnærming er en personlig utfordring. Gjennomføringen av en kvalitativ tilnærming utgjør en personlig utfordring, da all data fra samtalene med informantene filtreres gjennom forskeren selv (Dalland, 2021, s. 64). Forskeren har transparent kommunisert sin egen bakgrunn og forforståelse, i tråd med Dallands perspektiv (2021, s. 58), for å gi leseren muligheten til å vurdere forskerens pålitelighet.

Forskerens forforståelse er utformet gjennom personlige erfaringer fra ulike arbeidssteder, der det har dannet seg en mistanke om at kroppsøvingslærere ikke tilstrekkelig og eksplisitt vektlegger arbeid med kropp og kroppspress. I tillegg har forskeren utforsket relevant litteratur som tar opp temaer som kroppspress, kroppsøving, og hvordan påvirkning fra et dualistisk perspektiv samt fenomenologisk tilnærming gjennom kroppsøving kan påvirke individets oppfatning av egen kropp. Forskeren bringer vanligvis med seg en eksisterende forståelse når det kommer til utforming av intervjuguider, analyseprosessen og diskusjonen. I dette studiet er dette spesielt relevant, da forskeren tidligere har gjennomført lignende analyser på et lignende tema. Derfor var det essensielt å være bevisst på sin egen tolkningsramme, slik at det ble rom for informantenes meninger og refleksjoner – noe som var hovedmålet å oppnå i denne oppgaven. Den samlede effekten av forskerens forforståelse, tolkningen av informantenes meningsinnhold, og konteksten hvor meningsinnholdet tolkes, utgjør det vi kaller den hermeneutiske sirkelen (Gilje & Grimen, 1993). Det var derfor viktig å være bevisst sin rolle som forsker og sin egen forforståelse når analysen ble påbegynt.

3.3 Utvalg

Rekrutteringen av informantene handler å finne mennesker som på best mulig måte kan gi innspill til forskningens problemstilling (Dalland, 2020, s. 79). Ved kvalitativt orienterte metoder henvender man seg ofte til grupper eller enkeltpersoner som man på forhånd mener har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen. Dette kalles et strategisk valg (Dalland, 2021, p. 59). Ifølge Thagaard (2013) baserer kvalitativ forskning seg på strategiske utvalg, der utvalget velges ut ifra kvalifikasjoner som er strategiske i henhold til oppgavens problemstilling. Det vil med andre ord si at man velger personene som man tror har noe å fortelle om akkurat det fenomenet man vil vite mer om (Dalland, 2021, p. 60). I dette prosjektet ble informantene valgt basert på deres yrke, alder, kjønn, utdanning, samt erfaring med kroppsøvingsfaget. Innenfor kvalitative studier er det kjent at vi forsøker å hente inn mye data fra et begrenset antall personer (Kvale & Brinkmann, 2015). En retningslinje for omfanget av kvalitativt

utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013).

I dette prosjektet har utvalget bestått av to grupper: ungdommer (15 år) og kroppsøvingslærere. Informantene i første gruppen deltok i et semi-strukturert intervju, der de kunne fortelle om egne erfaringer og meninger om hvordan kroppsøving kan bidra til lavere opplevelser av kroppspress. Videre kunne kroppsøvingslærere, gjennom en fokusgruppe intervju, drøfte samme problematikken. På denne måten skulle to forskjellige perspektiver på forskningsspørsmålet komme frem.

Informantene som ble med i dybdeintervju var 15 år. Dette er et bevist valg da ungdom kan svare best om hvordan ungdom opplever kroppspress og hvordan de opplever kroppsøving kan påvirke det. Denne aldersgruppe er også viktig fordi disse er i slutten av ungdomsskolen og er klare å legge disse årene bak seg. Undersøkelsen inkluderte både gutter og jenter. Forskning har vist at jenter i større grad er misfornøyde med eget utseende enn gutter (Eriksen, Sletten, Bakken, & von Soest, 2017, ss. 85-86), men forskning antyder også at gutter i økende grad opplever kroppsmisnøye (Grogan, 2017).

Det ble gjennomført fokusgruppeintervju med fire kroppsøvingslærere, alle med minimum 30 studiepoeng i kroppsøving. Dette kravet er nødvendig for å kunne undervise på ungdomsskolen. Dessuten vil det si at informantene har fått nødvendig utdanning for å kunne undervise i kroppsøving og bør derfor ha stor spekter av undervisningsprinsippet og god kunnskap om kroppspress i faget. I tillegg har hver av lærerne minst fire års arbeidserfaring, ettersom dette kravet antas å gi dem innsikt i problematikken som er relevant for denne oppgaven. Erfaringene deres i løpet av denne perioden kan gi verdifulle perspektiver og en dypere forståelse av hvordan kroppsøvingsundervisningen kan tilpasses for å redusere kroppspresset.

3.3.1 Deltakeres bakgrunn

Seks elever (tre jenter og tre gutter) som går i 10. klasse ga sitt samtykke til å bli med i prosjektet og gjennomførte et individuell intervju hver. Felles for informantene er at de gikk på samme skole, men ulik klasse og hadde ulike kroppsøvingslærere (utenom G1 og J1 som gikk i samme klasse). Tanken bak dette er å unngå å få informasjon om en kroppsøvingslærers praksis, men heller potensielt flere synspunkter på temaet. For å kunne se forskjellen mellom informantene ble de gitt et tall og en bokstav. Jentene hadde fått bokstav J, mens guttene fikk bokstav G.

Videre for fokusgruppe intervjuet to menn og to kvinner ga sitt samtykke for å delta i prosjektet, og gjennomførte ett fokus gruppe intervju sammen. Informantene som deltok i prosjektet (n=4) var mellom 29-39 år, med en gjennomsnittlig alder på 33 år, og har arbeidserfaring fra ungdomsskolen og underviste i kroppsøving i minst fire år. Felles for informantene fra prosjektet var at alle hadde minst 30 studiepoeng i faget, noe som er krav for å undervise i kroppsøving på ungdomsskole. For å se forskjellen mellom informantene ble de gitt et tall og en bokstav. Kvinnelige informantene hadde fått bokstav K (kvinne), mens mannlige informantene ble beskrevet med bokstav M (mann), med hver sitt nummer. Under (tabell 1) følger en presentasjon av informantene i denne studien:

Informant	Utdanning	Arbeidserfaring på ungdomsskolen som kroppsøvingslærer	Annet
K1	- Grunnskolelærer utdanning - 30 studiepoeng i kroppsøving	- 7 år på ungdomsskole	- Underviser i norsk, samfunnsfag i tillegg til kroppsøving
K2	- Master i friluftsliv - 30 studiepoeng i kroppsøving	- 5 år på ungdomsskolen	- Underviser i friluftsliv i tillegg til kroppsøving
M1	- Bachelor i spesialpedagogikk - 30 studiepoeng i kroppsøving	- 2 år på barneskolen - 4 år på ungdomsskolen	- Bakgrunn i fotball på høyt nivå og marathontøying - Underviser i valgfag fysisk aktivitet og helse
M2	- Master i historie - 60 studiepoeng i kroppsøving	- 4 år på ungdomsskole	- Underviser i KRLE og samfunnsfag i tillegg til kroppsøving

Tabell 1 Presentasjon av lærerinformantene

3.4 Instrument/datainnsamlingsmetode(r)

Som tidligere nevnt ble først og fremst et individuell dybdeintervju valgt som metode for å samle inn data. Samspillet mellom informanten og intervjueren danner grunnlaget for et vellykket intervju (Dalland, 2021, s. 65). De første minuttene av intervjuet var av avgjørende betydning. Forskeren måtte uttrykke interesse og respekt, og kroppsspråket og ansiktsuttrykket måtte signalisere velvilje (Thagaard, 2018, s. 101). Ifølge Dalen (2011, s. 26) var det nødvendig å utarbeide en intervjuguide i alle prosjekter som brukte intervju som metode. Intervjuet skulle ikke være strengt strukturert med forhåndsbestemte spørsmål, men det skulle ha en klar retning. Risikoen for at spørsmålene styrte samtalen og førte til tap av

viktig informasjon er stor hvis intervjuet blir gjennomført med forhåndsformulerte spørsmål og var for strukturert (Dalland, 2021, s. 75). Godt utvalgte intervjupersoner er til liten hjelp hvis spørsmålene ikke bidrar til å belyse problemstillingen (Dalland, 2021, s. 63). Forskeren kunne ikke bare følge en liste med spørsmål. Spørsmålene utviklet seg i løpet av samtalen og fulgte svarene fra intervjupersonen. Intervjuguiden (se vedlegg 2) var en hjelp til å huske temaene som skulle tas opp (Dalland, 2021, s. 83). Videre var det viktig for forskeren å etablere god kontakt med intervjupersonen, slik at vedkommende ble oppmuntret til å gi fylldig informasjon om de temaene forskeren ønsket kunnskap om (Thagaard, 2018, s. 99). Dybdeintervjuguiden kunne formes på forskjellige måter, men grovt sett fulgte den tre faser: oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2020 s. 145). Oppvarmingsspørsmålene var konkrete spørsmål om skole, dagligliv, interesser og ansvar, og skulle virke "uformelle og ufarlige" (Tjora, 2020, s. 146). Målet i denne fasen var å skape trygghet hos informanten om at han eller hun behersket situasjonen (Tjora, 2020, s. 146). I refleksjonsfasen gikk informanten i dybden på ulike deler av forskningstemaet (Tjora, 2020, s. 146). Spørsmålene startet med "kan du beskrive" eller lignende, ofte med oppfølgingsspørsmål eller omformuleringer hvis nødvendig (Tjora, 2020, s. 146). Avslutningsspørsmålene normaliserte situasjonen mellom to personer som ikke kjente hverandre og normalt ikke ville ha delt så personlig informasjon (Tjora, 2020, s. 146).

Ved starten av intervjuet ble det nødvendig å forsikre om at den forhåndsgitte informasjonen ble forstått slik den var ment. Tid ble derfor brukt i begynnelsen av samtalen for å avklare hvordan informasjonen ble oppfattet (Dalland, 2021, p. 83). Intervjupersonen ble informert om håndteringen av samtalen, og ettersom det ble gjort lydopptak, ble det bekreftet at kun forskeren skulle ha tilgang til opptaket (Dalland, 2021, p. 85).

En fokusgruppe vanligvis består av minst fire deltakere og ledes av en moderator. Dens kjennetegn er en ikke-styringsintervjustil, der hovedfokuset er å hente frem ulike synspunkter fra gruppen. Moderatoren, som er forskeren, hadde ansvar for å skape en vennlig og åpen atmosfære som oppmuntret til utveksling av personlige og motstridende synspunkter om de aktuelle emnene. Målet var ikke å oppnå enighet blant informantene, men å fremheve mangfoldet av synspunkter på saken (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervjuet, 2019, s. 179). Intervjuet ble gjennomført på informantenes arbeidssted. Forskeren hadde forberedt kaffe og pepperkaker på forhånd for å skape en mer avslappet intervjuatmosfære. Informantene var allerede kjent med hverandre, noe som muligens bidro til økt åpenhet. Pultene ble arrangert i en ring med diktafonen plassert i midten.

3.5 Prosedyre

Innledningsvis ble det gjennomført to pilotintervjuer for å motta tilbakemeldinger vedrørende både intervjuguide og selve utførelsen av intervjuet. Etter et par intervjuer er det vanlig at intervjueren blir såpass fortrolig med intervjuguiden at de kan frigjøre seg fra den i betydelig grad (Tjora, 2020, s. 158). Resultatene fra pilotintervjuene kunne gi verdifulle tilbakemeldinger angående forskerens tilnærming under intervjusituasjonen og kritisk vurdering av spørsmålene i intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 30).

Etter å ha innhentet tilbakemeldinger fra pilotintervjuene og foretatt nødvendige tilpasninger, ble selve datainnsamlingen igangsatt. Justeringene involverte tilpasning av språket i enkelte spørsmål for å bedre imøtekomme elevene og mer veiledning fra forskerens side under fokusgruppeintervjuet. For å sikre kvalitet i intervjuene ble det også gjennomført tester av teknisk utstyr på forhånd (Dalland, 2020, s. 93). Kommunikasjonen med skolene ble initiert via e-post, der prosjektet ble beskrevet, og kontaktinformasjon ble delt for kroppsøvingslærere som ønsket å delta. Noen kroppsøvingslærere ble kontaktet direkte. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført fysisk. Videre tok forskeren direkte kontakt med elevene ved eget arbeidssted for å gjennomføre individuelle dybdeintervjuer. Elevene initierte også kontakt med forskeren etter å ha mottatt informasjon. Denne tilnærmingen ble styrket av forskerens forhåndskjennskap til elevene.

Etter at all data var samlet inn, begynte transkriberingsprosessen ved hjelp av Nvivo og Thematic Analysis-boken.

3.6 Validitet og reliabilitet

Målet er å minimere forskerens innflytelse på resultatene av undersøkelsen (Dalland, 2021, s. 60). I samfunnsvitenskapene refererer validitet til i hvilken grad en metode er egnet for å utforske det som er hensikten, som beskrevet av Dalland (2021, s. 245), som bygger på Kvale & Brinkmann (2015, s. 276). Pålitelighet, eller reliabilitet, utgjør et viktig kvalitetskriterium i forskning og angår hvorvidt presentert arbeid er troverdig (Dalland, 2021, s. 58). Reliabilitet refererer til pålitelighet og troverdighet av forskningsresultatene, vurdert gjennom konsistensen i funnene (Dalland, 2021, s. 246). Å åpne opp forskningsprosessen gir andre forskere muligheten til å evaluere metodevalg, gjennomføring av undersøkelsen, innsamlet materiale, analysemetoder og de empiriske funnene (Dalland, 2021, s. 246).

For å styrke påliteligheten i studien fremhever Silverman (2014) viktigheten av å klargjøre analyseprosessen. Dette ble sikret gjennom en grundig gjennomgang av alle seks trinn i analysen, hvor kriteriene for temaene som fremkom gjennom analysen ble nøye begrunnet.

Videre er resultatene presentert som et eget kapittel i oppgaven, en tilnærming valgt for å tydeliggjøre forskjellene mellom informantenes utsagn, teori og forskernes tolkninger, som påpekt av Silverman (2014).

For å styrke studiens validitet, ble kollegaveiledning implementert i tråd med Creswell (2009, s. 192). Gjennom arbeidet med studien gjennomgikk veilederen arbeidet, ga konstruktive tilbakemeldinger direkte i oppgaven under skriveprosessen og ga råd knyttet til prosjektet. Kritiske spørsmål ble også stilt av veilederen angående metodevalg, teori og formulering av problemstillingen. En tidligere student fra samme masterstudiet ble involvert, og vedkommende gjennomgikk oppgaven flere ganger, tilførte et eksternt perspektiv og bidro til å oppdage viktige poenger gjennom samtaler og diskusjoner, som Grønmo (2016) understreker som relevant for å styrke validiteten i en oppgave (Grønmo, 2016, ss. 255-256). Diskusjoner med veileder bidro til å oppdage relevante poenger som ellers kunne ha blitt oversett, og veilederen godkjente intervjuguiden som en del av tiltakene for å øke validiteten.

For å øke troverdigheten ble relevant litteratur nøye gjennomgått, og relevant forskning på temaet ble utforsket med veiledning fra både veileder og tidligere student ved UiS som ledd i kvalitetssikringsprosessen. Ifølge Anderson (2010) avhenger studiens kvalitet i stor grad av forskerens ferdigheter som intervjuer, og mangel på erfaring kan være en svakhet, spesielt for nye forskere. Derfor har kunnskap og erfaring blitt tilegnet gjennom grundige gjennomganger av relevant litteratur og gjennomføring av pilotintervjuer. På tross av innsatsen for å sikre optimalt resultat i intervjuet, er det fortsatt diskutabelt om ytterligere intervjuerfaring på forhånd kunne ha forbedret resultatene.

Vektlegging av å stille åpne spørsmål for å hente fram informantenes egne tanker og refleksjoner uten å påvirke svarene med forskerens forforståelse, var en prioritet (Dalen, 2011, s. 97). Oppfølgingsspørsmål ble formulert på en måte som oppmuntret informantene til å utforske temaene grundigere og gi utfyllende kommentarer. Bruk av spørsmål som "kan du utdype det" og "tenker du at" bidro til å oppnå en dypere forståelse av informantenes perspektiver. Forskeren ga tilbakemeldinger og viste interesse for det informantene delte, der det passet naturlig. For å sikre høy kvalitet på dataene ble det gjennomført to pilotintervjuer, som bidro til å skjerpe forskerens oppmerksomhet. Forskeren kontrollerte også lyd kvaliteten fra en avstand på en og halv meter for å unngå eventuelle utfordringer i transkriberingsprosessen. Informantenes utsagn var tydelige, og dette reduserte risikoen for misforståelser under transkriberingen.

For å utforske informantenes opplevelser og erfaringer knyttet til undervisning om kropp, kroppsidentitet, og kroppsress i denne kvalitative studien, ble fokusgruppeintervju valgt som metode. Dette tillot en grundig utforskning av detaljene i informantenes tanker og erfaringer i undervisningsprosessen, noe en kvantitativ tilnærming ikke ville kunne fange opp på samme måte. Den semistrukturerte intervjuformen ble benyttet for å skape en uformell og trygg samtale, der ikke alle spørsmålene var forhåndsbestemt. Dette åpnet opp for informasjon som informantene selv fant relevant, og resultatet var mer inngående forklaringer og beskrivelser, som bidro til høykvalitetsdata. En mulig ulempe var at dialogen kunne gli bort fra de forhåndsbestemte temaene for intervjuet.

På grunn av de begrensede antallene av informanter i denne kvalitative studien, er det ikke mulig å generalisere funnene til en bredere populasjon. Likevel kan en omhyggelig dokumentert tilnærming til kvalitativ forskning bidra til å styrke troverdigheten og muligheten for å gjenskape studien (Creswell, 2009, s. 192). Selv om funnene ikke kan generaliseres, kan de likevel tilføre verdifulle nyanser til eksisterende forskning og øke forståelsen av det aktuelle temaet.

3.7 Forskningsetiske vurderingers

I kappitlet under presenteres de forskningsetiske vurdering som har blir ivarettat i dette prosjektet. Dessuten presenteres det fordeler og ulemper av å delta i dette prosjektet.

3.7.1 Informert samtykke

Prinsippet om informert samtykke handle om å gi informantene en form for kontroll over sin egen deltakelse (Thagaard, 2018, s. 27). Enhver forskningsprosess bygger på kravet om at forskeren skal innhente deltakernes informerte samtykke (Thagaard, 2018, s. 22).

Informantene i dette prosjektet mottok en informasjonspakke som beskrev prosjektet, inkludert hvilken informasjon som ville bli brukt. Informasjonen ga også kontaktinformasjon hvis informantene hadde spørsmål om prosjektet eller om egne personlige opplysninger. Forskeren ga en grundig forklaring om forskningsfeltet, prosjektets formål, finansiering, tilgang til informasjonen, bruk av resultater og eventuelle konsekvenser av deltakelse (Thagaard, 2018, ss. 22-23). Informantene ble godt informert før intervjuene, både skriftlig og muntlig ved starten av hvert intervju. De ga sitt samtykke ved å signere en erklæring før intervjuet, og deltakelsen var frivillig med rett til å trekke seg når som helst uten konsekvenser. Informasjonen gav informantene et grunnlag for å vurdere deltakelse og gi

samtykke (Thagaard, 2018, s. 23). Informert samtykke sikrer at alle involverte deltar frivillig og er klar over retten til å trekke seg ut når som helst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104).

Informasjon om prosjektet, frivillig deltagelse, anonymitet og mulighet til å trekke seg fra intervjuet når som helst, i tillegg til rett til innsyn i data som omhandler dem, ble gitt i et skriftlig informasjonsskriv (se vedlegg 3 for samtykkeskjema som informantene fra de individuelle intervjuene hadde fått, og vedlegg 4 for samtykkeskjema som informantene fra det fokusgruppeintervjuet mottok). I tillegg til det ble informantene minnet på det samme under første delen av intervjuet. Dessuten hadde elevene fått skriftlig skriv i tillegg til muntlig beskjed som ble gitt av forskeren selv i klasserommet da prosjektet ble presentert og påminnelse i begynnelsen og slutten av intervjuet.

3.7.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet stiller krav til hvordan forskeren håndterer den informasjonen som deltageren har gitt (Thagaard, 2018, p. 27). Konfidensialitet i forskningen refererer til enigheten med informanten om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse. Oftest innebærer det at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervjuet, 2019, p. 106). NESH (ibid:16) presiserer: *«forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være avidentifiserte, mens publisering og formidling av forskningsmateriale vanligvis skal være anonymisert»* (Thagaard, 2018, p. 24). Hensynet til å beskytte informantenes privatliv innebærer at vi må uanvende pseudonymer eller kodenummer når vi transkriberer intervjuet (Thagaard, 2018, p. 24). Thagaard (2018) refererer til Lofland et al. (2006:25) påstår at det å legge vekt på anonymisering av deltakerne i presentasjonen av resultatene bidrar til at leseren retter sin oppmerksomhet mot forståelsen av de sosiale fenomener som analysen presenterer. Når vi ikke knytter navn til utsagn i teksten, eller når vi anvender pseudonymer, vil både forskeren og den som leser resultatene, få oppmerksomheten rettet mot generelle mønstre i dataene fremfor å forstå teksten som beretninger om spesifikke situasjoner og personer (Thagaard, 2018, pp. 24-25).

For å ivareta konfidensialitet i masteroppgaven er det implementert flere tiltak. Først og fremst har studien blitt godkjent av SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (se vedlegg 5). Dette forskningsprosjektet krevde melding til SIKT på grunn av innsamling og behandling av personopplysninger ved bruk av lydopptak. Informantene signerte en samtykkeerklæring, og det ble samlet inn bakgrunnsinformasjon som kjønn og alder. SIKT

vurderte at behandlingen var i samsvar med personvernlovgivningen, forutsatt at den ble utført i henhold til prosjektbeskrivelsen. Informasjon til informantene om behandlingen av deres personlige opplysninger og hvordan dataene vil bli håndtert, ble formidlet både gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 3 og vedlegg 4) og ved starten og slutten av intervjuet. Informantene har også blitt underrettet om hvem som vil ha tilgang til deres uttalelser og prosedyrene for håndtering av deres personlige opplysninger. Det er klargjort for informantene at deres personlige informasjon vil bli anonymisert, og publisering og formidling av forskningsmaterialet vil skje uten identifiserende detaljer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106).

Informantene har også blitt gitt anledning til å få innsyn i hvilke utsagn og opplysninger som vil bli benyttet i oppgaven. Gjennom å gi beskjed har informantene kunnet motta den delen av prosjektet som inkluderte deres utsagn, slik at de kunne verifisere at utsagnet ikke kunne tilbakeføres til dem. Dette gir informantene mulighet til å forsikre seg om at deres personlige og private opplysninger blir behandlet konfidensielt.

Når det gjelder transkripsjonen av intervjuet, ble pseudonymer eller kodenummer anvendt for å beskytte informantenes personlige opplysninger (Thagaard, 2018, s. 24). Dette tiltaket er implementert for å ivareta informantenes privatliv og forhindre avsløring av deres personlige opplysninger. Dataene ble lagret på en sikker måte for å sikre at uautoriserte personer ikke fikk tilgang til dem.

I denne studien ble mannlige lærere tildelt kodenummer M1, M2, mens kvinnelige lærere ble tildelt kodenummer K1, K2. Gutten ble tildelt kodenummer G1, G2, G3, mens jentene fikk J1, J2, J3. Thagaard (2018) refererer til Lofland et al. (2006, s. 25) og hevder at vektleggingen av anonymisering av informantene i presentasjonen av resultatene bidrar til at leseren retter oppmerksomheten mot forståelsen av de sosiale fenomenene som analysen presenterer. Når vi unngår å knytte navn til utsagn i teksten, eller når vi bruker pseudonymer, vil både forskeren og leseren ha oppmerksomheten rettet mot generelle mønstre i dataene, fremfor å tolke teksten som beretninger om spesifikke situasjoner og personer (Thagaard, 2018, ss. 24-25).

3.7.3 Konsekvenser

Prinsippet om at informantene ikke skal ta skade av å være med i forskningsprosjektet, innebærer at forskeren forplikter seg til å beskytte informantenes integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, p. 27).

NESH (2016:19) lyder som følger: «forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltagerne blir utsatt for alvorlig fysisk eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følger av forskningen» (Thagaard, 2018, p. 26). Det har blitt utarbeidet en detaljert risikoanalyse for å sørge for at potensielle fare både fysiske og andre kunne blitt unngått og håndtert dersom de oppstår (se vedlegg 6). Vi må være forberedt på at informantene leser resultatene av undersøkelsen. Hvis personen kjenner seg igjen i teksten, kan det å se egne utsagn i en analytisk sammenheng som forskeren utvikler, virke provoserende (Thagaard, 2018, p. 27). Informantene hadde fått skriftlig informasjon skriv (se vedlegg 3 og vedlegg 4) som forteller om deres rettigheter til innsyn i data som har tenkt å brukes i prosjektet som handler om dem. Informantene har også fått den samme informasjonen i begynnelsen og slutten av intervjuet. Dette gjelder begge informantgruppene.

3.7.4 Fordeler og ulemper

Fordeler ved å delta i prosjektet er at en kan bidra til ny kunnskap om et viktig tema som kan påvirke andres psykiske helse ved å hindre det tidlig. Videre kan informasjonen bidra til videre utviklingen av kroppsøvingens faget som et lærings fag. Det kan hjelpe individene å vite at det er flere som opplever kroppspress og at dette er prosjektet er et forsøk på å prøve å løse dette problemet. Dette kan spesielt være nyttig for menn som i mindre grad prater om kroppspress.

Noen av ulempene kan være gjenopplevde situasjoner som en har vært gjennom i kroppsøving. Kroppspress er noe som påvirker psykisk helse og kan være vanskelig å prate om, spesielt hvis noen opplever det i stor grad. Ulempene for kroppsøvingsslærere fra fokus gruppe intervjuet kan være følelse om å bli dømt rundt sin praktisering eller håndtering av enkelte situasjoner som de har gått gjennom ved sin undervisning.

For å sikre at det ikke kommer til skade til informantene, måtte hver av dem signere et samtykkeskjema der det står at det er frivillig å delta i prosjektet, at de kan trekke seg når som helst og at de ikke behøver å svare på noen av spørsmålene hvis de ikke vil, uten at det skal ha noen konsekvenser for deltagerne (vedlegg 3 og vedlegg 4). Samtidig dette er noe som informantene skal minnes på muntlig før intervjuet. Videre holdtes intervjuene der det passer informanten, enten fysisk eller digitalt. I dette tilfelde ble alle intervjuene fysisk på arbeidsstedet/skolen der informantene tilhørte.

3.8 Dataanalyse plan

Analysen skal ta utgangspunkt i boken *Thematic Analysis* av Braun & Clarke. Den skal bestå av seks faser:

- 1) Bli kjent med data
- 2) Koding
- 3) Se etter breddere tema, sortere koder
- 4) Kvalitetessjek
- 5) Definerings og navngivning av tema
- 6) Avsluttende analyse og presentasjon av data

Hver av disse ble detaljert beskrevet under.

3.8.1 Fase 1 - Bli kjent med data

I henhold til Braun & Clarke (2006) markeres den innledende fasen av tematisk analyse ved å bli kjent med det innsamlede materialet (s. 87). I dette prosjektet var det forskeren selv som samlet inn data for å muliggjøre interaksjonen mellom forskeren og informantene. Dette ble gjort med hensikt for å gi analysen et utgangspunkt med noen forhåndstanker og forkunnskaper om det innsamlede materialet. Transkriberingsprosessen startet også i denne fasen, og den ble utført med hjelp av Nvivo for å sikre en systematisk transkribering av de muntlige intervjuene. Målet med å omdanne det muntlige materialet til skriftlig tekst, kjent som transkribering, var å oppnå en bedre forståelse av dataene. Dette gjorde ikke bare intervjuene mer tilgjengelige, men gjorde også de transkriberte dataene mer egnet for videre analyse, som beskrevet av Kvale & Brinkmann (2012).

3.8.2 Fase 2 - Koding

Fase 2 begynner etter at forskeren har blitt kjent med intervjumateriale og har fått noe oversikt rundt datamateriale. Fase to kjennetegnes av danning av koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Hensikten med dette var å kunne systematisk plassere og kjenne igjen datamateriale i flere ulike grupper. Koder som var viktige til et tema ble utarbeidet. Med forskningsspørsmål i bakhodet ble alle kodene laget.

Ifølge Braun og Clark (2006) skal forskeren kode med mange potensielle koder, med begrunnelsen at forskeren kan være uvisst om nytteverdien av disse kodene senere i drøftingen av prosjektet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Systematisk arbeid med datamaterialet, med oppmerksomhet rettet likt til alle deler av den transkriberte teksten kan få frem gjentatte mønstre eller tema. Nvivo programet var til hjelpelig i denne prosessen, ved å

kunne merke og å kunne gi navn til deler av datamaterialet som kunne videre plasseres under ulike temaer. Noen deler av datamateriale ble kodet flere ganger, og noen av disse kunne plasseres under flere ulike kodene.

Eksempel fra fase 2 fra fokusgruppe intervjuet.

Utsagn	Kode
<i>«noe av det gøyeste er når vi lager egne koreografier i dans».</i>	Induktiv læring
<i>«mesternes mester er gøy»</i>	Utradisjonelle andre aktiviteter
<i>«jentene liker andre aktiviteter enn guttene»</i>	Kjønnsroller
<i>«de må lære hva det (kroppspress) betyr»</i>	Kunnskap
<i>«guttene velger ofte fotball»</i>	Tradisjonelle aktiviteter
<i>«i forbindelse med friidrettsdagen har vi en periode med friidrett der vi har en pre test og post test, tanken er at de skal prøve gjennom en periode å bli bedre i 3000m»</i>	Dualisme

Tabell 2 Eksempel på utsagn og koder fra fase 2

3.8.3 Fase 3 - Se etter bredere tema, sorter koder

Etter å ha kodet datamaterielle, begynte forskeren å se etter større temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Etter å ha blitt kjent med datamaterialet ble en lang liste av koder dannet, som har blitt identifisert gjennom grundig gjennomgangen av datamaterielle. Flere koder ble funnet og ett mønster som kunne kobles til forskningsspørsmålet og problemstillingen ble skapt. Videre ble passendekoder plassert under de ulike temaene. Et tema omfattet noe av betydning som er relatert til problemstillingen. En tabell ble brukt i arbeidet med å samle de forskjellige kodene under ett større tema (Braun & Clarke, 2006, s. 90).

For å skape en klarer oversikt over datamaterialet ble det laget en tabell med alle kodene. Disse ble plassert under et større tema, på en slik måte der hvert av temaene hadde mange ulike koder. Etter det kom det naturlig å finne undertemaer til hver av hovedtemaene. Dessuten ble det i denne fasen funnet koder som ikke passet under noen av temaene. Dette kan tolkes som normalt for denne fasen. På slutten av denne fasen, har det kommet frem tre hovedtemaer. Under hvert av utvalgte tema ble det lagt til undertemaer, som vil videre bli presentert i resultat kapitlet.

Eksempel fra fase 3.

Kode	Undertema	Hovedtema
Elevmedvirkning	Elevstyrte aktiviteter	Aktiviteter

Induktiv læring		
Selvbestemmelse		
Utradisjonell ballspill (kinball, rugby, tchouck ball, nettball)	Utradisjonelle aktiviteter	
Utradisjonelle alternative aktiviteter (parkour, yoga, lek, utradisjonelle danser)		
Utradisjonelle andre aktiviteter (mestring, læring, koordinative egenskaper)		

Tabell 3 Eksempele på dataanalyse fra fase 3

3.8.4 Fase 4 - Kvalitetssjekk

Fase fire begynte med en grunning gjennomgang av temaene for å sjekke kvaliteten. Tanken bak dette var å sjekke en gang til om temaer som har kommet frem går for mye inn i hverandre og om de egentlig kan slås sammen, eller om det er for få data til å støttes av. Videre kunne andre temaer deles til to nye ulike (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Etter en grundig gjennomgang av alle kodene under hvert av temaene, var det nødvendig å slå sammen noen av temaene. Ingen av temaene som opprinnelige hadde kommet frem, ble ekskludert på grunn av lite datagrunnlag.

I den fjerde fasen ble en metodisk gjennomgang av tekstutdragene gjennomført under hvert identifiserte tema for å sikre en konsistent narrativ fremstilling av dataene. Ved slutten av denne fasen ble de valgte temaene underkastet en sammenlignende analyse med den samlede transkriberte teksten. Dette formålet var å identifisere eventuelle koder som tidligere kunne ha blitt oversett, men som nå viste seg å passe inn under ett eller flere av de tre hovedtemaene. Denne fasens avslutning muliggjorde en omfattende forståelse av temaenes representasjon, deres innbyrdes sammenheng, samt en overordnet forståelse av den narrative strukturen som fremkom fra innsamlet data (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

3.8.5 Fase 5 - Definerings og navngiving av tema

I fase fem, som beskrevet av Braun & Clarke (2006), fokuseres det på å etablere og navngi de endelige hoved- og underkategoriene som presenteres i analysen (s. 92). I tillegg innebærer fasen en inngående definisjon av kjerneelementene som hver enkelt tema omhandler, samt identifikasjon av hvilke aspekter av dataene hvert tema tar opp. Braun og Clarke (2006) understreker viktigheten av ikke bare å gjengi informantens relevante utsagn, men også å analysere hva som gjør disse uttalelsene interessante og hvorfor (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Forskeren har prioritert å gi navn til temaene i tråd med informantens egne uttalelser. Lange intervjuer har blitt konsolidert og forkortet for å unngå overdreven detaljert

informasjon. For hvert av de fremkomne temaene har forskeren gjennomført en grundig analyse samtidig som å ha vært oppmerksom på den underliggende fortellingen som hvert tema formidler, med sikte på å knytte dem til problemstillingen. Ved avslutningen av fase fem var det avgjørende å klargjøre innholdet i hvert tema gjennom konsise beskrivelser. Som et resultat av denne fasen ble det identifisert tre overordnede hovedtemaer.

3.8.6 Fase 6 - Avsluttende analyse og presentasjon av data

Avslutningen, som omfatter fase seks, involverer en siste analyse og presentasjon av dataene. I denne fasen ble det utforsket om analysene kunne integreres med relevant litteratur og datasett. Samtidig var det viktig at presentasjonen av funnene ikke bare var overfladisk, men også ble argumentert i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Til tross for at den tematiske analysen i denne studien ble presentert i en punktvis og systematisk form, har selve analysearbeidet vært dynamisk, med kontinuerlig justering av temaer. Med det sagt, konkluderer denne analysen med identifiseringen av tre overordnede hovedtemaer og tilhørende underkategorier, og resultatene av denne analysen blir presentert i kapittel 5 – Resultater.

4.0 Resultater

Dette avsnittet presenterer funnene fra en grundig analyse av individuelle og fokusgruppe intervjuer med informantene. Studien hadde som mål å utforske hvordan kan organisering av kroppsøvningsundervisning bidra til lavere opplevels av kroppspress hos elever på ungdomsskolen. Etter å ha gjennomgått de transkriberte intervjuene, ble flere overordnede temaer identifisert, hver med underliggende detaljer (tabell 4). Tre hovedtemaer ble identifisert:

Hovedtema:	Undertema:
- Aktiviteter	- Elevstyrte aktiviteter - Utradisjonelle aktiviteter
- Kjønnsdelt undervisning	- Konkurranser - Arbeid i kjønnsdelte grupper
- Klasseromsundervisning	- Flerfaglig undervisning - Teoretisk undervisning

Tabell 4 Presentasjon av hovedtemaer og tilsvarende undertemaet

4.1 Hovedtema 1. Aktiviteter

Informantene i studien diskuterte ulike former for aktiviteter. I fokusgruppeintervjuene ble betydningen av elevdeltakelse i undervisningen understreket, og elevenes mulighet til å velge aktiviteter ble fremhevet som en måte å redusere kroppspress på. Individuelle intervjuer avdekket at informantene snakket om å skape egne koreografier, utvikle leker og delta i fri lek som viktige elementer. Begge informantgruppene nevnte også "*utradisjonelle aktiviteter*", definert som aktiviteter der ingen umiddelbart kan prestere bra i. Dette ble sett på som en måte å redusere prestasjonspresset som kan føre til kroppspress.

4.1.1 Undertema. Elevstyrte aktiviteter

De fleste informantene har på et tidspunkt pratet om betydningen av elevmedvirkningen. Informantene utsagn tyder på at de forstår viktigheten av dette i arbeidet med kroppsøvnings sin rolle i forebygging av kroppspress. Under fokusgruppe ble det nevnt at *«vi er heldig mtp læreplanen og kan velge mange aktiviteter selv, så hvorfor ikke la elevene gjøre det noen gang, de kjenner jo seg selv best»* av M2. K2 bygde på det det og sa *«ikke alle kan like alt, men alle bør ha noe de liker, og det å la dem velge selv kan bidra til at de får et bedre forhold til sin kropp og kroppsøvningsfaget generelt»*.

På spørsmålet om kroppsøving har bidratt til opplevelse av kroppspress, svarte J1: *«ja, når vi for eksempel har turning, da blir jeg stresset at andre ser at jeg er for stor til å klare alt»*.

Dessuten sier J1 *«... men så må vi jo gjøre det, eller så for vi dårlige karakterer»*. På spørsmålet om hvordan kunne det blitt organisert annerledes svarte J1: *«hvis vi kan velge selv hva vi gjør, eller hvilke øvelser vi skal prøve»*.

Gjennom fokusgruppe intervjuet ble det nevnt av K2 at elevmedvirkning er viktig. K2 sa: *«jeg har en periode der elevene selv velger hvilken aktivitet de vil holde på med. Guttene velger ofter fotball, mens jentene velger alt fra dans til håndball. Det er da alle er med»*. I den samtalen har det kommet opp spørsmål om hvordan de ulike lærerne praktiserer elevmedvirkning. M1 gjorde det på en annen måte: *«... ja, det er viktig, men jeg lar dem bestemme to til tre aktiviteter som vi pleier å ha før jul, men da skal hele klasse gjøre det samme»*.

M2 sa videre: *«jeg lar elevene i grupper lage egne idretter, der kreativiteten er med i vurdering. De får en vurderingsskjema med ulike punktere for å veilede dem og så må de finne ut av det selv. De fleste trenger jo litt hjelp i starten, men alle får det til og alle er med»*. Lignende utsagn hadde J3, som sa: *«noe av det gøyeste er når vi lager egne koreografier i dans»*.

G1 svarte på spørsmålet om hvordan kroppsøvingslærere kan organisere timen ved å si *«de kan dele oss i grupper og så kan de som vil spille fotball, og så kan de andre gjøre noe annet»*.

4.1.2 Undertema. Utradisjonelle aktiviteter

Under intervjuene ble det nevnt flere ulike aktiviteter, noe som forskeren har valgt å definere som utradisjonelle aktiviteter. M2 sa nemlig *«Jeg er glad i parkour, der målet er å gå fra punkt A til punkt B så fort som mulig, og da skal elevene konkurrere mot seg selv. Det er også mange «vaults» med ulik vanskelighetsgrad som jeg prøver å lære bort, men til syvende og sist handler det om å komme over en hinder, uansett hvordan elevene gjøre det»*. Samme aktivitet ble nevnt av G2 *«når vi har sånne hinderløyper, og du vil bare gjøre det så raskt som mulig, så ser du ikke på andre liksom»*.

K2 nevnte kinball: *«kinball er også morsomt da ingen har erfaring med denne sporten, så det er vanskelig å være god i det fra starten. Og så er det en lagidrett så elevene er nødt til å samarbeide og alle har sin rolle»*.

M1 prater om mesternes mester: *«jeg liker å ha mesternes mester, der øvelsene er veldig uvanlige, men at alle kan få det til, og så samler elevene poeng, så selv om en ikke er så god på statisk styrke så kan samme eleven slå alle i balanse øvelser».*

Informantene fra de individuelle intervjuene har også lagt til at det ikke fungerer på alle utradisjonelle aktiviteter og at det viktig at læreren bruker god tid til å forklare regler. G1 uttrykte det på følgende måte: *«noen gang er det gøy, og alle er med og andre ganger er det bare kjedelig. Det der som ligner på basketball (netball) der man kaster på kurv men kan ikke løpe med ball, det skjønnte vi aldri, så folk ville etterhvert ikke delta».* Videre påpekte informantene *«... men det kan fungere iblant, skjønner du, hvis læreren forklare regler og passer på at alle følger med».* J1 synes at sånne aktiviteter kan være bra og sa *«ja, sånn aktiviteter gjør at man ikke følger bare på mine feil, fordi alle feiler og da tenker jeg at det ikke er noe galt med meg».*

Til slutt ble også lek nevnt av J2 som svarte på spørsmålet om hva kan kroppsøvingslærer gjøre for å hjelpe elevene med å ikke følge på kroppspress. Informanten formulerte det slikt: *«lek er alltid gøy, det er bare noe med det, man glemmer litt at man er litt stor eller ikke så god, og du bare leker».* Videre nevner J2 *«... men det er viktig at læreren er til stedet og å passe på at alle følger regler og ingen er stygge mot hverandre».*

4.2 Hovedtema 2. Kjønnsdelt undervisning

Gjennom samtalen med informantene uttrykkte de *«kjønnsdelt undervisning»* som en av potensielle løsninger i arbeidet som kroppsøvingsfaget kan gjøre i forhold til kroppspress. De trekker frem at kjønnsdelt undervisning kan påvirke elevens deltagelse i kroppsøvingsundervisning ved å fjerne deler av kroppspresset. Ved videre analysen nevner informantene to underteamer som videre utdyper hvordan den kjønnsdelt kroppsøvingsundervisning kan brukes.

4.2.1 Undertema. Konkurranser

Under samtalen ble det avdekket at lærerinformantene til tider brukte kjønnsdelt undervisning når de hadde konkurranser og at de hadde gode erfaringer med dette. M2 uttrykte det på følgende måte: *«jeg pleier å la jentene konkurrere mot jentene og guttene mot guttene. Det gjør at jentene kan være mer seg selv og heller spille for gøy, mens guttene for mulighet til å virkelig konkurrere».* På spørsmålet om M2 opplevde at flere deltar i slike konkurranser svarte M2: *«ja, jeg tror at både guttene, og i hvertfall jentene ikke liker å bli sett av hverandre, og når jeg deler dem sånn så opplever ser jeg mer engasjement og deltagelse».* K2

delte sin erfaring og sa: *«jeg har en gjeng med veldig rolige jenter, som ikke liker å spille med guttene. Når jeg deler dem i gutter og jenter og tar ned skilleveggen så er de fleste med. Det har noe å gjøre med at de kan slippe å stresse å gjøre det bra og å måtte alltid se bra ut».*

K1 fortalte noe om svømmeundervisning: *«når vi har svømming for eksempel og jobber med vanntilvenning har jeg god erfaring med leik og ballspill i vann. Da glemmer elevene litt at de er i vann, men det fungerer best når jeg deler dem i gutter og jenter. Jeg opplever at de kan bli veldig ukomfortable å ta på hverandre i vann».*

Når J1 ble spurt om J1 hadde noe å si om deltagelse i kroppsøving nevnte hun følgende: *«jeg vil jo ikke at guttene skal se at jeg svetter».* G2 syntes at det å ikke måtte ta hensyn til jentene var noe positivt: *«det er litt fint når vi guttene kan spille selv, fordi da kan vi virkelig ta i».* I tillegg til det påpekte J3 *«... da trenger jeg ikke å bry meg om guttene ser på meg eller om sminka mi blir ødelagt».* Dessuten nevnte J3 *«... og de (guttene) er så flinke så jeg vil ikke ødelegge for laget og se teit ut».*

Til slutt er det viktig å nevne at noen av informantene mente at en slik løsning kan være positivt noen gang, men ikke alltid. G3 nevnte: *«det går greit og dele oss, men i blant så orker jeg ikke å spille med guttene, ofte blir det for seriøst og krangling».* J2 var enig og sa: *«det er litt gøy å vinne mot guttene, men det kommer helt ant på hva vi gjør».*

4.2.2 Undertema. Arbeid i kjønnsdelte grupper

I tillegg til kjønndelte konkurranser ble andre oppgaver også nevnt og at arbeid i kjønnsdelte grupper kan være et godt verktøy i arbeidet med kroppspress. Det første som ble nevnt er oppgaver knyttet til danseundervisning. I fokusgrupper intervjuet nevnte M2 at: *«når de jobber med koreografier opplever jeg at både samarbeid og produkt blir bedre dersom gutter jobber med gutter og jenter med jenter».*

Videre bygde K1 på dette og trakk inn turnundervisning og påpekte at K1 synes at turn og par øvelser fungerer bedre når de på gruppa er av samme kjønn. *«Guttene blir veldig ukomfortable når de skal jobbe med jentene i turn».* J1 sier seg enig i denne observasjonen og nevner direkte vekt: *«når vi turner liker jeg ikke at guttene skal ta på meg, fordi jeg er litt tung».* J2 mente at det var lettere å samarbeide med jentene i aktiviteter som dans: *«vi danser jo en del til vanlig så det er ikke så vanskelig for oss å komme med en dans sammen».* G1 sa: *«det er flaut å gjøre det foran jentene».*

G3 sa :«*det er definitivt mindre press når vi bare er gutter. Jeg kan være meg selv og prøve nye ting uten å være redd for hva jentene tenker*».

J3 bygde videre på det og sa: «*Det føles mer komfortabelt og mindre flaut å være sammen med bare jenter når vi gjør ting. Noen ganger er det litt skummelt å gjøre ting foran gutter, spesielt når det handler om kroppen min eller når vi må være i badetøy.*»

M1, selv om enig i det M2 og K2 sa, påpekte at det ikke bør gjøres hele tiden: «*ja, jeg er enig, men du kan jo ikke bare dele dem. De må jo lære å samarbeide og å fungere med hverandre, sånn som i virkelig liv, men jeg kan si meg enig i at det kan være greit å dele i dem i noen av aktivitetene, spesielt hvis du vet at du har en klasse der kroppspress kan være et problem*».

Noen av elevinformantene var enige og blant annet nevnte G3 «*Jeg tror egentlig at det beste ville vært om vi kunne ha noen klasser sammen med jenter og noen klasser for oss gutter alene*» og J1 «*noen ganger føler jeg at vi går glipp av muligheten til å lære å samarbeide med gutter. Det er viktig å kunne jobbe med alle typer mennesker, uansett kjønn. Jeg føler også at det kan forsterke stereotype om kjønnsroller og begrense hva vi tror vi kan gjøre. Det er som om vi blir fortalt at visse aktiviteter er bare for gutter og andre bare for jenter.*»

4.3 Hovedtema. Flerfaglig undervisning i klasserommet

Det tredje og siste temaet som har kommet opp under analysen av datamaterialet var arbeid med kroppspress i kroppsøving sammen med andre fag i et annet arena enn de tradisjonelle kroppsøvingsarenaer som gymsal, ute områder, baseng eller fotball banen. Samfunnsfag og Norsk er to fag som har spesifikt blitt nevnt. I tillegg til det var undervisningsmåter som ikke er tradisjonelt brukt i kroppsøvingsundervisning nevnt, nemlig teori undervisning.

4.3.1 Undertema. Andre fag i tillegg til kroppsøving

Under fokusgruppeintervjuet utrykte informantene usikkerhet om hvordan de kan arbeide med kompetansemål som omhandlet kropp, kroppsideal og kroppsidentiteter når det de ble spurt om disse. K1 sa «*jeg har det ofte sammen med samfunnsfag, synes det er litt lettere å koble det kompetansemålet med samfunnsfag faget*». I tillegg til det nevnte M2 at det følte mer naturlig å ta det sammen med andre fag. «*Det kompetansemålet for meg er lettere å koble mot teori, og da er det naturlig å ta det sammen med et annet fag*». Resten av informantene delte disse meningene og fortalte om at de også opplever det som noe utfordrende til å undervise om dette kompetansemålet i en naturlig kroppsøvingssetting på tross at de kunne se betydningen av denne kunnskapen. K2: «*det er kjempeviktig at de lærer om dette i denne alderen, men de*

har mye teori fra før og det blir noe unaturlig å ta teorien med også i kroppsøving. Derfor foretrekker jeg å samarbeide med en annen lærer for å kunne ta den undervisningen i flere fag der teorien kommer mer naturlig». Det virket videre basert på informantenes utsagn at det er noe vanskelig å arbeide med disse begrepene, da de selv var usikre om hva disse betyde og hvordan de kan koble det mot sin praksis i kroppsøving.

Det virket som at elevene var i noen grad enige i det kroppsøvingslærerne mente. G3 sa nemlig at: *«gym er liksom gym, så akkurat det der passer kanskje bedre i et annet fag»*. Lignende utsagn kom fra G1 også, som sa: *«det er sikkert viktig for noen, men passer ikke helt i gym»*. Det kan virke at kjønn hadde en rolle i hva elevene mente om dette. Jentene var enige at dette bør gå i flere fag, men også mente at dette bør de lære om i kroppsøving. Selv om de mente det var de usikre på hvilken måte dette kunne implementeres. J1: *«jeg synes det er kjempeviktig å gjøre dette i gym, vi kan kanskje prate mer om det, og så kan vi gjøre noe, og så prate noe mer om det»*.

4.3.2 Undertema. Teoretisk undervisning

Som en del av flerfaglig arbeid foreslo informantene at kompetansemålet fra kroppsøving, og det arbeidet i forhold til kroppspress bør foregå sammen med andre fag og i en form for tradisjonelle klasseroms undervisning.

I følge J2 *«er vi nødt til å prate om det, på en større plan enn bare på starten og slutten av kroppsøvingstimen»*. Informantene mente at dette er viktig og er derfor lurt å dedikere mye tid til refleksjon og arbeid med oppgaver knyttet til kroppspress, noe som ifølge informantene er lettere å gjennomføre som en mer teoretisk undervisning. K2 foreslo det på følgende måte: *«dette er kjempeviktig og kroppsøving kan hjelpe til i arbeidet med kroppspress, men ikke på den måten som kroppsøving organiseres på idag. Når elevene kommer til timen forventer de aktivitet, og jeg mener at vi må bruke mye tid til å jobbe med kroppspress»*. På spørsmålet om å utdype svarene sine på hvorfor de mente en mer teoretisk tilnærming hadde passet bedre svarte K2: *«det er lettere å holde oppmerksomheten til elevene lenger, du kan vise bilder, se på videoer og prate om det i plenum, i tillegg til å bruke mer tid til refleksjon»*. M1 fortsetter videre å uttrykke en bekymring rundt det å ha aktiviteter når de skal fokusere seg på kroppspress og sier: *«jeg er litt bekymret at hele poenget kan forsvinne dersom vi skal også ha aktivitet. Jeg har en klasse med mange som er glade i å bevege seg, og jeg kan se for meg dersom de vet at det kommer noe aktivitet etter litt teori, at de kan bare fokusere seg på det.»*

Elevinformantene er enige i det at det bør dedikeres mer tid til å prate om det. J3: «*vi prater ikke nok om det*». Det er viktig å nevne at gutteinformantene fortalte også noe om måten de hadde ønsket å jobbe med kroppspress. G3: «*jeg tenker at det blir litt rart å prate om det i en gymsal, fordi da vil du heller gjøre noe, men kanskje i et klasserom*».

5.0 Diskusjon

Dette kapittelet vil foreta en diskusjon av de avdekkede funnene i lys av relevant teori og tidligere forskning som er presentert i de tidligere delene av oppgaven. Forskningsspørsmålet «*hvordan kan kroppsøvingsundervisning organiseres for å minske subjektiv opplevelse av kroppspress hos elever på ungdomsskolen*» vil bli besvart gjennom teori og funnene i denne studien. I starten av diskusjonskapittelet vil de mest signifikante funnene bli oppsummert. Deretter vil resultatene fra de tre hovedtemaene bli utforsket og vurdert i forhold til den eksisterende forskningen som tidligere er presentert. Videre vil kapittelet adressere de praktiske implikasjonene av studien og foreslå retninger for fremtidig forskning, samt vurdere både styrker og svakheter ved de valgte metodene. Avslutningsvis vil eventuelle konklusjoner som fremkommer fra denne studien bli betraktet.

5.1 Gjennomgang av de mest betydningsfulle funnene i oppgaven

Dataene resulterte i tre hovedtemaer, supplert av undertemaer som direkte adresserte informantenes tilnærming og erfaringer knyttet til arbeidet med kroppspress. Som tidligere forskning har indikert, kan valget av aktiviteter og undervisningsmetoder ha betydelige implikasjoner for undervisningens effektivitet med hensyn til kroppspress. Kroppspress ble i denne undersøkelsen tett knyttet til kjønn og kjønnsroller, kjønnsidentitet og kroppssyn. Dette forholdet beskrives i større detalj under.

Det første temaet fremhevet informantenes eksisterende kunnskap og forståelse av aktivitetens betydning. Samtlige informanter framhevet den elevbestemte aktiviteten og de utradisjonelle aktiviteter som sentrale i kroppsøvingsundervisningen og understreket betydningen av disse i arbeidet med kropp og kroppspress.

Det andre temaet fremhevet kjønnsdelt undervisning og dens betydning i arbeidet med kroppspress i kroppsøving som et betydningsfullt organisatorisk tilnærming der organiseringen har potensial til å ha en positiv innvirkning. Informantene påpekte at selv om dette kan oppleves som utfordrende til tider og er enige i at denne tilnærmingen ikke kan brukes hver gang, kan det være viktig å bruke dette i undervisningen. Å fokusere på dette under konkurranser og å passe på å dele elevene i kjønnsbestemte arbeidsgrupper under enkelte oppgaver, ble identifisert som potensielt gode arbeidsmetoder blant informantene i tidlig arbeid mot kroppspress. Disse funnene er både underbygget og i noe konflikt med eksisterende forskning som understreker flere faktorer enn kun dualistisk syn på kjønn, som

presentert av informantene. Under dette temaet har det vært noe uenigheter mellom lærerinformanten og elevinformantene.

Avslutningsvis ble klasseroms undervisning gjennom flere fag foreslått som en undervisningsmetode. Informantene erkjente omfanget av utfordringene knyttet til undervisning om kroppspress og foreslo derfor samarbeid mellom flere fag som en arbeidsmetode. De utdypet videre denne tilnærmingen og argumenterte for at økt fokus på teoretisk undervisning kunne bedre formidle kunnskap om kroppspress og forbedre læringen hos elevene i større grad enn den tradisjonelle kroppsøvingsundervisningen, som primært fokuserer på fysisk aktivitet. Funnene er støttet av tidligere forskning, men også kan tolkes som manglende kompetanse om å arbeide med kroppspress i ordinært kroppsøvingsundervisning, noe som også støttet av tidligere forskning.

5.2 Aktiviteter

Som påpekt i den innledende delen, innehar kroppen en sentral posisjon innenfor kroppsøving. Fagets formål er å fremme læring, sanseopplevelser, erfaringer og skapelse gjennom kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Prinsippet om at kunnskapsobjektet og det lærende subjektet er sammenvevd, utgjør et karakteristisk trekk ved den kompetansen elevene forventes å tilegne seg i faget (Connolly, 1997; Whitehead, 2001). Som kroppsøvingslærere kreves det således en dualistisk forståelse av kroppen, som betrakter den både som en fysisk entitet og som et fenomenologisk konsept, i tillegg til kunnskap om kroppen som en sosial konstruksjon for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervisning på en måte som kan minske opplevelse av kroppspress hos elevene. Som nevnt tidligere, dette prosjektet tar utgangspunkt i antagelsen av at kroppsøvingslærerens syn på kropp, vil ha påvirkning på deres undervisningspraksis og valg av aktiviteter og undervisningsmåter. Innenfor pedagogikken er det nødvendig å opprettholde en balanse mellom spesialisering og polyedagogi, der det sistnevnte perspektivet muliggjør en helhetlig betraktning av teori og praksis (Duesund, 2018, s. 24). En ensidig spesialisering kan begrense evnen til å stille grunnleggende spørsmål og betrakte bredere sammenhenger knyttet til menneskers generelle livsvilkår og elevenes spesifikke situasjon. Å ensidig fokusere på et bestemt kroppssyn kan føre til manglende forståelse og kritisk refleksjon rundt ulike kroppsidealer og mediens innflytelse på individets oppfatning av kropp, samtidig som det kan begrense elevens utvikling ved å fokusere ensidig på fysisk utseende og oppnåelse av etablerte idealer uten nødvendig refleksjon over helsemessige eller personlige konsekvenser. Dette perspektivet kan dessuten stå i kontrast til læreplanens intensjoner. Informantene i denne studie har vist en

forståelse over at det finnes flere syn på kropp, men har gjennom beskrivelsene av sin undervisningspraksis hovedsaklig hatt fokus på det dualistiske synet. Allikevel var flere tilnærmingene nevnt. I den påfølgende diskusjonen vil det søkes å belyse betydningen av de ulike kroppsperspektivene i kroppsøvningsundervisningen med tanken på valg av undervisningsmetoder og aktiviteter i arbeidet med kroppspress.

Resultatene i denne studiene viser først og fremst at elevbestemte aktiviteter kommer frem som en arbeidsmetode i møte med kroppspress i kroppsøving.

5.2.1 Elevbestemte aktiviteter

Kroppsøvningslærere i denne studien så betydningen av elevbestemte aktiviteter i arbeidet mot kroppspress, men hvordan de praktiserte dette varierte betydelig. Kunnskap om betydning av elevmedvirkning kan tolkes som noe positivt, selv om måten dette implementeres på kan gi ulike resultater. Ifølge Culpan (2000, s.20) fokuserer læring i kroppen på bevegelsesaktiviteter som elever deltar i grunnen indre motivasjon. Elevene var enige med lærerinformantene og ønsket seg større frihet til å velge aktivitetene selv. Guttene ønsket mer «*fri lek*» baserte aktiviteter, mens jentene i større grad ønsket lærer veiledning og støtte. En av informantene nevnte at hun jobber på lignende måte som beskrevet av Fitzgerald (2005) og Oliver & Kirk (2016) med elevsentrert undervisning der elevene selv er med å lage egne aktiviteter.

Til tross for en viss forståelse av ulike perspektiver på kroppen, rapporterte informantene at de primært vektlegger den fysiske kroppen i sin undervisningspraksis. I denne studien fortalte de fleste informantene at de setter av en periode i året som går direkte til elevbestemte aktiviteter, der hver enkelt elev skal ha mulighet til å velge hva hen ønsker. Resten av skoleåret ble rapportert til å gå til andre aktiviteter der arbeid mot utvikling av ferdigheter og fairplay var sentralt. Selv om ikke feil i forhold til kompetansemålene i kroppsøving ville en slik prioritering ha implikasjoner for elevenes opplevelse og forståelse av kroppen. Dette funnet er ikke uventet. Resultatene fra Moen & Rugseth antyder at nasjonale retningslinjer for faglærerutdanning innen kroppsøving og idrettsfag ikke legger tilstrekkelig vekt på behovet for en mer helhetlig forståelse av kroppen blant kommende kroppsøvningslærere. De hevder videre at denne mangelen kan skape utfordringer ved å opprettholde en antatt oppfatning av kroppen som en objekt som kan trenes, løsrevet fra dens kontekst. En slik tilnærming ekskluderer kroppen som en del av individets identitet eller som "*det en er*". Dette bekreftes av funnene i denne studien, der informantene også foretrekker og legger hovedsakelig vekt på kroppen som et objekt som kan trenes og arbeidsmetoden som vektlegger

elevmedbestemmelse som har som formål å forebygge kroppspress i motsetning til og aktivt lære elevene om det, samt. gi kompetansen til å håndtere det. Lærerinformantene bruker andre metoder til å gi elevene denne kompetansen. Disse undervisningsmetoder beskrives under som egne kapitler.

Denne studien oppdaget at lærerne dedikerer mest til utvikling av fysiske kroppen. Selv ikke utseende sto sentralt, hadde ferdigheter en betydelig rolle. Undervisning om den fysiske kroppen i kroppsøving kan utgjøre en utfordring for enkelte elever. Dette kan føre til fremveksten av kjønns- og kroppspress dersom undervisningen legger vekt på fysisk utseende og prestasjon, noe som potensielt kan resultere i økt usikkerhet og redusert selvtillit blant elevene (Sæle, 2017, s.128). Flere av informantene peker på at jenter motsetter seg deltakelse i ulike ballspporter. En potensiell forklaring på dette fenomenet kan være funnet i Paechter's (2003) undersøkelse, som indikerer at hvis en jente blir pålagt å delta i maskuline idretter under kroppsøving, vil hun sannsynligvis forsøke å kompensere for dette ved å opprettholde sitt feminine image gjennom bevisst oppførsel og klesvalg. Jentene i studien bekreftet sin kvinnelighet ved å kle seg i en feminin stil og ved å adoptere tradisjonelt "*feminine*" atferdsmønstre, samt ved å velge aktiviteter som betraktes som mer "*passende for jenter*" (Paechter, 2003). Dette kom tydelig frem i denne studien også. Dessuten underbygger det antagelsen om at informantene i denne studien brukte elevstyrt undervisningsmetode som en måte for å øke deltagelsen hos elevene ved å miske opplevelsen av kroppspress kortsiktig.

Enkelte informanter nevnte at en måte de sørger for elevmedvirkning i sin undervisning er å tilby elevene flere aktiviteter som de kan velge mellom. Sammensetningen av klassen kan ha innvirkning på hvilke aktiviteter elevene velger. Hvis en klasse hovedsakelig består av gutter som foretrekker ballspport, vil valget av aktivitet vanligvis bli dominert av ballspport, selv om læreren kanskje har presentert dans som et alternativ. Noe som kan ha en negativ effekt. På lik linje med funnene presentert av Larsson, Fagrell og Redelius (2009), indikerer ikke informanten i denne studien at han tillater elevene til å utforske sin kroppslige identitet autonomt. I stedet ser det ut til at denne utforskningen blir styrt gjennom forhåndsbestemte aktiviteter. Videre kan elever med ulike kroppsformer eller fysiske evner oppleve seg usikre eller utilpass i visse aktiviteter, noe som kan føre til at de unnlater å delta fullt ut (Oliver & Kirk, 2016). Som nevnt ovenfor læring i kroppen skjer gjennom deltagelse drevet av en indre motivasjon, uten den ville denne dimensjonen fort blitt borte, noe som også blir påpekt av Brown (2012).

Arbeidet med kroppspress kan inkludere å rette fokuset mot emosjonell og mental helse, fremme styrket kommunikasjon og samarbeid blant elever, samt kultivere en atmosfære som verdsetter mestring, personlig vekst og trivsel fremfor ytre mål og prestasjoner. Med andre ord kan en mer fenomenologisk tilnærming til visse aspekter av undervisningen spille en viktig rolle. Implementering av elevstyrte undervisningsmetoder, slik som beskrevet av en av informantene, kan vise seg å være en potensielt effektiv tilnærming. På den annen side er det viktig å nevne, som påpekt av Uthus (2020), at elever trenger støtte fra læreren selv i et "*elevstyrt miljø*", og at denne støtten kan inkludere klare rammer, regler og tilbakemeldinger. Begge informantgrupper i denne studien har lagt vekt på dette, men er verdt å nevne at guttene gjorde det i mindre grad. Det samme gjelder en lærerinformant som praktiserte elevmedvirkning ved å tilby klassen tre aktiviteter som de kunne velge mellom. I forbindelse med det, påpeker Uthus (2020) at mangel på kompetanse kan være en utfordring for kroppsøvlingslæreren i å implementere elevstyrte undervisningsmetoder.

Gjennom elevers individuelle utforskning av bevegelse og refleksjon over deres kroppslige opplevelser i ulike fysiske aktiviteter, kan de oppdage og forstå sine egne reaksjoner og lære av sine erfaringer (Walton-Fisette, 2011, s. 10). En informant i studien nevnte også betydningen av egentrening som et tema, som potensielt kan gi elevene muligheten til å forfølge egne interesser og mål. Egentrening i denne konteksten handlet om at elevene skal oppleve mestring og skulle jobbe mot utvikling av en valgfri ferdighet. Elevene skulle videre reflektere over sin egen læringsprosess. Et slikt perspektiv ble positivt mottatt av elevene i Uthus' (2020) studie (Uthus, 2020, s. 202). Å tilrettelegge undervisningsstrukturen på en ikke-kontrollerende måte, som foreslått av Ryan & Deci (2016), kan resultere i at flere elever opplever trivsel og økt motivasjon for selvutvikling innen kroppsøvlingsfaget. Uthus (2020, s. 203) antyder imidlertid at å oppnå dette ikke nødvendigvis er enkelt. Basert på Uthus' (2020) undersøkelse, fremgår det at elevenes selvbestemmelse i skolemiljøet er et komplekst fenomen som krever betydelig lærerkompetanse, et poeng også understreket av Moen & Rugseth (2018).

Måten M1 beskriver sitt arbeid med «*medbestemmelse*» er beskrevet av Oliver & Kirk (2016) som om den gir bedre resultater når det gjelder utvikling av ulike kroppsidentiteter.

5.2.2 Utradisjonelle aktiviteter

Deltakelse i fysiske aktiviteter gir elevene muligheten til å utforske og anvende kroppen sin på ulike måter, noe som kan ha en innvirkning på deres oppfatning av egen kropp og

kroppslighet (Azzarito & Katzew, 2013). Dette kan medføre både positive og negative konsekvenser, avhengig av hvordan undervisningen er strukturert og hvordan elevene opplever den. Dette kan resultere i at ikke alle elever føler seg i stand til å uttrykke seg fritt, og at undervisningen i stor grad er begrenset til aktiviteter som den enkelte kroppsøvingslærer er komfortabel med. I denne studien har det blitt lagt betydelig vekt på bruk av utradisjonelle aktiviteter i arbeidet med kroppspress. På samme måte som elevbestemte aktiviteter ble beskrevet, har utradisjonelle aktiviteter i informatenes beskrivelser et formål om å håndtere kroppspress kortsiktig og tilby elevene aktiviteter som de kan delta i, i motsetning til å faktisk lære om, reflektere og håndtere kroppspress. Disse aktivitetene hadde allikevel et fordel kontra de tradisjonelle ball sport, nemlig at elevene ikke hadde noe relasjon til disse og derfor ikke kunne sammenligne de med hverken den mannlige eller den kvinnelige standarden. Erfaringen med aktiviteter som fremmer enten den mannlige eller kvinnelige standarden kan føre til at elever enten velger å ikke delta i undervisningen, som påvist av Oliver & Kirk (2016), eller at de må kjempe mot en identitet de ikke selv identifiserer seg med. Elevinformantene for det meste syntes at disse aktivitetene oppnår det lærerinformantene beskriver som målet, men legger til at lærerstøtte, rammer og tydelighet er avgjørende for at disse aktivitetene skal oppnå målet. De aktivitetene som ble hyppigst nevnt av informantene når det gjelder arbeid med kroppspress i denne studien er knyttet til utradisjonelle idretter (som kinball, tschouk ball og parkour). Dette kan tolkes som noe positivt da informantene er muligenst beviste på effekten av de tradisjonelle aktivitetene på kroppspress. Ifølge tidligere forskning (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Oliver, 2011) er det spesielt jenter som opplever utfordringer med disse. Aktiviteter som parkour har nødvendigvis ikke en riktig måte å gå over en hinder på, og elevene står fritt til å velge om de vil bruke en av teknikkene foreslått av læreren, eller finne på sin egen måte å håndtere utfordringen på. Dette kan tolkes som at eleven selv kan utforske sin egen kropp og sine egne muligheter og begrensninger uten å måtte føle at eleven gjøre noe feil, da det ikke finnes et riktig svar eller teknikk.

Sæle (2017, s. 128-130) nevner en idrettsdiskurs som er påvirket av både innholdet og kroppsforståelser i faget, og forklarer at et objektivt perspektiv på kropp, noe som samsvarer med mediens kroppsframstilling vil forsterke kroppspresset barn og unge opplever. Han mener videre at noe av det faget sliter med nettopp er objektive kroppsforestillinger hvor det legges et ensidig funksjonelt perspektiv til grunn for kroppspraksisen (Sæle, 2017, s. 128). I henhold til Fitzgerald (2005) bør begrepet "*ferdighet*" innen kroppsøving defineres på en måte som omfatter et bredere spekter av kompetanser enn kun måling av fysiske prestasjoner, for å

unngå slike konsekvenser. Måten informantene beskriver sin praksis rundt arbeidet med de utradisjonelle aktiviteter gjør akkurat dette. Ferdighet blir definert som noe mer enn riktig gjennomføring av ulike teknikker, men heller som en del av innsatsen til å prøve og til utforske egne muligheter.

Dette kan tolkes som et mer fenomenologisk tilnærming. Ponty gir en eksempel på dette og observerer at en vurdering av avstanden som kreves for å passere gjennom en døråpning, basert på høyde og bredde, fungerer selv om individet ikke nødvendigvis er i stand til å uttrykke dette verbalt (Engelsrud, 2006, s. 34). På samme måte kan elevene møte en hinder i parkour undervisning, noe som er beskrevet av informantene.

5.3 Kjønnsdelt undervisning

Lærerinformantene la betydelig vekt på kjønnsdelt undervisning. De diskuterte potensielle fordeler av å dele elevene i gutte og jente grupper under ulike aktiviteter. Selv om, dette kan være en bra løsning når det gjelder presentasjons og kroppspress problematikken, kan det også ha veldig negative effekter for elever som ikke identifiserer seg som noen av de to kjønnene. I tillegg kan dette potensielt føre til at skeive elever ikke får muligheten til å utforske og utvikle sin identitet fullt ut (Walseth & Hæhre, 2014). Ifølge Connell (2008) er homofile menn ofte underlagt den mest underordnede formen for maskulinitet, og stigmatisering og undertrykkelse bidrar til å plassere homofile maskuliniteter nederst i kjønnshierarkiet blant menn. Oliver & Kirk (2016) demonstrerer at den mannlige standarden fremmes i kroppøving. Dette kan føre til at elever oppfatter "*den mannlige standarden*" som det normale eller ideelle.

På tross at elevinformantene i denne studien for mesteparten likte en slik inndeling har de hintet til et ønske om å til tider være på «*den andre gruppen*».

5.3.1 Konkurranser

Fokuset på konkurranse og prestasjon i idrettsaktiviteter kan føre til at enkelte elever opplever seg som mindreverdige hvis de ikke presterer like godt som andre (Oliver & Kirk, 2016). I denne studien kom det frem at lærerinformanten kan til tider under ulike konkurranser dele elevene etter kjønn (gutt-jente) for å minske kroppspress hos elevene. Selv om elevinformantene til tider likte denne inndelingen ble det nevnt at det ikke alltid var saken.

Forskningen gir ikke et entydig svar på hvilken undervisningsform som foretrekkes av elevene. Enkelte studier indikerer at både gutter og jenter foretrekker kjønnsdelt undervisning for eksempel (Lirgg, 1993, 1994); (Olafson, 2002); (Osborne, Bauer og Sutliff, 2002), mens

andre undersøkelser viser at andre elever i større grad foretrekker kjønnsblandet undervisning (Griffin, Coed physical education: Problems and promise, 1984); (Griffin, 1985); (Tannehill, Romer, O'Sullivan, England og Rosenberg, 1994). Dette stemte i forhold til funnene i denne studien. Griffin (1984) demonstrerte i sin studie at felles kroppsøving ikke nødvendigvis hadde en negativ innvirkning på alle jenter eller en utelukkende positiv effekt på alle gutter. Treanor og kolleger (1998) fant at gutter hadde bedre opplevelser av egne prestasjoner i kjønnsdelte grupper. Guttene rapporterte at de lærte mer, opplevde større konkurranse, oppførte seg bedre, og var mindre bekymret for skader sammenlignet med når de deltok i kjønnsblandet kroppsøving. På den annen side opplevde jentene bedre prestasjoner, flere muligheter til å være aktive, og mindre frykt for skader når de var i grupper med bare jenter. Noen studier antyder også at jenter i stor grad verdsetter å ha kroppsøving sammen med andre jenter (Cockburn, 2001). Noe som kan forklare at flestparten av elevinformantene i denne studien ikke hadde noe imot kjønnsdelt undervisning. Selv om funnene i den studien er støttet av overnevnt tidligere forskning er det viktig at være oppmerksom på at homofile og lesbiske elever kan oppleve diskriminering, og lav til ingen utbytte av kroppsøvingsundervisning, noe som er i tråd med Larsson, Fagrell & Redelius (2009) og Walseth & Hæhre (2014).

Larsson, Fagrell & Redelius (2009) belyser en problematikk ved å påpeke at mange kroppsøvingslærere fortsatt opererer innenfor tradisjonelle kjønnsroller, noe som også er påvist i denne studien. Ved å insistere på tradisjonelle aktiviteter, som også er beskrevet som maskuline idretter i Oliver & Kirk (2016) sin studie, og ved å legge større vekt på tradisjonelle roller, begrenser kroppsøvingslærerne elevenes muligheter til å utforske og utvikle sin identitet hvis den ikke samsvarer med normen. På den andre siden kan fokus på å ha det gøy og å utfordre seg selv på egne premisser bidra til økt selvtillit og et mer positivt selvbilde.

Tilsvarende påpeker Walseth & Hæhre (2014) en manglende implementering og tilrettelegging av kroppsøvingsundervisningen, som hindrer elevenes evne til å utvikle sin individuelle kroppsidentitet. I denne studien nevner lærerinformantene at de til tider deler elevene i gutter og jenter. Denne type inndeling kan være problematisk når det gjelder jenter med maskuline trekk eller gutter med feminine. Det er utilstrekkelig å omtale jenters erfaringer med kroppsøving som om de utgjør en homogen gruppe. Nyere forskning på kroppsøving og kjønn legger i større grad vekt på mangfoldet innenfor gruppen «*jenter*». Eksempelvis har studier i de senere år undersøkt hvordan faktorer som religion, etnisitet,

sosial klasse og seksualitet påvirker jenters erfaringer i kroppsøvningsfaget (Benn, Daglas, & Haifaa, 2011) ; (Larsson, Redelius, & Birgitta, 2011); (Thorjussen & Sisjord, 2018). Azzarito og Katzew (2010) påpeker også at nye former for femininitet er på fremmarsj, noe som gir rom for jenter som både utmerker seg i idrett og som aktivt «tar plass» i kroppsøvningsundervisningen. Dette ble påpekt av elevinformantene i denne studien som til tider kunne ønsket å være med «den andre gruppen». I tillegg til det kan homofile eller lesbiske elever oppleve en slik inndeling som problematisk, noe som Walseth og Hæhre (2014) har sett på. Walseth and Hæhre (2014) presenterer funn som indikerer at det forventes av lesbiske og homofile ungdommer i kroppsøving å utøve en skeiv identitet som ikke samsvarer med deres egne identiteter. Dette aspektet av forventninger fra medelever er understøttet av studier, inkludert Næs (2000), som indikerer at kroppsøving oppleves som et sterkt kjønnet fag. Videre peker Walseth and Hæhre (2014) på synlige ulikheter i kroppsidealene og heteronormativitet i kroppsøving, spesielt illustrert gjennom garderobesituasjoner og danseaktiviteter som ofte følger tradisjonelle kjønnsroller. Til tross for dette viser noen elever i denne studien at kroppsøving også kan være en arena for å utfordre disse kjønnsrollene gjennom varierte aktiviteter, noe som også er foreslått av informantene til Walseth & Hæhre (2014).

For å adressere slike utfordringer, foreslår Gorely, Holroyd & Kirk (2003) og Azzarito, Solmon & Harrison (2006) at en kritisk pedagogikk som tar hensyn til kjønn bør benyttes i kroppsøvingstimer for å tilby alternative konstruksjoner av femininitet og maskulinitet. Imidlertid må slike tilnærminger også håndtere den dominerende mannlige standarden og behandlingen av jenter som mangelfulle i forhold til denne standarden.

Informantene i denne studien nevnte at de også deler elevene i kjønnsdelte grupper, der elever av samme kjønn kan arbeide mot å løse ulike oppgaver. Dette kommer med egne fordeler og ulemper som presenteres under.

5.3.2 Kjønn delte grupper

Det er viktig å understreke at det kan være utfordrende å imøtekomme alle elevers behov for å utvikle sin kroppsidentitet fullstendig i hver enkelt time. Til tross for dette eksisterer det potensielle tilnærminger som kan bidra til en slik utvikling i større grad. En slik tilnærming bør vektlegge å skape endring og gi elevene muligheter til å utfordre dominerende kroppsdiskurser i samfunnet. Lærerinformantene i denne studien påpekte at de kan dele elevene i gutte og jente grupper i aktiviteter som dans eller turn. Det positive med en slik

inndeling kan være å utfordre de tradisjonelle kjønnsroller at "*gutt og jente skal danse*". I tillegg til det vil en slik inndeling muligens hjelpe elevene å delta, da de kunne være sammen med en av samme kjønn, noe som er påpekt av elevinformantene i denne studien.

Oliver & Lalik (2004) argumenterer for at ungdommer kan bruke magasiner som kroppsøvmateriell og at dette kan bidra til kritisk undersøkelse av kroppen og øke bevisstheten om kjønnsidealene fra media. Imidlertid må denne kritiske undersøkelsen kombineres med praksiser som utfordrer stereotypier knyttet til kjønn og fysisk aktivitet. En tilnærming som omfavner likestilling kan skape trygge rom der unge mennesker kan utforske ulike kroppsuttrykk som de ellers ville avvist som ikke kjønnskonforme. Funnene i denne studien, deling i to kjønn, kan indikere at kroppsøvlslærere ikke har blitt utstyrt med nødvendige verktøy for å adressere kjønn og likestilling i faget. Det underbygger også dominansene av det dualistiske synet på kropp og kjønn. Dowling (2013) påpeker at kjønnsrelatert teori ikke er et sentralt tema i utdannelsen av kroppsøvlslærere. Når kroppsøvlslærerutdannere mangler en teoretisk forståelse av kjønn, viderefører de uforvarende diskurser som kan føre til diskriminering, noe som kan forklare funnene. En kjønnsdelt kroppsøvlundervisning er et følsomt tema i kroppsøving idag, og tidligere forskning både støtter og er imot en slik tilnærming. Andre faktorer enn bare kjønn skal tas i betraktning når det jobbes med kroppspress, eksempel religion, og kulturell bakgrunn. I tillegg til det blir kjønn definert gjennom et dualistisk syn til kropp, noe som har vist seg til å gi utfordringer knyttet til kroppspress. Satina og Hultgren (2001, s. 530) argumenterer for utviklingen av en "*legemliggjøringspedagogikk*" som gir jenter muligheten til å "*utvikle og uttrykke selvpositive syn på kroppen sin i en atmosfære som ikke reproducerer kulturelt pålagte begrensninger.*"

I tråd med læreplanen skal kroppsøvlslærere tilpasse undervisningen slik at alle elever opplever inkludering og deltakelse, uavhengig av deres fysiske ferdigheter, kroppstype eller idrettsbakgrunn (Udir, 2020). Dette tilpasses ved å tilby ulike oppgaver og aktiviteter, samt ved å være oppmerksom på sammensetningen av grupper og lag, slik at alle elever får mulighet til å delta og oppnå suksess. Lærerinformanten i denne studien gjør et forsøk på dette.

Ved å arbeide i kjønnsdelte grupper viser lærerinformantene i denne studien en forståelse for en maskulin dominert kroppsøving. For å motvirke funnene i studien til Fagrell, Larsson og Redelius (2012) som gjennomførte en studie som konkluderte med at kombinasjonen av hegemonisk maskulinitet og passive kroppsøvlslærere fører til at spillet domineres av

gutter. I samme studien kroppsøvlingslærerene i studien forholder seg passive til denne dominansen, til tross for at de er klar over den, noe som muligens ikke er sak i denne studien. I denne studien kan inndelinger som beskrevet av lærerinformantene håndtere denne problematikken. Noe som kan tolkes som positivt da Lyngstad, Hagen og Aune (2016) fant lignende resultater i Norge. Allikevel som påpekt tidligere er det flere faktorer enn kjønn som kan påvirke elevens erfaring av kroppsøving. Faktorer som religion, etnisitet, sosial klasse og seksualitet påvirker elevens erfaringer i kroppsøvlingsfaget (Benn, Dagkas & Jawal, 2011); (Larsson, Redelius & Fagrell, 2011); (Thorjussen & Sisjord, 2018), disse ble ikke drøftet av informantene.

5.4 Klasseromsundervisning

I de tidligere diskuterte temaene har lærerinformantene primært adressert organisatoriske tiltak for å forebygge kroppspress og fremme deltakelse blant elevene, uten å utforske hvordan de kan veilede elevene i å forstå, håndtere og reflektere over kroppspress. En mulig tilnærming for å håndtere kroppspress kan være å integrere kroppsøving i klasserommet, som foreslått av K1. Gjennom tverrfaglig samarbeid kan elever som ikke trives med kroppsøving av ulike årsaker få muligheten til å demonstrere sin kunnskap på alternative måter. Selv om «*kropp*» er sentralt i kroppsøving, er det nødvendig å behandle faget som et læringsfag og ikke utelukkende som et aktivitetsfag. Elevinformantens utsagn kan tolkes som at de ser på kroppsøving som akkurat aktivitetsfag, og selv om de ser betydningen i å arbeide med kroppspress, vil de helst gjøre det i flere fag. Ifølge elevinformantene er det viktig å lære om det, men ikke på bekostning av aktiviteten. Deres utsagn kan tolkes som at kroppsøving har en større betydning som supplement i et større arbeid rundt kroppspress.

5.4.1 Flere fag

For det første kan et integrert samarbeid mellom ulike fagområder bidra til å styrke budskapet om kroppsbylde og selvaksept. Når lærere fra ulike fagområder samarbeider for å veilede elever i å håndtere kroppspress, styrkes det konsistente og tydelige budskapet om positivt kroppsbylde og selvaksept. Dette kan bidra til en mer dyptgående forståelse og internalisering av slike holdninger blant elevene (Moe, 2022). Jackson (1990) observerte at lærere i kroppsøving ofte flyttet elevene videre til neste aktivitet basert på en forhåndsbestemt tidsplan, uten å ta hensyn til om elevene var ferdige med sine oppgaver. Dette resulterte i at elever ofte forlot timene uten å fullføre arbeidet sitt. Informantene nevnte at de bruker for lite tid i undervisningen til å reflektere rundt kroppspress. Elevinformantene ser ikke nødvendighvis i et problem i det da mer tid til diskusjon hadde gått utover aktivitetstiden.

Lærerinformantene drøftet ikke nøyaktig hvorfor de ikke bruker mer tid på å fremme læring på andre måter enn at aktivitet og innsats skal stå sentralt, kan det være lurt å stille det spørsmålet?

Lærerinformantene var beviste på lite tid som blir brukt til læring og forståelse av kroppspress og foreslår heller samarbeid med andre fag enn endring i sin undervisningspraksis. Noe som både har fordeler og ulemper.

Gjennom flerfaglig samarbeid kan en gi mulighet til elevene som ikke er glade i den tradisjonelle kroppsøving mulighet til å lære og prestere på en annen måte. Dessuten kan flerfaglig arbeid gi mer tid til refleksjon og samtale, noe som var ønsket av elevinformantene i denne studien. For at denne skal kunne skje, er elevene først og fremst nødt å delta i aktiviteter som har som formål å arbeide med kroppspress. Sine opplevelser kan de ta med videre og diskutere i klasserommet. Oliver & Kirk (2016) skriver at det å sette ord på opplevelser av sine kropp er viktig for at elevene skal kunne reflektere over det de opplever kritisk. Dette er noe som er påpekt av elevinformantene som ønsker mer prat om kropp og kroppspress. Refleksjon bistår elevene i å evaluere anvendelsen av tilegnet kunnskap i praktisk sammenheng, og slik utvikle en mer omfattende forståelse av kropp og helse. Som avdekket av Aasland, Moen og Mathiansen (2020, s. 37), til tross for at Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 gir lærerne økt handlingsrom for å veilede elevene i utforskning, erfaringsbasert læring og refleksjon, synes denne tilnærmingen ikke å være tydelig implementert i kroppsøvingundervisningen. Dette stemmer overens med funnene presentert i denne studien, som indikerer at kroppsøvingslærere erkjenner viktigheten av refleksjon, men ofte kun avsetter få minutter mot slutten av kroppsøvingstimen for å diskutere problemstillinger knyttet til kropp og aktiviteter. Allikevel påpekte lærerinformantene at de tar diskusjonen videre til klasserommet. Det er viktig å påpeke at disse funnene ikke beskriver på detalj nivå hvordan dette ble implementert. Spørsmål som hvor lang tid det går mellom øktene, hvor ofte dette praktiseres osv ikke ble besvart.

Fysisk aktivitet representerer en potensielt positiv faktor for både fysisk og mental velvære blant elever. Ikke desto mindre kan undervisningen om kropp og helse i kroppsøving fremstå som en utfordring for visse elever, spesielt de som opplever usikkerhet eller føler seg utilpass med sin egen kropp eller ferdigheter. Refleksjonspraksis kan utgjøre en støttende mekanisme for slike elever, idet den muliggjør en dypere utforskning av individets kroppslige aspekter, og dermed potensielt øker deres selvtillit og selvoppfatning. Dette aspektet antar økt relevans gitt Elvebakk, Engebretsen og Walseth's (2018, s. 92) funn som indikerer en mangel på

tilstrekkelig refleksjon blant ungdomsskoleelever angående varierte kroppsfremstillinger på sosiale medieplattformer. Å jobbe flerfaglig kan man også jobbe med de tverrfaglige temaene som folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap som direkte nevnte at «*de skal øve opp evnen til å tenke kritisk*» (Udir, 2020).

Videre kan flerfaglig samarbeid bidra til utvikling av mer effektive pedagogiske strategier og støttetiltak. Samarbeidet mellom lærerne kan føre til mer kreative og innovative tilnærminger til undervisning om kroppspress og selvbylde som en del av det tverrfaglige temaet om kritisk tenkning. Lærere fra ulike fag kan utveksle kunnskap, erfaringer og pedagogiske metoder for å skape et mer støttende og inkluderende læringsmiljø for alle elever (Lillehammer & Heir, 2018). Flerfaglig samarbeid kan også bidra til å identifisere og støtte elever som er spesielt sårbare for kroppspress (Rønbeck, 2007, s. 15). Ved å samarbeide og utveksle informasjon om elevers atferd, prestasjoner og behov, kan lærerne tidlig identifisere tegn på kroppspress og implementere tiltak for å støtte de berørte elevene. Kroppsøvingslærere kan dermed engasjere seg i tverrfaglig samarbeid med andre faglærere for å utvikle en helhetlig tilnærming til kroppspress og selvfølelse hos elevene. Dessuten kan som Armour (2006, s. 10) hevder at dersom temaer knyttet til kroppsfokus kan legitimeres som en integrert del av den generelle utdanningen, vil det øke sannsynligheten for at kroppsøvingfaget, hvor kroppen spiller en sentral rolle, vil oppnå den anerkjennelsen som læringsfag, som det etterstreber.

Informantene i denne studien var enige at flerfaglig samarbeid er en god måte og lære elevene om kroppspress. Flerfaglig samarbeid kan fremme en mer koordinert og helhetlig skolekultur som fremmer en positiv oppfatning av kropp, helse og fysisk aktivitet (Rønbeck, 2007, s. 18). Rønbeck (2007, s. 18) definerer denne typen tverrfaglig arbeid som "interdisiplinært".

Funnene i denne studien viser at lærerne er beviste på betydningen av læring om kroppspress, men også at dette ikke diskuteres nok i rene kroppsøvingstimer.

For å imøtekomme disse potensielle konsekvensene, kan lærere innen kroppsøving arbeide for å integrere en mer omfattende tilnærming som anerkjenner forbindelsen mellom kropp og sinn.

5.4.2 Teoretisk undervisning

Økt bevissthet og kunnskap er nevnt som de viktigste nøklene til å motvirke kroppspress og den usunne oppmerksomheten på utseende som samfunnet vårt er gjennomsyret av (Dietrichson, 2018).

Det er for eksempel dokumentert av Oliver (2001, s. 148) at bilder kan utgjøre et verktøy for å øke bevisstheten blant elever om ulike kroppsformer. Bruk av bilder som et pedagogisk verktøy innen kroppsøvingsundervisningen har ikke blitt diskutert direkte, men lærerinformantenes utsagt kan bli tolket som om denne tilnærmingen blir lettere gjennomført i et klasserom. Tidligere forskning indikerer at bilder i sosiale medier kan ha en betydelig innvirkning på elevenes oppfatning av kroppsbylde, spesielt blant jenter (Walton-Fisette, 2011, s. 193). Walseth advokerer også for å unngå at kroppsøving blir en arena for kroppsmarkedsføring. Dette perspektivet støttes av Azzarito (2010), som argumenterer for at skolen bør inkorporere en kritisk tilnærming til hvordan media fremstiller kropper og dens påvirkning på elevene. Kroppsøvlingslærere bør derfor oppmuntre elevene til å utvikle refleksjon og kritisk tenkning rundt sosialt konstruerte kroppsidealene. Først og fremst er elevene nødt til å lære om hva en sosialt kroppsideal betyr for å kunne diskutere rundt det. Gjennom å undervise om kropp som en sosial konstruksjon, har lærere potensial til å bistå elevene med å reflektere over de samfunnskonstruerte idealene som ofte blir fremstilt i medier samt, gi elevene en mer kritisk blikk til fremstilling av kropper i sosiale medier.

Lærere kan også bidra til å forebygge og håndtere kroppspress ved å integrere diskusjoner og refleksjoner om dette temaet i undervisningen. Dette innebærer at elevene lærer om hva kroppspress kan innebære, samt hvordan det kan påvirke en persons selvbilde og generelle helse. Videre kan elevene delta i diskusjoner og refleksjoner om strategier for å håndtere kroppspress, og hvordan man kan fremme en kultur i kroppsøving preget av respekt og aksept for ulikheter. Vertinsky (1992) argumenterer for at lærere bør oppmuntre jenter til å reflektere over sine egne kropper, deres følelser om størrelse og form, og de ulike måtene kroppene deres kan bevege seg på. Jentene fra denne studien ønsket i større grad samtale og refleksjon rundt kropp og kroppspress, noe som støtter Vertinsky (1992).

Refleksjon utgjør en uunnværlig del av undervisningen innen kroppsøving, idet den gir elevene anledning til å utforske og utvikle en dypere forståelse av sin egen kropp (Walton-Fisette, 2011, s. 10). Dette aspektet av refleksjon ble også fremhevet av samtlige informanter i denne studien. Gjennom refleksjon får elevene anledning til å bearbeide og vurdere det de har lært i kroppsøving, samtidig som de reflekterer over hvordan dette kan påvirke deres eget forhold til kropp og helse. Armour (2006, s. 10) understreker betydningen av å gjøre fokuset på kropp eksplisitt i undervisningen, gitt kroppsøvlingsfagets sentrale posisjon i å utforske kroppen.

For å fremme kritisk tenkning om kropp og kroppsidealer, foreslår Walton-Fisette (2011) å implementere en pedagogisk tilnærming til kroppslæring som gir elevene mulighet til å utforske sin egen kroppsevne og reflektere over opplevelsen av ulike aktiviteter (Walton-Fisette, 2011, s. 10). Ved å tillate elevene å eksperimentere med (nye) bevegelser, blir læreren mer en fasilitator enn en streng instruktør. Gjennom egen utforskning av bevegelser og refleksjon over deres kroppslige opplevelser av ulike måter å bevege seg på, kan elevene oppdage hvordan de erfarer (nye) aktiviteter og reflektere over egne læringsprosesser (Walton-Fisette, 2011, s. 10).

Et eksempel fra Oliver's arbeid inkluderer oppgaven: "*Gå gjennom magasinene, klipp ut bilder og/eller tekst som interesserer deg, og kategoriser bildene/teksten på din måte*" (Oliver, 2001, s. 148). Aktivistforskere bruker ikke bare visuelle metoder for å hjelpe jenter med å erfare språk, men også ulike teknikker for å dykke dypere inn i opplevelser som bare delvis er forklart. For eksempel har de bedt jenter om å forestille seg en verden der visse ting ikke lenger eksisterer, noe som har vært nyttig for å hjelpe jenter med å bedre beskrive forholdene de opplever med kroppene sine (Oliver, 1999). Ifølge lærerinformantene kunne en slik tilnærming tolkes som teoretisk undervisning og er bedre egnet til klasserom.

I en studie ga Oliver jentene kamera i starten av forskningen og oppfordret dem til å fotografere ting som bidro til deres fysiske aktivitet og hindringer som begrenset dem eller hindret dem i å nyte fysisk aktivitet. En lignende tilnærming kunne ha blitt brukt i kroppsøvingsundervisning, men det motstiger den forståelsen lærerinformantene i denne studien har av hvordan kroppsøving skal organiseres og hva faget skal brukes til.

I undervisningen beskrevet av lærerinformantene ser det imidlertid ut til at lærerne for det meste vektlegger et av aspektene – fysisk helse og fysisk utvikling og ferdigheter. Ved å bare sette søkelys på dette aspektet introduserer de elevene for en snever forståelse av helse som ikke er i tråd med hvordan lærerne selv forstår fenomenet. Selv om «*helse*» beskrives i studien som et sammensatt begrep som består av fysisk, psykisk og sosial helse, måten de organiserer undervisning på er rettet for det meste mot fysisk helse. Dette er i tråd med Mong (2019, s. 43).

Elevene bør få kompetanse som gjør dem i stand til å kunne, som dagens læreplan, vurdere ulike kroppsideal og bevegelseskulturer. Dessuten blir det viktig at undervisningen ikke bare handler om å være i fysisk aktivitet, men at elevene opplever muligheter til å verdsette det å være i bevegelse. Lærerinformanter i denne studien har foreslått at mesterparten av kunnskap,

refleksjon og diskusjoner bør foregå i andre fag i en mer tradisjonelt klasseromsundervisning. Kroppspress har betydelig påvirkning på psykisk helse, men ingen av informantene har nevnt eller gitt et utagn som forskeren kunne tolke som undervisningsmåte som er knyttet til for eksempel psykisk helse i kroppsøving. Derimot er en andre undervisningsmetoder nevnt for å arbeide med kroppspress, et sentralt faktor som kan knyttes til psykisk helse.

6.0 Studiens metodiske svakheter og styrker

I dette kapitlet vil studiens relevans bli presentert, samtidig som metodens styrker og svakheter vil bli drøftet. Potensielle utfordringer ved å anvende fokusgruppe intervjuet og en-til-en-intervjuer som forskningsmetode vil bli undersøkt, og refleksjoner over innflytelsen av forskerens forforståelse på studien vil bli gjort.

6.1 Relevans

Dette forskningsprosjektet har rettet oppmerksomheten mot et betydningsfullt, men forholdsvis lite utforsket tema i Norge, nemlig hvordan kroppsøvlingslærere organiserer undervisning da de arbeider med kropp og kroppspress i kroppsøvlingsundervisning. Studiens mål var å belyse og analysere praksisen og ideer til kroppsøvlingslærere med tanke på deres erfaringer og meninger rundt temaet, for å så sammenligne disse med elevenes erfaringer og meninger, med håp om å fremme opplevelsen av mestring, livslang bevegelsesglede, økt deltakelse i kroppsøvlingsundervisning, og redusert kroppspress blant elevene.

Selv om det eksisterer en omfattende internasjonal forskning om undervisning om kropp (Oliver & Kirk, 2016; Larsson, Fargell & Redelius, 2009; Azzarito & Katzew 2013), er det fortsatt en begrenset forståelse av hvordan dette praktiseres i den norske konteksten. Derfor var det nødvendig å gjennomføre denne studien for å utforske og kaste lys over potensielle utfordringer kroppsøvlingsfaget står overfor i Norge. Forskningen kan bidra til å forbedre forståelsen av hvordan ulike tolkninger av kropp kan inkorporeres i undervisningen for å fremme opplevelsen av mestring og redusere kroppspress blant ungdomsskoleelever.

Dataene ble samlet inn gjennom et fokusgruppe intervju og seks semistrukturerte individuelle intervjuer, og gjennom en kodingsprosess ble tre hovedtemaer identifisert, som danner grunnlaget for studien. Resultatene understreker viktigheten av valg av aktiviteter og undervisningsmetoder i kroppsøvlingsundervisningen, og indikerer behovet for videre undersøkelser på dette området. Dette gir et verdifullt utgangspunkt for fremtidig forskning.

Målet med dette prosjektet er å generere ny kunnskap og å utforske hvem som potensielt kan dra nytte av denne kunnskapen (Dalland, 2020, s. 171). Studien kan være til nytte for kroppsøvlingslærere ved å gi innsikt i hvordan man kan planlegge undervisning i kroppsøving og øke forståelsen for betydningen av undervisning om kropp, kroppsidentitet og kroppspress. Videre kan studien være til nytte for fremtidige lærere, som kan dra nytte av økt kompetanse og forståelse for nevnte undervisningsmetoder. For informantene som deltok i studien, kan det være verdifullt å reflektere over eget arbeid og vurdere muligheter for endring.

Generelt sett kan denne studien bidra til å øke kroppsøvlingslæreres bevissthet om hvordan de kan forbedre og optimalisere sin undervisningspraksis for å støtte elevenes utvikling og læring på best mulig måte. Det er viktig å fortsette å utforske og bygge på denne kunnskapen for å utvikle bedre undervisningstilbud og tjenester for denne sårbare gruppen i samfunnet.

6.2 Forforståelse

Bevisstheten om egen forforståelse kunne potensielt påvirke tolkningsprosessen og utførelsen av intervjuene. Forskerens posisjon innenfor det undersøkte feltet kunne være både en ressurs og en begrensning. På den ene siden kan forskerens bakgrunn betraktes som en styrke grunnet interesse for fenomenet, kjennskap til undervisningsmetoder innen kroppsøving, forståelse av læreplanen og kroppsøvlingsfagets prinsipper, samt evnen til å forstå informantenes valg. Å erkjenne at bevisstheten om egen forforståelse som forsker kan påvirke tolkningsprosessen og utførelsen av intervjuene var avgjørende. Oppmerksomheten måtte rettes mot hvordan spørsmål, ansiktsuttrykk og kroppsspråk kunne påvirke informantenes respons, samtidig som det var viktig å være åpen for hvordan den personlige dynamikken i intervjusituasjonen kunne forme samtalen. Prioriteringen lå i å etablere en teoretisk ramme og identifisere hovedtemaer på forhånd, slik at fokus kunne rettes mot lytting og relevante oppfølgingsspørsmål. Videre ble det lagt vekt på å vurdere hvordan omgivelsene i intervjusituasjonen kunne påvirke dataene, og derfor gjennomførte forskeren en sårbarhetsanalyse og prøveintervjuer for å forberede seg på eventuelle utfordringer i datainnsamlingen

På den andre siden kunne forskerens bakgrunn også representere en begrensning, idet forforståelsen kunne påvirke tolkningen av dataene og hindre oppdagelsen av ny informasjon eller alternative perspektiver. Det var derfor essensielt å være bevisst på egen forforståelse og å ta hensyn til dette gjennom forskningsprosessen. Å ha denne bevisstheten kan bidra til økt troverdighet og validitet i forskningsarbeidet, da det fremmer økt åpenhet og gjennomsiktighet i tolkningene og presentasjonen av funnene. Av den grunn var det avgjørende for forskeren å være bevisst på egen bakgrunn og posisjon, og å inkludere dette som en del av refleksjonen under forskningsarbeidet.

6.3 Innsamling av data

Under presenteres det styrker og svakheter ved de to metodene som ble valgt for å samle inn data til denne studien, fokusgruppe intervjuet, og individuelle intervjuer

6.3.1 Fokusgruppe intervjuet

Spørsmålene i intervjuet ble formulert kortfattet og tydelig for å sikre forståelse hos informantene. Den lettfattelige formuleringen av spørsmålene kunne bidratt til å redusere usikkerhet hos informantene og oppmuntre dem til å gi fullstendige svar uten å holde tilbake informasjon. Selv om språket til tider var preget av en akademisk tone, ble det antatt at dette ikke skulle utgjøre en hinder, gitt at utvalget bestod av en gruppe med utdannende individer. Imidlertid hadde noen av informantene fullført utdanningen for flere år siden, noe som potensielt kunne ha påvirket deres forståelse av visse begreper.

Denne studien involverte en gruppe med solid faglig bakgrunn, og å åpne seg for en kollegegruppe kunne representere en utfordring, særlig dersom informantene følte seg vurdert basert på deres evne til å svare på spørsmålene. Ettersom informantene ikke hadde tilgang til videosamtaler, var muligheten for å observere kroppsspråk der. Derfor ble det lagt vekt på å vise interesse gjennom verbal respons og relevante oppfølgingsspørsmål. For å muliggjøre en mer helhetlig forståelse av informantenes respons, bør fremtidige studier vurdere å tilby videosamtaler for å kunne observere og tolke kroppsspråket deres på en mer nøyaktig måte.

Denne studien benyttet fokusgruppeintervjuer som et metodeverktøy, der åpen diskusjon og refleksjon stimulerte til informantenes tolkning og deling av erfaringer. Denne tilnærmingen, ved å fremme kollektiv refleksjon, muliggjorde en dypere forståelse av felles perspektiver og praksiserfaringer. Dermed kunne funnene fra studien generaliseres på en mer omfattende måte.

6.3.2 Individuell intervju

Bruken av individuelle intervjuer som forskningsmetode har blitt anerkjent for sine betydelige fordeler og ulemper som krever nøye vurdering i vitenskapelige studier.

En av hovedfordelene ved individuelle intervjuer var muligheten for å innhente omfattende og detaljerte svar fra hver enkelt informant. Denne tilnærmingen ga forskeren en unik mulighet til å utforske informantenes synspunkter, erfaringer og oppfatninger i dybden, samt å stille oppfølgingsspørsmål for å få en mer omfattende forståelse av emnet. Individuelle intervjuer muliggjorde også en fleksibel tilnærming, der forskeren kunne tilpasse spørsmålene og retningen på intervjuet basert på informantenes respons og behov, noe som ga rom for utforskning av nye temaer eller ideer som oppsto underveis i samtalen.

Videre ga individuelle intervjuer informantene muligheten til å føle seg mer komfortable og trygge når de delte sensitive eller personlige opplysninger, da samtalen foregikk privat

mellom forskeren og informant. Dette kunne føre til mer ærlige og autentiske svar og muliggjorde utforskning av emner som ellers kunne være vanskelige å diskutere i en gruppesetting.

På den annen side var det også utfordringer knyttet til bruk av individuelle intervjuer i forskning. En av de viktigste ulempene var den tidkrevende naturen til denne metoden, både i forberedelse, gjennomføring og analyse av data. Gjennomføring av individuelle intervjuer med et stort antall informanter var ressurskrevende og utfordrende å administrere.

En annen utfordring var at individuelle intervjuer kunne vært påvirket av forskerens forforståelse eller interaksjon med informanten. Forskerens egne antakelser eller holdninger kunne utilsiktet påvirke tolkningen av dataene eller retningen på intervjuet, og informantene kunne også blitt påvirket av forskerens atferd eller ledende spørsmål. Dette er spesielt relevant til denne studien, da forskeren hadde noe kjennskap til alle elevene som deltok. I tillegg til det var elevene også elevene til lærerinformantene, noe som kunne ha påvirket deres svar for å unngå at informasjon de gir ikke komme til deres lærer, selv om de har blitt forsikret at det de sier i intervjuet blir mellom forskeren og dem.

Til slutt er det begrensninger knyttet til generalisering av funnene fra individuelle intervjuer, da resultatene var basert på individuelle erfaringer og synspunkter. Dette kan begrense overførbarheten av funnene til andre populasjoner eller situasjoner. Elevinformantene og lærerinformantene tilhørte samme skole og hadde en relasjon med hverandre, noe som gjør at likheten i informasjonen gitt av to informantgruppene ikke er unaturlig.

7.0 Konklusjon

Det siste kapittelet i denne avhandlingen vil presentere de sentrale funnene og diskutere deres implikasjoner. Videre vil det bli belyst hva som bør tas med videre og hvilke tiltak som bør implementeres i fremtidig skolepraksis, basert på avhandlingens problemstilling. Resultatene indikerer at de fire lærerinformantene i studien hadde lignende tilnærminger og meninger om hvordan kroppsøvingfaget bør organiseres for å motvirke kroppspress. Elevinformantene hadde mange like meninger som lærerne, men til tider ga en mer detaljert bilde. Gjennom analysene fremkommer det gjentatte ganger at lærerne synes det er utfordrende å undervise om kroppen direkte, og i stedet benytter alternative undervisningsmetoder for å lære elevene om kropp og kroppspress. Noe som elevene ikke hadde noe imot, men ønsket mer av det. Noen av de beskrevne metodene ble anvendt som forslag til forebygging og kortsiktig håndtering av kroppspress i undervisningen.

For å håndtere kroppspress i enkelte timer foreslo lærerinformantene kjønnsdelt undervisning. De påpekte at dette ikke er noe som bør gjøres hver gang. Elevinformantene hadde ikke noe imot det, men ga en litt større nyansering på det. Istedefor å prate kun om kjønn som «*gutt-jente*» bør lærerne ta i betraktningen andre faktorer som religion, kultur, men også maskuline og feminine egenskaper som elevene viste uavhengig av kjønn. Elevenes forslag stemte godt med tidligere forskning ikke bare for å arbeide med kroppspress, men utfordre de tradisjonelle kjønnsrollene som forstøtt finnes i kroppsøving idag. Lærerne syntes det var vanskelig å diskutere sitt arbeid med kropp uten å bruke en dualistisk og objektiv språklig formulering, og kjønn ble ofte tolket gjennom et dualistisk perspektiv. Det ble forstått som at lærerne hadde vanskeligheter med å anvende undervisningsmetoder som ikke fokuserer på målbare ferdigheter og helse, selv om noen få perioder i løpet av året ikke eksplisitt fokuserte på dette. Dette var i strid med hva elevene tenkte, nemlig større fokus på elevbestemmelse, utforskning, og induktiv læring. Lærerinformantene viste en bevissthet om betydningen av å arbeide med kroppspress i kroppsøving, men påpekte at det var utfordrende å undervise om dette direkte uten å miste fokus på bevegelse og aktivitet, som de beskrev som vitalt. Måtene beskrevet i denne oppgaven var for det meste rettet mot forebygging av kroppspress. Samtidig ble kroppsøvingens posisjon som supplerende fag beskrevet. De understreket kroppsøvingens rolle i et større samarbeid mellom flere fag og andre aktører ved skolen i arbeidet med kroppspress. Elevene var enige i dette og syntes at dette var en god løsning. Elevene, spesielt jentene, ønsket at skolen som enhet legger enda større vekt mot arbeid med kropp og kroppspress.

Dette peker på en mulig dissonans mellom læreplanens formål og hvordan lærerne praktisk arbeider med elevenes kropper og kroppenspress. Kroppen er en viktig faktor i å forme identitet, da ens oppfatning av egen kropp og andres reaksjoner på den kan påvirke selvbylde og plass i verden. Basert på informantenes utsagn om sitt arbeid med kroppspress, kan det stilles spørsmål ved om kropp er et tema som blir gitt for lite oppmerksomhet, samt om det mangler teoretisk kunnskap om kropp.

Resultatene fra denne studien viser at kroppspreslærerne var bevisste på den subjektive kroppen, men beskrev sin arbeidsmetode med denne hovedsakelig utenfor den ordinære kroppspresundervisningen. De beskriver en arbeidsmetode i kroppspres som kan redusere kroppspres midlertidig, men en som ikke hjelpe elevene håndtere det langsiktig. Dette kan tyde på at lærerne mangler kunnskap om hvordan man tilrettelegger undervisning med utgangspunkt i subjektive kropper, eller at operasjonaliseringen av kroppsbegrepet i læreplanen gjør lærerne usikre på hvordan de skal arbeide med den subjektive kroppen. I motsetning til dette, når det ble diskutert den objektive forståelsen av kroppen, var høy fysisk aktivitet og fysisk utfordring sentrale elementer i informantenes undervisning, noe som ble sett gjennom egen beskrivelse fordeling av aktiviteter i løpet av et skoleår.

For å tilpasse undervisningen til en subjektiv kropp, nevnte lærerne behovet for undervisning preget av refleksjon, mestring, tverrfaglighet, og elevstyrt undervisning. Selv om refleksjon ble ansett som viktig, ble dette ofte nedprioritert på grunn av tidsmangel og ble gjennomført kun på slutten av undervisningen. Dette indikerer at selv om lærerne ønsket å fokusere på elevenes subjektive kropper i undervisningen, var det ikke alltid mulig å gjøre dette fullt ut. Til tross for at informantene ikke ønsket å følge en tradisjonell undervisningspraksis med den objektive kroppen i sentrum, var det enighet om at denne praksisen fortsatt dominerte kroppspresfaget. Det positive var at lærerne var bevisste på det og ville inkludere flere lærere og fag for å angripe denne problematikken, noe som er beskrevet i diskusjonsdelen og som har vist seg til å være positivt. Graden av formell dialog om kropp med elevene varierte, mens elevene tydelig ønsket flere samtaler om dette. Alle nevnte at de ønsket samarbeid med flere fag, og anså det som sentralt i arbeidet med kropp og kroppspres, men de diskuterte ikke detaljert hvordan dette samarbeide burde foregå.

Elever som opplevde kroppspres og misnøye med egen kropp fortalte om egne tanker om undervisning i kroppspres. Det er bekymringsfullt at dialogen om kropp i undervisningen ikke prioriteres høyere av lærerne. Uten en bredere samtale om kropp kan det bli vanskelig å få elevene til å kritisk vurdere ulike kroppsidealer, noe som er en del av læreplanens mål.

Basert på informantenes utsagn kan det virke som om kropp som tema ble tatt for gitt i lærerutdanningen, og at det manglet teoretisk kunnskap om kropp og ulike kroppsforståelser. I lys av dagens diskusjon om kroppsøvingsfagets kjerneverdier og læringsmål, tyder lærernes utsagn på at det fortsatt er arbeid å gjøre for å tilpasse undervisningen for å ikke bare unngå kroppspress, men aktivt arbeide med håndtering av det. Det ser imidlertid ut til at en tradisjonell praksis er i ferd med å endres, da informantene uttrykte et ønske om å inkludere elevenes subjektive opplevelser av kropp i undervisningen. En slik undervisningspraksis kan potensielt gi bedre tilpasset opplæring som tar hensyn til elevenes individuelle erfaringer og forutsetninger.

I en tid preget av urealistiske kroppsidealiser er det avgjørende at kroppsøvingslærere har tilstrekkelig kunnskap og interesse for temaet kropp og ulike kroppsforståelser. Hvordan kropp forstås og behandles i kroppsøving vil ha stor innvirkning på elevenes trivsel og læring, samt på deres selvbilde, identitet og forhold til kroppsidealiser.

Denne masteroppgaven hadde som mål å undersøke hvordan kroppsøvingundervisning kunne organiseres for å minske subjektiv opplevelse av kroppspress på ungdomsskolen. Forhåpentligvis kan denne oppgaven inspirere nåværende og fremtidige kroppsøvingslærere til videre refleksjon og oppmerksomhet rundt temaet kropp i kroppsøvingsfaget.

8.0 Forslag til videre forskning og praksis

Dette forskningsarbeidet utforsket en tematikk som tidligere har vært underundersøkt, spesielt innenfor norsk kontekst. Spesifikt ble praksisen til kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen i forhold til i forhold til deres arbeid med kroppspress. I tillegg ble elevinformantene spurt om deres tanker rundt hvordan de ville arbeide med kroppspress i kroppsøving. Formålet med prosjektet var å fange opp og videreutvikle kunnskapen om undervisningspraksisen til kroppsøvlingslærere. Siden det eksisterer begrenset forskning på dette feltet, både med hensyn til kjønn og undervisningsmetoder, og da informantene i denne studien består av to kvinner og to menn (n=4), kan det være av betydning å utvide kunnskapsgrunnlaget ved å inkludere et større utvalg av både kvinner og menn, samt deres undervisningspraksis knyttet til kropp, kroppsidentitet og selvbilde i tillegg til kroppspress.

Resultatene kan bidra til en dypere forståelse av hvordan kroppsøvlingslærere kan støtte elevenes læring og utvikling når det gjelder kroppspress. Studien konkluderer med at informantenes erfaringer med å undervise om kroppspress i kroppsøving var utfordrende, men at de følte seg trygge i sin undervisningspraksis og ser etter alternative måter å arbeide med kroppspress, som for eksempel i samarbeid med andre fag.. Funnenes indikasjon på behovet for at kroppsøvlingslærere øker sin kompetanse i undervisning knyttet til kropp og kroppspress understreker betydningen av lærerens rolle i elevens arbeid med kropp i kroppsøving. Denne konklusjonen peker på behovet for ytterligere forskning for å utforske ulike undervisningsprinsipper og tilnærminger som kan støtte elevenes læring på dette området.

Det er også verdifullt å utforske lærernes motivasjon for å inkludere arbeidet med kropp i undervisningen, spesielt med tanke på informantenes alternative tilnærminger i denne studien. Videre forskning bør også rettes mot å undersøke lærernes forståelse av betydningen av kropp, kroppsidentitet og selvbilde.

En utfordring ved denne studien er den begrensede tidsrammen som påvirket muligheten til å fullt ut undersøke informantenes forståelse, meninger, erfaringer og undervisningspraksis knyttet til kroppspress. Denne studien ble gjennomført som et masterprosjekt med begrenset tid, og ytterligere forskning som tar sikte på å følge større grupper eller befolkningen over tid vil være nødvendig for å bedre forstå de komplekse faktorene som påvirker elevenes fysiske og psykiske utvikling og læring. Sammenlignende studier som inkluderer erfaringer fra kroppsøvlingslærere på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skolen vil også kunne

bidra til en mer helhetlig forståelse av undervisningsarbeidet knyttet til kroppspress. Videre bør studier utforske elevers erfaringer og forståelser av kropp fra barneskolenivået.

9.0 Oppsummering

Informantene i denne studien har beskrevet ulike tilnæringer til hvordan de arbeider og ønsket å arbeide med begrepet kropp og kroppspress. De fremhever betydningen av valg av aktiviteter, kjønnsdelt undervisning som organisatorisk arbeidsmåte, og klasseromsundervisning som sentrale metodene. Informantene uttrykker imidlertid vanskeligheter med å arbeide med kroppspress i ordinær kroppsøvingsundervisning. Selv om de nevnte metodene kan ha positive effekter på elevenes læring om kroppsperss, er det visst i denne studien at flere faktorer må tas med i betraktning når det skal arbeides med kroppspress. Det kom klart frem at de fleste lærerne arbeider med å forebygge kroppspress først og fremst i ordinær undervisning og så arbeides med det håndtering og refleksjon rundt kroppspress på alternative måter som blant annet inkluderer samarbeid med flerefag og teoretisk undervisning. Elevene hadde ikke noe i mot en slik tilnærming, men har også beskrevet enda større ønske rundt dette arbeidet både i kroppsøving og andre fag. Videre uttrykte informantene en bevissthet om ulike kroppsperspektiver, men kjennskapet til undervisningsmetoder var hovedsakelig rettet mot den fysiske kroppen.

Funnene i denne oppgaven beskriver en fremgang og bevissthet rundt kroppspress, og ulike kroppssyn, men dessverre også påpeker manglede kunnskap i hvordan dette skal jobbes med i ordinær undervisning. Ulike utfordringene knyttet til lærerutdanningen og sentrale styredokumenter gjenspeiles i arbeidsmetodene til lærerinformantene. Allikevel har lærerinformantene vist en kreativitet og lagt vekt på alternative undervisningsmetoder for å hjelpe elevene, noe som kan tolkes som et skritt i riktig retning, da elevene også påpekte behovet for større arbeide rundt dette.

For å oppsummere vil jeg se tilbake på sitaten fra starten av oppgaven der Nietzsche skriver at en er sin kropp. I den forstand når vi, lærere, arbeider med kroppspress, retter vi arbeidet mot press rettet mot elevenes «selv». Med dette som grunnmuren, får betydningen av kroppsøvingsfaget og arbeidet beskrevet i denne oppgaven en mye større rolle. Dette er noe som denne studien ønsket å sette større fokus på og å bidra til å minske elevenes opplevelse av presset om å være noe annet enn det de «selv» er.

Litteraturliste

- Aasland, E., Moen, K. M., & Mathiasen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36-40.
- Allgood- Merten, B., Lewinsohn, P. M., & Hops, H. (1990). Sex differences and adolescent depression. *Journal of abnormal psychology*, 99(1), 55-63. doi:10.1037//0021-843x.99.1.55
- Anderson, C. (2010). Presenting and Evaluating Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74-141.
- APA. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Azzarito, L., & Katzew, A. (2013). Performing Identities in Physical Education. *Physical Education Recreation and Dance*, 81(1), 25-37.
- Azzarito, L., Solomon, M., & Harrison, L. J. (2006). "...If I Had a Choice, I Would..." A Feminist Poststructuralist Perspective on Girls in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 222-239.
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning/Norwegian journal of youth research*, ss. 46-76.
- Benn, T., Daglas, S., & Haifaa, J. (2011). Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, Education and Society*, 16(1), 17-34.
- Bjørnebekk, W. (2015). *Påkledd i dusjen : om ungdom og kroppspress* (1. utg.). Oslo: Spartacus forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Thematic Analysis: A Practical Guide*.
- Brown, T. D. (2012). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education 'in' movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 21-37.
- Cash, T. F. (2002). Women's body images. I G. M. Wingood, & R. J. DiClemente, *Handbook of women's sexual and reproductive health* (ss. 175-194). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Cash, T. F., & Brown, T. A. (1987). Body Image in Anorexia Nervosa and Bulimia Nervosa: A Review of the Literature. *Sage Journals*, 11(4), 487-521.
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: The Guilford Press.
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (2002). *Body Image: A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice*. New York: Guilford Press.
- Cash, T. F., & Szymanski, M. L. (1995). The development and validation of the body-image ideals questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 64(3), 466-477.
- Cockburn, C. (2001). Year 9 girls and physical education: A survey of pupil perceptions. *The Bulletin of Physical Education*, 1(5), 5-24.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. utg.). Thousand Islands: Sage Publications.

- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (Vol. 7). Oslo: Gyldendal.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. I L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology* (ss. 39-80). New York: NY: Academic Press.
- DeMeulenaere, E. J., & Cann, C. J. (2013). Activist Educational Research. *Qualitative Inquiry*, 19(8), 552-565.
- Dietrichson, S. (2018, Februar 15). *Kjønnsforskning*. Hentet fra Kroppspress, skole og bekymringer gjør flere jenter psykisk syke: <https://kjonnsforskning.no/nb/2018/02/kroppspress-skole-og-bekymringer-gj%C3%B8r-flere-jenter-psykisk-syke>
- Dowling, F. (2013). Kjønn? «Ikke noe problem». I E. Backman, & L. Larsson, *I takt med tiden? Perspektiv på idrottslærerutbildning i Skandinavia*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Duesund, L. (2017). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebreetsen, B., Walseth, K., & Elvebakk, L. (2018). Jenter og kroppsøving Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? I M. Øksnes, E. Sunsdal, & C. Rønning, *Ungdom danning og felleskap: samfunns - og kulturpedagogiske perspektiv* (ss. 81-106). Oslo: Cappelen Damn Akademisk.
- Engebreetsen, B., Walseth, K., & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375.
- Engelsrud, G. (2019). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget .
- Engene, L. (2014). . Kroppen - eksteriør eller levd erfaring? Oslo: Universitet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40537/Masteroppgave-2014-Line-%09Engene.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1zsEU6U6ua904Oa-%094UZn7yH80jU5IyEeDvIV6KHf2aIjMRGjfv3quhoCY>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo: Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Fisher, E., Dunn, M. E., & Thompson, J. K. (2002, November). Social Comparison And Body Image: An Investigation Of Body Comparison Processes Using Multidimensional Scaling. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(5), 566-579.
- Fitzgerald, H., Jobling, A., & Kirk, D. (2003). . Listening to the 'voices' of students with severe learning difficulties through a task-based approach to research and learning in physical education. *Support of Learning*, 18(3), 123-129.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21. doi:10.1080/13573320120033854
- Forrester-Knaus, C., Paxton, S. J., & Alsaker, F. (2008). Body Dissatisfaction in Adolescent Boys and Girls: Objectified Body Consciousness, Internalization of the Media Body Ideal and Perceived Pressure from Media. *Sex Roles: A Journal of Research*, 59(9-10), 633-643.

- Frederick, C. M., & Morrison, C. S. (1996). Social physique anxiety: Personality constructs, motivations, exercise attitudes and behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 82, 963-972. doi:<http://dx.doi.org/10.2466/pms.1996.82.3.963>
- Garner, D. M., & Garfinkel, P. E. (1982). Body Image in Anorexia Nervosa: Measurement, Theory and Clinical Implications. *Sage Journals*, 11(3), 263-284.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glasby, P. M., & MacDonald, D. (2004). Negotiating the curriculum: Challenging the social relationships in teaching. I L. Burrows, D. McDonald, & J. Wright, *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education* (ss. 132-144). London: Routledge.
- Gorely, T., Kirk, D., & Holroyd, R. (2003). Muscularity, the Habitus and the Social Construction of Gender: Towards a gender relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 429-448.
- Griffin, P. (1984). Coed physical education: Problems and promise. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 55(6), 36-37.
- Griffin, P. (1985). Boys' participation styles in middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching Physical Education*, 4, 100-110.
- Grogan, S. (2021). *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men Women and Children* (Vol. 4). Manchester: Routledge.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Halliwell, E., & Dittmar, H. (2004). DOES SIZE MATTER? THE IMPACT OF MODEL'S BODY SIZE ON WOMEN'S BODY-FOCUSED ANXIETY AND ADVERTISING EFFECTIVENESS. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(1), 104-122.
- Heiberg, A., & Jessen Schei, R. (2023, januar 6). *kjønn (menneske)*. Hentet fra Store Norske Leksikon: https://sml.snl.no/kj%C3%B8nn_-_menneske
- Helfert, S., & Warchburger, P. (2013, May 17). The face of appearance-related social pressure: gender, age and body mass variations in peer and parental pressure during adolescence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*(16).
- Keery, H., van den Berg, P., & Thomson, K. J. (2004). An evaluation of the Tripartite Influence Model of body dissatisfaction and eating disturbance with adolescent girls. *Body Image*, 1(3), 237-251. doi:10.1016/j.bodyim.2004.03.001
- Keeton, W. P., Cash, T. F., & Brown, A. T. (1990). Body Image or Body Images? Comparative, Multidimensional Assessment among College Students. *Journal of Personality Assessment*, 54, 213-220.
- Killen, J. D., Taylor, C. B., Hayward, C., Kaydel, K. F., Wilsom, D. M., Hammer, L., . . . Strachowski, D. (1996). Weight concerns influence the development of eating disorders: a 4-year prospective study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65(5), 936-940.
- Kirk, D. (2002). The social construction of the body in physical education and spor. I A. Laker, *Sociology of Sport and Physical Education An Introduction* (ss. 79-91). London: Routledge. doi:<https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.4324/9780203194119>

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kleven, T. A. (2007). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal.
- Kvalem, I. L., & Strandu, Å. (2013). Body Talk—Group Specific Talk? A Focus Group Study of Variations in Body Ideals and Body Talk among Norwegian Youth. *YOUNG*, 21(4), 237-346.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Larsson, H., Redelius, K., & Birgitta, F. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 67-81.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334.
- Lirgg, C. D. (1994). Environmental perceptions of students in same-sex and coeducational classes. *Journal of Educational Psychology*, 86, 183- 192.
- Liguetti, C., Oliver, K., Dantas, L., & Kirk, D. (2017). The Life of Crime does Not Pay; Stop and Think!: The Process of Co-Constructing a Prototype Pedagogical Model of Sport for Working with Youth from Socially Vulnerable Backgrounds. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 329-348.
- Liguetti, C., Oliver, K., Kirk, D., & Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas, L. (2017). An Activist Approach to Sport Meets Youth From Socially Vulnerable Backgrounds: Possible Learning Aspirations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), 60-71.
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M., & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143.
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholtz, L., Pescosolido, B. A., & Tope, D. (2011). Gender in Twentieth-Century Children's Books. *Gender & Society*, 25(2), 197-226.
- Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018, Mai 06). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, ss. 154-168.
- Mong, H. H. (2019, November 20). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvningslæreres forståelse og undervisning om helse i faget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, ss. 34-45.
- Murnen, S. K., & Smolak, L. (2019). The Cash effect: Shaping the research conversation on body image and eating disorders. *Body Image*, 31, 288-293.

- Myreng, C. B., Engelsrud, G. H., & Kjerland, G. Ø. (2021, Desember 21). Kroppen i lærebøker i videregående skole – et innblikk i kroppsøvingsfagets ideologiske kamp. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, ss. 103-116.
- Næs, F. D. (2000). Kroppsøving: Et fag på guttenes premisser? *Kroppsøving*, 50, 10-13.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., Hannan, P. J., Perry, C. L., & Irving, L. M. (2002). Weight-related concerns and behaviors among overweight and nonoverweight adolescents: implications for preventing weight-related disorders. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 156(2), 171-178. doi:10.1001/archpedi.156.2.171
- Nylander, K. S. (2018). *Prosjekt Perfect*. Press.
- Øgård-Repål, A., Arvill Strand, S., & Karlsen, T.-I. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress - Fokusgruppeintervju av jenter i 9. klassetrinn etter funn fra Ungdata-undersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 109-120.
- Olafson, L. (2002). "I hate phys.ed.": Adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator*, 59(2), 67-74.
- Oliver, K. (1999). Adolescent girls body-narratives: learning to desire and create a fashionable image. *Teachers College record*, 101(2), 220-246.
- Oliver, K. (2001). Images of the Body from Popular Culture: Engaging Adolescent Girls in Critical Inquiry. *Sport, Education and Society*, 6(2), 143-164.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Girls, Gender and Physical Education: An Activist Approach*. New York: Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2016). Transformative pedagogies for challenging body culture in physical. I C. Ennis, K. Armour, A. Chen, C. Garn, E. Mauerberg-deCastro, D. Penney, & R. Tinning, *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (ss. 307-318). London: Routledge International Handbooks.
- Osborne, K., Bauer, & Sutliff, M. (2002). Middle school students' perceptions of coed versus non-coed physical education. *Physical Educator*, 59(2), 83-89.
- Paxton, S. J. (2006). Body Dissatisfaction Prospectively Predicts Depressive Mood and Low Self-Esteem in Adolescent Girls and Boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 539-549.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. I. (2012). *Læreren med forskerblikk Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ricciardelli, L. A., & McCabe, M. P. (2001). Children's body image concerns and eating disturbance: A review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21(3), 325-344.
- Roos, G., & Rysst, M. (2014). *Retusjert reklame og kroppspress*. Oslo: Oslo, SIFO.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien - og om tids kroppsidealer og kroppsfokus*. Oslo: Gyldendal.
- Satina, B., & Hultgren, F. (2001). The Absent Body of Girls Made Visible: Embodiment as the Focus in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 521-534.

- Shilling, C. (2012). *The Body and Social Theory*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Stice, E., & Bearman, S. K. (2001). Body-image and eating disturbances prospectively predict increases in depressive symptoms in adolescent girls: a growth curve analysis. *Developmental psychology*, 37(5), 597-607.
- Stice, E., & Bearman, S. K. (2001). Body-image and eating disturbances prospectively predict increases in depressive symptoms in adolescent girls: a growth curve analysis. *Development Psychology*, 37(5), 597-607.
- Strandbu, Å. (2006). *Idrett, kjønn, kropp og kultur*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tannehill, D., Romar, J. E., O'Sullivan, M., England K., & Rosenberg, D. (1985). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching Physical Education*, 13(4), 406-420.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk of innlevelse En innføring i kvalitative metoder* (Vol. 5). Oslo: Fagbokforlaget.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. I R. A. Thompson, *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (ss. 367-467). University of Nebraska Press.
- Thomson, J. K., Altabe, M., Johnson, S., & Stormer, S. M. (1994). Factor analysis of multiple measures of body image disturbance: Are we all measuring the same construct? *International Journal of Eating Disorders*, 16(3), 311-315.
- Thorjussen, I. M., & Sisjord, M. K. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694-706.
- Tiggemann, M. (2012). Sociocultural perspectives on body image. I T. F. Cash, *Encyclopedia of body image and human appearance* (Vol. 2, ss. 758-765). Elsevier Academic Press.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., & Wiegand, R. (1998). Middle school students' perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 43-56.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=kro01-05&lang=nob>
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 191-206.
- Vertinsky, P. A. (1992). Reclaiming Space, Revisioning the Body: The Quest for Gender-Sensitive Physical Education. *Quest*, 44(3), 373-396.
- Vrabel, K. A. (2020). *Hva er kroppspress?* Hentet fra Norsk psykolog forening : <https://www.psykologforeningen.no/fag-og-politikk/psykisk-helse/livsutfordringer/hva-er-kroppspress>
- Walseth, K., & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvingfaget. *Tidsskrift for*, 14(2), 28-51.

- Walseth, K., Iselin, A., & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education, and Society*, 22(4), 442-459.
- Walton-Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Wertheim, E., Koerner, J., & Paxton, S. J. (2001). Longitudinal predictors of restrictive eating and bulimic tendencies in three different age groups of adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 69-81.
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. doi:<https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/1740898010060205>
- Wichstrom, L. (1999). The Emergence of Gender Difference in Depressed Mood during Adolescence: The Role of Intensified Gender Socialization. *Developmental Psychology*, 35, 232-245.
- Widerström, K. S. (2005). *Att ha eller vara kropp?* Örebro: Örebro Universitet .

Vedlegg 1- Intervjuguide individuell intervju

	Tema	Forkningsspørsmål	Spørsmål
Innledning	Innledning	-	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg er.. - Hva jeg gjør... - Hvorfor jeg gjør det.. - Resultatene skal brukes til .. - Anonymitet sikkres hvis det er ønskelig - Jeg er ikke her for å dømme eller å vurdere med å få kunnskap - Det er ikke noe riktig eller galt svar - Samtalen vil ta ca. 1 time - Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, sletting av data ved prosjektslutt og at prosjektet er innmeldt til NSD og blitt godkjent. - Informanten trenger ikke å svare på spørsmål og kan trekke seg når som helst - Informasjon om diktofon
Oppvarmingsspørsmål	Informasjon om deltageren		<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan likte du kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen?

			<ul style="list-style-type: none"> - Hva likte du mest/minst? - Hvorfor? -
Refleksjonsspørsmål (Tema 1)	Kroppspress	Hvordan opplever deltageren kroppspress?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du på når du hører ordet kroppspress? - Hvor tror du kroppspresset kommer ifra? - Opplever du eller noen du kjenner kroppspress? Når? - Tror du gutter eller jenter opplever mest kroppspress? Hvorfor?
Refleksjonsspørsmål (Tema 2)	Kroppsøving s undervisning og kroppspress	Hvordan har kroppsøving undervisning vært når deltageren gikk på skole?	<ul style="list-style-type: none"> - Etter din mening, hvordan har kroppsøving bidratt/ikke bidratt til opplevelse av kroppspress når du gikk på skolen? - Har du eller noen du kjenner opplevd kroppspress på grunn av kroppsøving på ungdomsskolen? - Hvorfor tror du det skjedde/skjedde ikke? - Har dere pratet om kroppsidealer, kroppsidealitet og selvbilde? - (Hvis ja) Føler du at du har lært nok om kropp og kroppsidealer når du gikk på skole?

			<ul style="list-style-type: none"> - (Hvis nei) synes du at det burde ha blitt lagt mer vekt på det?
Refleksjonsspørsmål (Tema 3)	Kroppsøving som forebyggende faktor mot kroppspress	Hvordan kan kroppsøvingsundervisning være en forebyggende faktor mot kroppspress?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan tror du kroppsøving kan påvirke kroppspresset? - Hvordan, hvorfor? - Hvordan ville du ønsket og ha hatt kroppsøvingsundervisning for å minske kroppspress? - Hva synes du er det viktigste for en kroppsøvingslærer å fokusere seg på for at elevene i minst mulig grad opplever kroppspress? - Hvordan ville du ønsket at en kroppsøvingslærer gjør det?
Avrundningsspørsmål	Avslutning		<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe annet som du tenker kan være relevant som vi ikke har pratet om? - Takk for at du deltok!

Vedlegg 2 – Intervjuguide fokusgruppe intervju

Tema	Spørsmål
Introduksjon	<ul style="list-style-type: none"> - Informantene informeres om at de ikke behøver å svare på noen av spørsmålene, at

	<p>de kan trekke seg når de vil uten at det skal ha noen konsekvenser, at min jobb er ikke å dømme men å få større kunnskap, at det de sier blir i rommet og skal ikke ha konsekvenser, samt. formålet med oppgaven, og hvordan data skal bli ivarettat og slettet når prosjektet er ferdig</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noen spørsmål før vi starter? - Deltagerne presenterer seg - Sier noe om sine forkunnskaper rundt temaet - Sier noe om sin er erfaring og utdanning
Kroppsøving	- Hvorfor er kroppsøving viktig?
Kroppspress	- Hva tenker du om at ungdommer nevner kroppspress som andre største presset de blir utsatt for på ungdomsskolen?
Forebygging av kroppspress	- Kan kroppsøving bidra til lavere opplevelse av kroppspress? Hvis ja hvordan?
Kroppsøvings undervisning (egen praksis)	«Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsideal som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil». Hvordan sørger du for dette i din undervisning?
Utfordringene	- Hva er de største utfordringer ved kroppsøvingsfaget som gjør at ungdommer opplever kroppspress selv om faget skal bidra til kritisk tenkning rundt kroppsideal?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Spørre hvordan de synes intervjuet gikk og fortelle om hva som skal skje videre med prosjektet. - Er det noe som du ikke fikk sagt? - Takk for deltagelsen!

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema dybdeintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kan kroppsøving forebygge kroppspress?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om kroppsøvingsundervisning kan forebygge kroppspress. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Vlastimir Jovanovic, og jeg er masterstudent i idrettsvitenskap ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal våren 2024 levere min masteroppgave under veiledning av Sebastian Scanche Sandgren. I den forbindelse kommer herved en forespørsel om å delta i intervju.

Denne studien er en masteroppgave som søker kunnskap om kroppsøvingsundervisning kan bidra til lavere opplevelse av kroppspress hos elever på ungdomsskolen. Hensikten med dette prosjektet er å avansere kunnskap som kan gi større forståelse av «Hvordan kroppsøvingsundervisning kan tilrettelegges og gjennomføres for å bidra til redusert opplevelse av kroppspress?»

Studiens forskningsspørsmål :«Om kroppsøving kan bidra til redusert opplevelse av kroppspress?», «Hvordan kan kroppsøvingsundervisning gjennomføres og tilrettelegges for dette formålet?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavange er ansvarlig for prosjektet. Veilederen i denne oppgaven er Serbastian Scanche Sandgren og student Vlastimir Jovanovic.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet er avgrenset til personer som er 15 år gamle. Ulike ungdomsskoler i Telemark blir kontaktet for å finne informantene. Det er ønskelig med deltakelse av både gutter og jenter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil be deltakeren gi noen opplysninger om seg selv i et intervju. Det vil være opplysninger om tidligere erfaringer med kroppsøving, samt meninger om hvilken rolle kan kroppsøving ha når det gjelder forebygging av kroppspress. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet ved bruk at diktafon.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Tilgang til din opplysninger skal prosjektansvarlig ha. Dette innebærer Prosjektlederen og student.

Navnet ditt innhentet ved samtykke skjema, vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Lydopptak fra intervju blir lagret i nettskjema, der informasjon er innelåst med kode og blir slettet etter prosjektet er avsluttet. Lydfilen lastes da ikke ned på lokal maskin. Deltakeren skal ikke kunne gjenkjennes i prosjektet. Alle deltakere får fiktive navn og data blir anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.08.2024. Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger slettes, lydopptak fra intervju slettes..

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger har Personverntjenester 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

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

Sebastian Scanche Sandgren (veileder) eller Vlastimir (student) ved
Universitetet i Stavanger.

Sebastian Scanche Sandgren: epost - sebastian.s.sandgren@uis.no

Vlastimir Jovanovic: epost – 258445@uis.no

Personvernombud ved UiS er Rolf Jegervatn og kan kontaktes på personvernombud@uis.no

Med vennlig hilsen

Sebastian Scanche Sandgren

Vlastimir Jovanovic

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kroppspress og kroppsøving, 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)

Vedlegg 4 – Samtykkeskjema fokusgruppeintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kan kroppsøving forebygge kroppspress?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om kroppsøvingundervisning kan forebygge kroppspress. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Vlastimir Jovanovic, og jeg er masterstudent i idrettsvitenskap ved Universitetet i

Stavanger. Jeg skal våren 2024 levere min masteroppgave under veiledning av Sebastian

Scanche Sandgren. I den forbindelsen kommer herved en forespørsel om å delta i intervju.

Denne studien er en masteroppgave som søker kunnskap om kroppsøvingundervisning kan bidra til lavere opplevelse av kroppspress hos elever på ungdomsskolen. Hensikten med dette prosjektet er å avansere kunnskap som kan gi større forståelse av «Hvordan kroppsøvingundervisning kan tilrettelegges og gjennomføres for å bidra til redusert opplevelse av kroppspress?»

Studiens forskningsspørsmål :«Om kroppsøving kan bidra til redusert opplevelse av kroppspress?», «Hvordan kan kroppsøvingundervisning gjennomføres og tilrettelegges for dette formålet?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavange er ansvarlig for prosjektet. Veilederen i denne oppgaven er Serbastian Scanche Sandgren og student Vlastimir Jovanovic.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet er avgrenset til personer i alderen 18-19 år. Ulike videregående skoler i Oslo blir kontaktet for å finne informantene. Det er ønskelig med deltakelse av både menn og kvinner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil be deltakeren gi noen opplysninger om seg selv i et intervju. Det vil være opplysninger om tidligere erfaringer med kroppsøving, samt meninger om hvilken rolle kroppsøving ha når det gjelder forebygging av kroppspress. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet ved bruk av diktafon.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Tilgang til din opplysninger skal prosjektansvarlig ha. Dette innebærer Prosjektlederen og student.

Navnet ditt innhentet ved samtykke skjema, vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Lydopptak fra intervju blir lagret i nettskjema, der

informasjon er innelåst med kode og blir slettet etter prosjektet er avsluttet. Lydfilen lastes da ikke ned på lokal maskin. Deltakeren skal ikke kunne gjenkjennes i prosjektet. Alle deltakere får fiktive navn og data blir anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2024. Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger slettes, lydopptak fra intervju slettes..

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger har Personverntjenester 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

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

Sebastian Scanche Sandgren (veileder) eller Andjela Jovanovic (student) ved
Universitetet i Stavanger.

Sebastian Scanche Sandgren: epost - sebastian.s.sandgren@uis.no

Vlastimir Jovanovic: epost – 258445@uis.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sebastian Scanche Sandgren
(Forsker/veileder)

Vlastimir Jovanovic

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], 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)

Vedlegg 5 – Vurdering SIKT Vurdering av behandling av personopplysninger

23.10.2023

Referansenummer

557590

Vurderingstype

Standard

Dato

23.10.2023

Tittel

Kroppspress og kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Sebastian Schanche Sandgren

Student

Vlastimir Jovanovic

Prosjektperiode

01.09.2023 - 01.08.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2024.

Kommentar

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

TYPE PERSONOPPLYSNINGER Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger (Utvalg 2).

LOVLIG GRUNNLAG Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt. Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du

må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) 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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5. 1 – Datahåndteringsplan

Kroppsøving som forebyggende faktor mot kroppspress

Hvordan kan kroppsøving bidra til lavere opplevelse av kroppspress på ungdomsskolen?

Fagområder

Humanoria

Forskningsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektvarighet

15.08.2023 — 01.06.2024

Formål

Gjennom dybdeintervju med ungdommer (15 år) og fokusgruppeintervju med fire kroppsøvingslærere med minst 30 studiepoeng i faget og to års arbeidserfaring skal jeg samle informasjon om deres meninger og erfaringer rundt hvordan kroppsøving kan bidra til lavere opplevelse av kroppspress. Selv om dette er fastslått i læreplanen viser forskningen at

kroppspress hos ungdommer øker. Dette kan skyldes det fortsatt eksisterende dualistiske kroppsperspektivet i kroppsøvings diskurs.

Nytteverdi

Resultatene kan bidra til endringene i praktisering kroppsøvfaget når det gjelder læring om kropp, kroppsidealer, kroppsidealitet og selvbilde og kroppspress. Dette kan medføre lavere opplevelse av slikt press hos ungdommer og bidra til legitimering av kroppsøvfaget i henhold til LK20.

Etiske retningslinjer

- Generelle forskningsetiske retningslinjer

Vedlegg 5.2 – Individuell intervju

Beskrivelse

Gjennom flere dybdeintervju med ca. 6-8 mennesker (15 år) skal relevante temaer belyses.

Datatype

Annet

Språk

Norsk bokmål

Nøkkelord

Kroppspress, Kroppsøving, Ungdomsskole, Kroppsbilde, Selvbilde

Data om personer

Ja

Er det noen andre grunner til at dataene dine trenger ekstra beskyttelse?

Nei

Kategorier av personopplysninger

Anonyme

Utvalgets størrelse

6

Konfidensialitetsklassifisering

Intern

Innsamlingsperiode

30.11.2023 — 30.01.2024

Innsamlingsenheter

- Lydopptaker/diktafon, privat

Metode

Intervju

Beskrivelse

Dybdeintervju med elever som er 15 år gamle, enten på deres skole eller digitalt via Teams/zoom.

Størrelse

1000 MB

Programvare

Nvivo

Lagring

- Skytjeneste, institusjonsavtale

Overføring

- E-post, institusjon

Arkivering

Ja

Grad av åpenhet

Begrenset tilgang

Embargo

01.06.2024

[Vedlegg 5.3. Fokusgruppe intervju](#)

Beskrivelse

Gjennom et fokusgruppe intervju med 6-8 utdannet kroppsøvlingslærere med minst 30 studiepoeng i faget og minst 2 års erfaring skal jeg samle inn relevante erfaringer og meninger om hvordan kroppsøving kan bidra til lavere opplevelse av kroppspress samt. relevant erfaring rundt hvordan disse arbeider med kompetansemål som direkte omhandler kropp, kroppsidentitet, kroppsideal og selvbilde.

Datatype

Annet

Språk

Norsk bokmål

Nøkkelord

kropp, kroppsøving, kroppsideal, kroppspress, selvbilde, kroppsidentitet

Data om personer

Ja

Er det noen andre grunner til at dataene dine trenger ekstra beskyttelse?

Nei

Kategorier av personopplysninger

Anonyme

Utvalgets størrelse

4

Konfidensialitetsklassifisering

Intern

Innsamlingsperiode

30.11.2023 — 30.01.2024

Innsamlingsenheter

- Lydopptaker/diktafon, privat

Metode

Fokusgruppe

Beskrivelse

Fokusgruppe intervju med kroppsøvingslærere med minst 30 studiepoeng i faget og minst to års arbeidserfaring,

Størrelse

1000 MB

Programvare

Nvivo

Lagring

- Skytjeneste, institusjonsavtale

Overføring

- E-post, institusjon

Arkivering

Ja

Grad av åpenhet

Begrenset tilgang

Vedlegg 6 – Risiko analyse

Risikoanalyse/vurdering i forskning med mennesker

Referansenummer fra NSD/REK e.l.:

Prosjekt/studie: *Kroppsøving som forebyggende faktor mot kroppspress*

Dato	Utarbeidet av (navn, tittel og signatur)	Kontrollert av (navn, tittel og signatur)	Sted (universitet, institutt og by)	Versjon #	Endelig dato for ferdigstilt dokument
01.10.23	Vlastimir Jovanovic, student		Universitet i Stavanger		

Aktivitet	Risiko	Hvem kan bli rammet	Tiltak/metode for å kontrollere/minimere risiko	Sannsynlighet*	Alvorlighetsgrad**	Risiko vurdering***	Resultat (A–D) †	Andre kommentarer
Individuelt intervju	Emosjonelt ubehag	Informant	<p>Deltageren er informert at hen ikke trenger å svare på noen av spørsmålene hvis de ikke ønsker det og kan avslutte intervjuet når som helst uten at det skal ha noen konsekvenser.</p> <p>Hvis det vises tegn på emosjonelt ubehag kan intervjueren stoppe intervjuet og deltageren kan selv velge om hen ønsker å fortsette.</p>	3	1	3		

Risikoanalyse/vurdering i forskning med mennesker

Referansenummer fra NSD/REK e.l.:

Prosjekt/studie: *Kroppsøving som forebyggende faktor mot kroppspress*

Aktivitet	Risiko	Hvem kan bli rammet	Tiltak/metode for å kontrollere/minimere risiko	Sannsynlighet*	Alvorlighetsgrad**	Risiko vurdering ***	Resultat (A–D) †	Andre kommentarer
Fokusgruppe intervju	Ubehag	Informantene	Informantene er informerte at det som bli sagt bli anonymt og ikke skal kunne spores tilbake til den som har sagt det. Det skal på denne måten ikke ha noen konsekvenser for ens arbeid. Intervjueren kan stoppe intervjuet dersom informantene ikke holder seg saklig eller objektive	2	1	2		
Individuelt intervju og fokusgruppeintervju	Brann	Forskeren og informantene	Forskeren gjøre seg kjent med brannrutinene dersom intervjuene skal bli gjennomført fysisk.	3	3	12		

Prosjekt/studie: *Kroppsøving som forebyggende faktor mot kroppspress*

Transport av , underskrevet samtykke	Manual Handling. Problemer med databeskyttelse og lagring av data. Problemer med lagring av intervjuopptake t i nettskjema	Forskeren som frakter data. Alle med personlig informasjon samtykkeerklæring Forskeren	Dokumentasjon skal transporteres trygt og sikres in en lukket sekk. Forskeren følger retningslinjene for databeskyttelse. Samtykke med personlig informasjon skal IKKE stå uten tilsyn og ligge der en kan få tak i informasjonen. All data blir lagret sikkert på en passord beskyttet datamaskin. All papirbasert informasjon oppbevares i et					
--	---	--	--	--	--	--	--	--

Risikoanalyse/vurdering i forskning med mennesker

Referansenummer fra NSD/REK e.l.:

Prosjekt/studie: *Kroppøving som forebyggende faktor mot kroppspress*

Aktivitet	Risiko	Hvem kan bli rammet	Tiltak/metode for å kontrollere/minimere risiko	Sannsynlighet*	Alvorlighetsgrad**	Risiko vurdering ***	Resultat (A–D) †	Andre kommentarer
			låst skap Forskeren sørger for at diktafon-appen fungerer med å utføre noen tester før intervjuet og har tilgang til internett for å sikre for at data blir sendt til nettskjema rett etter intervjuet tar slutt.					

Prosjekt/studie: *Kroppøving som forebyggende faktor mot kroppspress*

Aktivitet	Risiko	Hvem kan bli rammet	Tiltak/metode for å kontrollere/minimere risiko	Sannsynlighet*	Alvorlighetsgrad**	Risiko vurdering ***	Resultat (A–D) †	Andre kommentarer
Informantene (fokusgruppe og dybdeintervju)	Fare for akutt sykdom	Forskeren som gjennomfører intervjuet og informantene	Forskeren er klar til å handle umiddelbart ved å ringe nødtelefon, og vet hvor nærmest førstehjelpsutstyr befinner seg					

*** Sannsynlighet**

- 5** Svært sannsynlig - risiko vil oppstå gjentatte ganger. Forventes rutinemessig en gang hver 20-100 operasjoner, muligens ukentlig eller oftere hvis det utføres regelmessig.
- 4** Sannsynlig - vil forekomme flere ganger i året, så det er ikke overraskende når det skjer.

**** Alvorlighetsgrad**

- 5** Dødsfall.
- 4** Stor/alvorlig skade - varig funksjonshemming, alvorlig amputasjon som f.eks. tap av hånd. Stort tap av tid.

Prosjekt/studie: *Kroppsøving som forebyggende faktor mot kroppspress*

- | | |
|---|---|
| <p>3 Mulig - kan forekomme noen ganger. Oppstår sannsynligvis en gang i året.</p> <p>2 Usannsynlig - men kan forekomme en gang hvert 10-100 år.</p> <p>1 Svært usannsynlig å forekomme. Sannsynligheten nærmer seg null.</p> | <p>3 Middels skade f.eks. brannskade, brudd, eller bevissthetstap. Antatt utilgjengelig for normalt arbeid i over 3 dager.</p> <p>2 Mindre skader - Mer alvorlig kutt, forstuing, belastning, brannskader etc. der det ikke er mulig å komme tilbake til arbeid etter behandling. Det kan gå tapt tid - mindre enn 3 dager.</p> <p>1 Ingen skader eller svært lav skade - f.eks. blåmerker, mindre kutt, nålestikk osv. der skaden tillater retur til arbeid etter førstehjelp - ingen tapt tid.</p> |
|---|---|

*** **Risikovurdering = Sannsynlighet x Alvorlighetsgrad**

*** **Risikovurdering score (range: 1-25)**

Lav risiko = 1-8; Medium risiko = 9-15; Høy risiko = 16-25

- **Lav risiko** – forbedre om mulig/nødvendig.
- **Medium risiko** – Innfør ytterligere tiltak for å redusere risikoen.
- **Høy risiko** – Vurder om prosjektet/studien må stanses eller innfør nødvendige tiltak umiddelbart.

† **Resultat (nøkkel):** **A** = triviell risiko; **B** = tilstrekkelig kontrollert, ingen ytterligere handling er nødvendig; **C** = ikke tilstrekkelig kontrollert, ytterligere handling er nødvendig; **D** = klarer ikke estemme, ytterligere informasjon er nødvendig.

Prosjekt/studie: *Kroppsøving som forebyggende faktor mot kroppspress*

<u>Videre handlingsplan der det er nødvendig</u>		
Handling/tiltak (hva)	Ansvarlig (hvem)	Fullført (når)

Andre kommentarer: