

Camilla Hasle

"Kropp i kroppsøvingsfaget"

En kvalitativ studie som undersøker hvordan kroppsøvingslærere tolker og praktiserer innholdet i LK06, som omhandler kroppsideal, elevenes oppfatning av kropp og selvfølelse i faget.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2016

Sammendrag

Utviklingen i dagens samfunn viser at kropp og utseende har fått en sentral rolle (Bunkholdt, 2000; Dowling, 2010). På grunnlag av dette ble deler av læreplanen i kroppsøving faget i Kunnskapsløftet 06 revidert i 2012. Bakgrunnen for denne studien er at det ikke eksisterer mye forskning om lærernes refleksjoner rundt formålet og hvordan de setter det i praksis, da spesielt knyttet til temaet kropp. Formålet med studien har vært å undersøke læreres tolkning og praktisering av den reviderte læreplanen for kroppsøving faget. Avhandlingen fokuserer på tre sentrale begreper som er å ruste elevene til vurdering av *kroppsideal*, samt å utvikle positiv *oppfatning av kropp og selvfølelse*.

Studien sikter på å belyse problemstillingen: «*Hvordan tolker og praktiserer kroppsøvingslærere innholdet i LK06, som omhandler kroppsideal, elevenes oppfatning av kropp og selvfølelse i faget?*». For å gjennomføre dette, har en kvalitativ forskningsmetode blitt lagt til grunn. Seks semi-strukturerte individuelle intervjuer, samt et felles fokusgruppeintervju med kroppsøvingslærere på ungdomsskolen og i den videregående skole i Oslo og Akershus, har bidratt til å belyse problemstillingen. Fellet er blitt belyst med offentlige dokumenter som omhandler læreplanen og revideringen, variert pedagogisk- og didaktisk litteratur, samt med ulik forskning innen sosiologien og psykologien.

Gjennom det analytiske arbeidet med utsagnene til lærerne og den påfølgende diskusjonen, kommer det frem at lærerne anser temaet som vanskelig og krevende. I tolkningene til lærerne kan de benytte seg av andre begreper i et forsøk på å definere de sentrale begrepene, som mestring og bevegelsesglede. Lærerne er også noe uenige i hvordan de kan oppnå formålet i praksis, noen mener dette bør diskuteres med elevene, mens andre mener at fokuset bør ligge på gleden av å være i bevegelse. Lærerne kan til tider svare i den form med hvordan de kunne ha praktisert begrepene. Lærernes praktiseringer kan vise seg å være avhengig av lærerens tolkninger og hvilke verdier de ønsker å fokusere på i kroppsøving faget.

Nøkkelord: Kroppsøving, læreplan, formål, kropp, kroppsideal, kroppsbilde, selvfølelse

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord.....	6
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	7
1.2 Problemstilling	9
1.3 Oppgavens struktur	10
2. Teoretisk forankring.....	11
2.1 Lærerenrollen	11
2.2 Læreplanarbeid.....	12
2.3 Læreplan i et historisk perspektiv	14
2.3.1 Reform 94.....	14
2.3.2 L97	15
2.3.3 LK06, oppbygning og verdier	16
2.4 Revidering av læreplan i kroppsøving i Kunnskapsløftet, 2012	18
2.5 Sentrale begreper i oppgaven	20
2.5.1 «Kroppsideal»	20
2.5.2 «Oppfatning av kropp».....	21
2.5.3 «Selvfølelse».....	22
2.6 Kroppsforståelser.....	23
2.6.1 Kroppen forstått som et objekt.....	24
2.6.2 Kroppen som levd erfaring	24
2.6.3 Den sosialt konstruerte kroppen.....	25
3. Metodiske overveielser og valg	28
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	28
3.2 Datainnsamling	30
3.2.1 Intervjuguide.....	30
3.2.2 Pilotintervju	31
3.2.3 Utvalg av informanter	32
3.2.4 Gjennomføring av individuelt intervju	33
3.2.5 Transkribering av datamaterialet	34
3.2.6 Utarbeidelsen av intervju til gruppeintervju	35
3.2.7 Gjennomføring av gruppeintervju.....	36
3.3 Fortolkning og analyse.....	37

3.4	Reliabilitet, validitet og overførbarhet	39
3.4.1	Reliabilitet	39
3.4.2	Validitet	40
3.4.3	Overførbarhet	42
3.5	Etiske retningslinjer	42
4.	Resultat og diskusjon	44
4.1	Presentasjon av lærere	44
4.1.1	Ungdomsskolelærerne	44
4.1.2	Lærerne på videregående skole	45
4.2	Læreplanarbeid	47
4.2.1	Planlegging av undervisningen	47
4.2.2	Revideringen av læreplan i kroppsøving	49
4.3	Lærernes tanker om kropp i kroppsøving	50
4.4	Hvordan tolker lærerne begrepene som kom inn med revideringen?	52
4.4.1	Kroppsideal	53
4.4.2	Positiv oppfatning av kropp	55
4.4.3	Selvfølelse	57
4.5	Praktiseringen av begrepene i læreplanen	59
4.5.1	Hvordan ruste elevene til vurdering av kroppsideal?	60
4.5.2	Hvordan bidra til at elevene utvikler positiv oppfatning av kroppen?	63
4.5.3	Hvordan bidra til at elevene utvikler selvfølelse?	66
4.6	Lærers rolle	67
5.	Oppsummering – veien videre	73
	Referanser	77
	Forkortelser	84
	Vedlegg 1	85
	Vedlegg 2	87
	Vedlegg 3	89
	Vedlegg 4	90

Forord

Siste finpussen på masteroppgaven gjøres før innlevering, og med det settes et endelig punktum etter 5 års studenttilværelse på NIH. Med en interesse for nåtidens fokus på kropp og utseende, har jeg gjennom denne prosessen skrevet med et stort engasjement. De erfaringer jeg har gjort meg i arbeidet med denne masteroppgaven vil jeg ta med meg videre som kommende kroppsøvingslærer, knyttet til funnene i studien, men også det å tre inn i en forskerrolle. Jeg vil rette en takk til alle seks kroppsøvingslærerne som stilte opp på intervju. Dette har vært en lærerik prosess som ikke kan beskrives på en annen måte enn som en lang berg- og dalbane. Det ligger mye arbeid bak denne oppgaven, og jeg kan i dag si at jeg er stolt at dette produktet og at jeg kan presentere det som mitt eget.

På denne berg- og dalbaneturen og på veien til målet, har jeg fått god hjelp. Jeg vil først og fremst takke min veileder Per Midthaugen, som med god kunnskap har med veiledninger, verdifulle diskusjoner og oppmuntrende kommentarer hjulpet meg godt på veien.

Jeg vil takke venner og familie for all støtte. En spesiell takk går til Adele, uten deg og din hjelp ville ikke denne oppgaven se ut som den gjør i dag, og Sigurd for selskapet gjennom masterårene og det du ha bidratt med.

Jeg ønsker også å takke gode medstudenter på tvers av alle retninger og de i foreninger, spesielt NIHI, for fem flotte år! Det er med blandede følelser at jeg leverer denne masteroppgaven som markerer slutten på en herlig studietid ved Norges Idrettshøgskole.

Tusen takk!

Oslo, mai 2016

Camilla Hasle

1. Innledning

I dagens samfunn har kroppens utseende fått en sentral rolle, der skjønnhet og veltrente kropper har blitt et statussymbol (Bunkholdt, 2000; Dowling, 2010). Gjennom medias mange kanaler, som massemedier og sosiale medier, spres et budskap om hvordan kroppen skal se ut, det dannes et ideal (Duesund, 1995; Dowling, 2010; Shilling, 2003). Ungdommer har på bakgrunn av dette et ønske om å oppnå det skapte idealet, et ideal som kan være uoppnåelig. Kroppsøvfaget er et obligatorisk fag i den norske skolen, fra 1. klasse i grunnskolen til siste året på den videregående skolen. Faget skal være allmenndannende, samtidig som det skal inspirere til livslang bevegelsesglede. Kunnskapsløftet 06 (LK06) og da læreplanen for kroppsøvfaget krever mye i forhold til hvilket forhold elevene skal danne til egen og andres kropper gjennom faget. Kroppsøvfaget er det eneste fysiske faget i skolen, der bevegelse og aktivitet står i sentrum. I denne oppgaven vil jeg utforske hvordan Kunnskapsløftet 06, læreplanen og da spesielt formålet med faget realiseres i praksis. Jeg ønsker å belyse hvilke oppfatninger lærere har om dette temaet som omhandler *kroppsideal*, *oppfatning av kropp* og *selvfølelse*. Det kommersielle feltet tilbyr ungdommer tilgang til ulike visuelle representasjoner og kroppslogikker, som kroppsøvfaget har som formål å problematisere (Hill & Azzarito, 2012). Skolen blir gjennom litteratur omtalt som et sentralt felt som påvirker ungdommen (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Kvalem & Wichstrøm, 2007). Jeg mener derfor at det er viktig å belyse hvilke forståelser, refleksjoner og praktisering lærere har når det gjelder undervisningen som angår denne delen av fagets formål.

1.1 *Bakgrunn for valg av problemstilling*

Kropp og elevers opplevelse av egen kropp har siden første praksisperiode i grunnskolen gjennom faglærerutdanningen på Norges idrettshøgskole, fanget min oppmerksomhet. Bakgrunnen for dette er blant annet erfaringene jeg gjorde meg, der det i liten grad ble snakket om blant praksislærerne mine og heller ikke praktisert. Som kroppsøvlærer og student har jeg også erfart at lærere har ulike opplevelser og refleksjoner om kropp i kroppsøving. Kropp, kroppsideal og kroppspress har blitt et dagsaktuelt tema som er mye omtalt i media. Under debatten «Kropp + Medier = Problem?» arrangert av Studentstyret ved Norges idrettshøgskole i mars 2015 ble

temaet kropp diskutert i mange sammenhenger. Konklusjonen endte i at en som lærer og trener må være en «demper» for kroppspresset blant barn og unge. Media hadde også fokus på dette i samme periode der Budstikka (20.04.15) kommer frem med en undersøkelse som sier «Én av to jenter misfornøyd med eget utseende» (Skotnes, 2015) og NRK (14.01.15) fronter en videregående skole som «Vil ta oppgjør med kroppsfokuset» (Løberg, 2015). Gunn Engelsrud (2015) skriver på samme tid at kroppsøvingsfagets byggesteiner er kroppen og kroppslig læring. Videre skriver hun at det gir faget noen særegne muligheter for at elevene kan utvikle kunnskap om seg selv i et individuelt, kulturelt og samfunnsmessig perspektiv. Spørsmålet er hvordan lærerne tolker og legger til rette for dette. Ettersom mitt felt er innenfor kroppsøving og pedagogikk, og jeg er lærer i kroppsøving- og idrettsfag, fanget dette min interesse til tema for min masteroppgave.

Høsten 2012 ble det innført en revidert læreplan i kroppsøving for grunnskolen og den videregående skolen, Kunnskapsløftet 06 (Udir, 2012b). Endringene kom som en følge av flere henvendelser til Utdanningsdirektoratet og undersøkelser der det kommer frem at lærerne opplevde læreplanen, og spesielt kompetansemålene, som diffuse. I forbindelse med denne revisjonen fulgte flere endringer i læreplanen. Forskrift til opplæringsloven og nye offentlige dokumenter ble dannet, disse beskriver og begrunner endringene som ble gjort. Formålet med kroppsøving ble også revidert. I den reviderte utgaven står det skrevet at:

Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Det skal ruste elevene til vurdering av kroppsidealer og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil (Udir, 2012b).

Min interesse er å undersøke hvordan lærerne tolker disse begrepene markert i kursiv og hvordan de gjør det i praksis. Jeg mener denne interessen understreker behovet for økt oppmerksomhet til temaet i faget, spesielt på bakgrunn av utviklingen dagens moderne samfunn har hatt, der en perfekt kropp blir sett på som et statussymbol (Duesund, 1995; Dowling, 2010; Shilling, 2003). De nevnte oppslagene, erfaringene og mangelen på forskning har inspirert meg til å undersøke hvilke perspektiv, refleksjoner og praktisering lærere har når det gjelder undervisningen som angår dette temaet, kropp i kroppsøving.

1.2 Problemstilling

Studien sikter på å belyse problemstillingen:

«Hvordan tolker og praktiserer kroppsøvingslærere innholdet i LK06, som omhandler kroppsideal, elevenes oppfatning av kropp og selvfølelse i faget?»

Problemstillingen blir belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan tolker kroppsøvingslærere det at elevene skal utvikle positiv oppfatning av kropp og selvfølelse?*
2. *Hvordan legger kroppsøvingslærere undervisningen opp for at elevene skal utvikle positiv oppfatning av kroppen i praksis?*
3. *Hvordan tolker kroppsøvingslærere det at elevene skal rustes til vurdering av kroppsideal?*
4. *Hvordan praktiserer kroppsøvingslærere at elevene skal rustes til vurdering av kroppsideal?*

Jeg har delt inn i fire forskningsspørsmål slik at min interesse kommer tydelig frem i forhold til hva jeg har valgt å fokusere på. Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvilke refleksjoner lærere på ungdomskolen og videregående skole har rundt temaet kropp i kroppsøving. Med hovedproblemstillingen og disse forskningsspørsmålene er jeg interessert i å belyse lærernes subjektive forståelser, erfaringer og praktisering knyttet til den reviderte læreplanen i kroppsøvingsfaget (Udir, 2012b). Jeg er interessert i å forstå kroppsøvingslærernes opplevde hverdag, samt forsøke å forstå hva som ligger til grunn for deres valg og deres refleksjoner rundt det som omhandler kropp i undervisningen.

I hovedproblemstillingen benyttes to sentrale begreper. Med begrepet *tolker* mener jeg lærernes oppfatninger og forståelse av begrepene i dagens læreplan, knyttet til temaet kropp. Med *praktiserer* mener jeg hvordan lærerne oppnår det læreplanen krever i undervisningen gjennom tilrettelegging og gjennomføring av undervisningstimer. Elevenes oppfatning av kropp, selvfølelse og kroppsideal er tre sentrale begreper i formålet med faget, som blir tre sentrale temaer i denne studien.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgavens struktur er bygget opp og organisert i fem kapitler. Videre fra innledningen vil jeg starte med å presentere relevant teoretisk litteratur og forskning innenfor feltet som omhandler lærerrollen, læreplaner, kroppsforståelser og sentrale begreper i oppgaven knyttet til formålet med kroppsøvingsfaget. I metodekapittelet vil jeg presentere og begrunne mine valg av metoder, samt beskrivelse av den praktiske gjennomføringen og erfaringene jeg har gjort meg ved bruk av kvalitative forskningsintervjuer, analytisk tilnærming og studiens kvalitet. I kapittelet «resultat og diskusjon» vil jeg presentere deler av datamaterialet, med påfølgende diskusjoner rundt sentrale sitater og resultatet fra lærerne mot relevant teoretisk litteratur og tidligere forskning på feltet. Jeg har valgt å slå sammen resultater og diskusjon til et kapittel ettersom jeg vurderer dette som mest hensiktsmessig for å presentere mine funn. Avslutningsvis vil studiens sentrale funn bli oppsummert, samt at det trekkes frem tanker og ideer om veien videre i forskningsfeltet.

2. Teoretisk forankring

Dette kapittelet vil gi et innblikk i hva som finnes av litteratur og teori som jeg anser som relevant for oppgaven. Litteraturen og teorien er trukket inn for å gi en oversikt over tidligere forskning på dette feltet. I tillegg til at det vil kunne gi et overordnet ståsted for belysningen av oppgavens problemstilling, der det er ønskelig å studere forholdet mellom kravene LK06 stiller i forhold til temaet kropp og lærernes tolkninger og praktisering i kroppsøvningsundervisningen.

Ettersom jeg ikke kunne identifisere tidligere empirisk forskning om lærerprofesjonen knyttet til læreplanen og temaet kropp i kroppsøvningsfaget, har jeg valgt å gå inn på hvordan styringsdokumentene definerer lærerrollen og beskriver meningen bak innholdet i kroppsøvningsfaget knyttet til temaet. Jeg vil se på læreplanen i et historisk perspektiv fra reform 94 (KUF) frem til dagens reviderte Kunnskapsløftet 06 (Udir, 2012b), der jeg vil fokusere på hvordan temaet kropp har kommet frem i planene frem til i dag. Videre vil jeg forsøke å definere de sentrale begrepene fra det reviderte formålet med kroppsøvningsfaget; å utvikle *selvfølelse*, rustes til vurdering av *kroppsideal* og utvikle en positiv *oppfatning av kroppen* (min utheving). I tillegg til å presentere pedagogisk og didaktisk litteratur, samt ulik forskning innen sosiologien og psykologien. Jeg vil til slutt presentere tre ulike forståelser av kropp som vil være relevante i forhold til lærernes tolkninger og praktiseringer relatert til kropp.

2.1 Lærerrollen

«Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (Meld. St. 11, 2008-2009:12). Disse forventningene og kravene ligger i bestemmelsene av lover, læreplan og andre forskrifter som forplikter alle lærere, og definerer et grunnlag for utøvelsen av lærerprofesjonen. Samtidig som det er et handlingsrom for lokale myndigheter og for læreren. For læreren går handlingsrommet på deres forståelse og tolkning av de offentlige dokumentene, som til slutt resulteres i hvordan dette gjøres i praksis. «Lærere møter en rekke forventninger som det er utfordrende å forene, og må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene» (Meld. St. 11, 2008-2009:12). Læreryrket er komplekst med mange valg og tilpasninger som skal gjøres for å oppfylle forventningene og kravene som er satt, samtidig som hver enkelte elev skal oppnå mestring og læring. Lærere skal rustes til dette gjennom

utdanningen da de ifølge Rammeplanen for faglærer i kroppsøving og idrettsfag (UFD, 2003:12) skal utvikle:

- *Faglig kompetanse*: ferdigheter, uttrykksevne og kunnskap innen det kroppsøvingsfaglige feltet, bevisst forhold til idrett som kultur og aktivitetsform.
- *Didaktisk kompetanse*: evne til å analysere læreplanenes intensjoner som grunnlag for planlegging, gjennomføring og vurdering av tilrettelagt opplæring i kroppsøving og idrettsfag ut fra elevenes forutsetninger og fagområdets egenart.
- *Endrings- og utviklingskompetanse*: evne til å initiere og takle endringer i kroppsøvings- og idrettsfaget og i endringer i skolens organisering og til å legge til rette for personligdanning og yrkesfaglig utvikling.
- *Sosial kompetanse*: evne til å observere, lytte, forstå og respektere andres handlinger og synspunkter, og bidra til å etablere og utvikle demokratiske og lærende fellesskap i samarbeid med elever, kolleger, foreldre og yrkesliv.
- *Yrkesetisk kompetanse*: innsikt i egne holdninger og yrkets etiske utfordringer, evne til å vurdere læringssituasjoner i lys av de grunnleggende verdiene opplæringen bygger på.

Det er disse kompetansene som står i sentrum for lærerutdanningen som mitt utvalg vil ha vært under i sin utdanning. I denne rammeplanen er det ikke nevnt noe eksplisitt om selvfølelse, kroppsideal eller å utvikle en positiv oppfatning av kroppen hos elevene, kun at bevegelse påvirker selvbilde til barn, unge og voksne. I Nasjonale retningslinjer for praktiske og estetiske fag (2014:18) har temaet kommet inn som et overordnet mål for utdanningen; «Faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag skal utdanne lærere som arbeider på en profesjonell måte med elevens utvikling og læring. Gjennom allsidig kroppsbruk og bevegelse skal studentene fremme glede, spenning og utfordring, samt bidra til gode opplevelser, mestring og utvikling av elevers selvbilde» (UHR, 2014). Dette viser at det har blitt mer fokusert på som et tema i skolen og det samsvarer med hva som kreves av lærerne.

2.2 Læreplanarbeid

Tolkningen av offentlige dokumenter og læreplanen skaper som nevnt et handlingsrom for læreren. Med dette handlingsrommet oppstår det et spenn mellom læreplanens intensjoner og opplevd erfaring. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2007) må lærere i den norske skolen forholde seg til læreplanen, derfor er kunnskap om læreplaner og innsikt i

læreplanarbeid en sentral del av lærerens didaktiske kompetanse. I den sammenheng er det relevant å henvise til John Goodlad (1979), som har forsket i skolen og arbeidet med læreplansspørsmål i mange tiår. I hans læreplanteori opererer han med fem læreplannivåer (Lyngsnes og Rismark, 2007:131-133):

1. *Ideenens læreplan*: Omfatter de ideene som fremmes om skole, utdanning og fag i samfunnsdebatten før utformingen av et læreplandokument, som kan være grunnleggende perspektiver eller hva en ønsker å oppnå. De kan ha sitt utspring i forskningsbasert viten og sunn fornuft. Alt fra kultur, religion til næringsliv og arbeidsmarked.

2. *Den formelle læreplan*: Er den gjeldende læreplanen (LK06) som Stortinget har vedtatt. Denne læreplanteksten er det forpliktende grunnlaget for arbeidet i skolen. Den formelle planen vil i praksis komme i kompromiss mellom ulike interesser på basis av ideens læreplan. Den vil derfor kunne oppfattes og fortolkes på forskjellige måter av dem som bruker planen, alt etter hva de vektlegger.

3. *Den oppfattede læreplan*: Ulike aktører vil oppfatte en og samme plan på forskjellige måter. De vil tolke intensjoner og retningslinjer i planen ulikt. Ettersom den formelle læreplanen inneholder kompromisser på ulike områder, gir den rom for ulike fortolkninger. Faktorer som spiller inn vil være lærerens egne og arbeidsplassens holdninger, verdier og kompetanse.

4. *Den gjennomførte læreplan*: Den undervisningen som faktisk skjer på bakgrunn av hver aktørs fortolkning, time for time og dag for dag. Den gjenspeiler lærerens forståelse og tolkning av læreplanen i den dagligdagse virksomheten, derfor vil undervisningen bli svært forskjellig. Andre forhold vil også spille inn som læremidler, lærerens kompetanse og elevgruppen.

5. *Den erfarte læreplan*: Den læreplanen elevene erfarer og opplever i konkrete opplærings situasjoner. Den vil variere ut i fra hvordan læreren underviser og hvilke forutsetninger og bakgrunn elevene møter undervisningen med. De erfaringene og utbyttet elevene sitter igjen med, vil være ulike og ikke alltid i samsvar med verken den formelt vedtatte eller lærerens fortolkede eller gjennomførte læreplan. Det vil også være likheter i erfaringene fordi lærerens undervisning har en struktur og et innhold som legger rammer for erfaringene.

Av disse fem nivåene anser jeg tre av de som relevante for min masteroppgave. På bakgrunn av at jeg er interessert i hvilke krav læreplanen stiller, hvordan den tolkes av lærerne og hvordan den settes praksis. Vil jeg i min studie utforske den formelle, den oppfattede og den gjennomførte læreplanen. Ved å ta utgangspunkt i formålet med faget, undersøke hvordan lærere tolker og praktiserer det som står, vil dette være en teoretisk forankring som kan gi en bredere forståelse. Begrunnelsen for dette er at det i læreplansammenheng må tas mange beslutninger på ulike plan som kan være med å utgjøre lærernes tolkning og praktisering.

2.3 Læreplan i et historisk perspektiv

Læreplaner har blitt utarbeidet på ulike måter, og har med det variert med ulike idégrunnlag og hatt ulik utforming opp gjennom 1900-tallet. På bakgrunn av dette har temaet kropp kommet tydeligere inn i læreplanene med tiden og fulgt samfunnets utvikling. På en annen side har dette alltid vært en del av fagets formål, der det eksplisitt har kommet mer og mer til uttrykk med utviklingen av nye planer. For å se denne utviklingen vil jeg beskrive hva som skrives om temaet kropp, fra Reform 94 (KUF) til Kunnskapsløftet 06 (Udir, 2012b) i dag. Jeg vil i tillegg til dette gi en kort beskrivelse av planenes oppbygning og ideologier. Jeg vil fokusere på Kunnskapsløftets oppbygning og verdigrunnlag. Dette er for å gi et innblikk i læreplanens krav og trekke frem det sentrale for temaet og det som er mest relevant for studien.

2.3.1 Reform 94

For første gang ble det i 1993 ble det ifølge Baune (2007) laget et felles og forpliktende grunnlag for hele utdanningsforløpet frem til høyere utdanning. Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring ble vedtatt i 1993 (Imsen, 2010). Det vil si den innledende og generelle delen av læreplanen. Reform 94 var en stor ny reform i den videregående skole, der hele læreplanverket ble revidert. «Reform 94 er av departementet beskrevet som en rettighetsreform, en strukturreform og innholdsreform» (Baune, 2007:187). Rettighetsreformen går ut på at alle ungdommer i alderen fra 16-19 år fikk lovfestet rett til videregående opplæring. Strukturreformen er ifølge Imsen (2010) at studieretninger og linjer slått sammen, og med innholdsreformen fikk fagplanene en ny form og angivelsene av innhold og arbeidsformer ble formulert som mål som elevene skulle nå.

I Reform 94 (KUF) nevnes temaet kropp kun i generell informasjon om kroppsøvningsfaget. Det står skrevet at: «Særlig bør elevene utvikle forståelse for at alle har ubrukte muligheter til fysisk aktivitet, der målet ikke er å nå en bestemt ytre standard, men å øve utholdenhet og prøve egne grenser». Det står også at: «God bruk av kroppen virker estetisk oppdragende».

2.3.2 L97

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997, også kalt L97 (KUF) kan betegnes som en målstyrt plan. I forkant av innføringen foregikk en omfattende politisk og pedagogisk debatt, som medførte til blant annet en utvidelse av den 9-årige grunnskole til en 10-årig på bakgrunn av samfunnets behov for kunnskaper og kompetanse (Baune, 2007). L97 presiserer vurdering mer enn sine forgjengere, særlig vurdering uten karakter med løpende tilbakemeldinger til den enkelte elev. Læreplanverket består av tre deler. Generell del, som fortsatt er gjeldende for Kunnskapsløftet, og vil bli beskrevet under LK06. Del to tar for seg «prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen», som var ment til å binde generell del og læreplanene for fag sammen. Siste del er læreplan for fag. Læreplanen for kroppsøving vektlegger ifølge Brattenborg og Engebretsen (2007) bevegelses- og mestringsglede hos elevene.

I L97 har temaet omkring kropp fått en større plass, da det er nevnt i tre deler. I innledningen står det i «faget sin plass i skolen»: «Gode opplevingar i kroppsøving kan leggje grunnlaget for ei positiv holding til eigen kropp og inspirere til ein helsefremjande livsstil. Når elevane blir trygge på sin eigen kropp, verkar det også inn på korleis dei ser på seg sjølve, og det kan gi ro og konsentrasjon som kjem arbeidet med andre fag til gode». Det har også kommet inn i målet for opplæringen. Der et felles mål for faget er: «At elevane skal utvikle kunnskap om menneskekroppen for å forstå og respektere ulike føresetnader, og bli i stand til å ta vare på og fremje si eiga helse. Elevane skal utvikle eit positivt kroppsbilete». I målet for ungdomstrinnet står det også at: «Elevane skal utvikle medvit om kroppen og tileigne seg kunnskap om fysisk aktivitet i eit helsefremjande perspektiv og utvikle glede over å delta i fysisk aktivitet».

2.3.3 LK06, oppbygning og verdier

Beskrivelsen av Kunnskapsløftet 06 er mer detaljert for å få frem hvilke krav som stilles til læreren, men med fokus på det som kan knyttes til temaet kropp. Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006 (LK06) er en gjennomgående læreplan for både grunnskole og videregående skole. Dette er ifølge Baune (2007) første gang et læreplanverk forsøker å skape en sammenheng og helhet gjennom et 13-årig skoleløp i et resultat av to ulike statsråders utdanningspolitikk. LK06 framstår som en blanding av å være en rammeplan og en målstyrtplan. I motsetning til L97 gir LK06 den enkelte skole frihet i valg og strukturering av innhold, i valg av metoder og i organisering av elevene (Imsen, 2010). Det konkretiseres fem grunnleggende ferdigheter som skal integreres i alle fag, de er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. «I tillegg skal skolen arbeide for å fremme sosial, etisk og kulturell kompetanse, lære elevene gode læringsstrategier og arbeide for motivasjon for læring» (Imsen, 2010:250). LK06 (Udir, 2006) består av 3 deler; generell del, prinsipper for opplæring med læringsplakaten og læreplaner for fag.

Den generelle delen ble innført og gjort gjeldene for grunnskole og videregående opplæring fra 1993, altså med L94 (Baune, 2007). Denne delen skal ifølge Imsen (2010) fungere som overordnet ideologisk dokument. Under det «integreerte menneske» oppsummeres opplæringens formål der det står at; opplæringen har en rekke tilsynelatende motstridende formål. Et som kan knyttes til temaet for denne studien er: «å fremelske den enkeltes særpreg, de forskjeller som gjør hvert individ til et fond for andre – og å formidle de felles kunnskaper og ferdigheter som gjør at vi lett kan fungere med andre og sammen bidra til samfunnets vekst» (LK06, 2006:22). På veien frem til «det integrerte menneske» presenteres seks forskjellige egenskaper eller mennesketyper (sitert i Brattenborg & Engebretsen, 2007:28-29)

- Det meningssøkende mennesket (grunnleggende verdier, kulturarv, identitet)
- Det skapende mennesket (skapende evner og kreativitet)
- Det arbeidende mennesket (allsidig og praktisk ferdighet)
- Det allmenndannende mennesket (grunnleggende kunnskap og allmenn danning)

- Det samarbeidende mennesket (evne til samarbeid og selvstendighet)
- Det miljøbevisste mennesket (kunnskap og bevissthet om natur, miljø og teknologi)

Ettersom dette skal fungere som et overordnet ideologisk dokument har jeg forsøkt å identifisere egenskaper og kunnskaper elevene skal utvikle gjennom opplæringen, under de ulike mennesketypene som kan knyttes til temaet kropp i kroppsøving. Under «det meningssøkende menneske» står det at; «de fremhever nestekjærlighet, forbrødring og håp, vektlegger muligheten for fremgang gjennom kritikk fornuft og forskning, og betoner at mennesket selv er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sanser» (Udir, 2006:3). Under «det skapende menneske» står det at: «det er vår kulturelle tradisjon, knyttet til menneskets formidling ved kropp og sinn, i idrett, kunst og håndverk, i språk og litteratur, i teater, sang, musikk og dans. I den forenes innlevelsesevne og uttrykkskraft» (Udir, 2006:6). Det står også at: «Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter. Alle bør få sjansen til å erfare både det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelse.» (Udir, 2006:6). I tillegg står det under «det miljøbevisst menneske»: «Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes veksling. Og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke.» (Udir, 2006:20). Mennesketypene er overordnede retningslinjer som fremmer de verdiene skolen skal formidle. Dette er ifølge Imsen (2010) verdier som det er stor grad av enighet om i samfunnet. «De kristne-humanistiske verdier danner det viktigste grunnlaget, innebefattet høyt verdsatte verdier som demokrati, toleranse og grunnleggende menneskerettigheter» (Imsen, 2010:142). Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2007) er kroppsøving et fag som kan knyttes greit opp mot det verdigrunnlag og det kunnskaps- og dannelsesideal som presenteres i generell del.

Del to av LK06 er «prinsipper og rammer for opplæringen» med Læringsplakaten. Denne gjelder også for alle fag og trinn i grunnskolen og i den videregående opplæringen. Dette er ifølge Imsen (2010) et prinsippmanifest i 11 punkter vedtatt av

Stortinget, kalt læringsplakaten, foruten en utdyping av noen av punktene.

Læringsplakaten viser sammenheng og helhet i læreplanverket ved å snøre alt sammen. Kunnskapsløftet skulle gi den enkelte skole, den enkelte kommune eller fylkeskommunen større handlingsfrihet, den kortfattede og komprimerte formen gjør det nødvendig med omfattende refleksjon og analyse for å konkretisere hva prinsippene betyr for den enkelte skole, lærer og elev (Baune, 2007).

Den siste og tredje delen er læreplaner for fag. Læreplanen for kroppsøvingfaget sier noe om formålet med faget, hovedområder det skal undervises ut fra, hvordan de grunnleggende ferdighetene skal integreres i faget og hvilke kompetansemål som styrer undervisningen. «Formålet er en beskrivelse av hensikten med kroppsøvingfaget sett i perspektiv av den enkelte elev og samfunnet» (Brattenborg & Engebretsen, 2007:33). Videre skriver Brattenborg og Engebretsen (2007) at kroppsøvingfaget skal gi kunnskap om kropp, trening og helse.

I læreplanen for kroppsøving (Udir, 2006) er temaet kropp kun nevnt eksplisitt i formålet med kroppsøvingfaget. Der det står: «Dei sosiale aspekta ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga viktig for å styrkje sjølvbiletet, identiteten og fleirkulturell forståing. Gode opplevingar i kroppsøving kan vere med og leggje grunnlaget for ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil hos dei unge». Det står også at: «Opplæringa i faget skal medverke til at elevane opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle og samhandle med andre».

2.4 Revidering av læreplan i kroppsøving i Kunnskapsløftet, 2012

LK06 får kritikk i stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen», der det kommer frem at det er nødvendig å tette hull og uklarheter. Dette påpekes av lærere, som uttrykker utfordringer med et utydelig formål og at enkelte kompetansemål kunne være bedre tilpasset i forhold til formålet med kroppsøvingfaget. Denne kritikken er noe som bidro til en endring i læreplanen for kroppsøvingfaget. I forbindelse med Utdanningsdirektoratets oppdrag om å gjennomgå læreplanen i kroppsøving i 2011, oppnevnte de en arbeidsgruppe med fire fagpersoner fra kroppsøvingfeltet. Kunnskapsløftet 06, da læreplanen i kroppsøving, ble revidert i 2012 på bakgrunn av en «Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving» (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug, Nelvik,

2011). Rapporten gjennomgikk læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring, samt bestemmelser om vurdering i faget og privatistordninger. Dette ble gjennomgått og vurdert. I rapporten ble det presentert forslag til endring, i tillegg blir det presentert en faglig debatt om hva faget skal bidra med i en samfunnsmessig og politisk sammenheng. Rapporten etterlyser føringer i læreplanen til at elever lærer «å reflektere over de problematiske forholdene som er knyttet til det senmoderne samfunnets premiering av visse kropper framfor andre, der tynne, veltrente og muskuløse kropper fungerer som statussymbol og tegn på å være vellykket, trass de uheldige konsekvensene dette kan føre til [...] (Dowling, 2010:209), altså at visse kroppsideal og –oppfatninger i samfunnet får muligheten til å feste seg hos elever i skolen uten å bli problematisert, kritisert og eventuelt forkastet.»

Formålet med kroppsøvingfaget i LK 06 endte som skrevet tidligere i innledningen med den reviderte utgaven (2012b) i at «Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Det skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil». Begrunnelsen står beskrevet i «Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving» (Lyngstad, et. al, 2011:14) med:

«Setningene om at faget er viktig for å utvikle positiv kroppsoppfatning, selvforståelse og identitetsfølelse (i første avsnitt), og videre i andre avsnitt at faget skal ruste elevene til kritisk vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke helse, trening og livsstiler er formulert på bakgrunn av at faget bør medvirke til å fremme et positivt kroppslig selvbilde hos alle elever i skolen, og at elever bør få oppleve å få knyttet kroppslige bevegelseserfaringer til egen identitetsutvikling på en positiv måte[...]. Den siste setningen spesielt er formulert på bakgrunn av faget bør fremme en kritisk holdning til kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke elevenes selvbilde på en – for noen - uheldig måte.»

Begrunnelsen for revideringen av Kunnskapsløftet var ønsket om et tydeligere formål der kompetansemålene skulle henge sammen med formålet. Samtidig skulle kompetansemålene bli tydeligere for å sikre progresjonen mellom de ulike trinnene (Udir, 2012a). I forhold til kompetansemålene kan temaet kropp knyttes til to ulike mål i læreplanen. Etter 4. årstrinn er målet med opplæringen at elevene skal kunne «anerkjenne kroppslige forutsetninger og forskjeller mellom seg selv og andre» (Udir, 2012b). Etter 10. årstrinn skal elevene ifølge læreplanen i kroppsøving kunne «forklare

hvordan ulike kroppsideal og ulike bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse» (Udir, 2012b).

2.5 Sentrale begreper i oppgaven

Ved å ta utgangspunkt i det reviderte formålet med kroppsøvfaget kommer det sentrale begreper frem, som er relevant for min masteroppgave. Disse begrepene omhandler å utvikle *selvfølelse*, rustes til vurdering av *kroppsideal* og utvikle en positiv *oppfatning av kroppen*. Jeg har valgt de tre begrepene på bakgrunn av at de kan knyttes til kropp i kroppsøving. Utdanningsdirektoratet definerer ikke begrepene, derfor vil jeg forsøke å gi en teoretisk bakgrunn for hvordan begrepene kan forstås, inspirert av både pedagogisk, sosiologisk og psykologisk litteratur og forskning i dette avsnittet. Dette vil ligge til grunn for å forstå og fortolke lærernes tolkninger og praktiseringer av begrepene. Til tross for at begrepene kan flyte litt over i hverandre, ønsker jeg å presentere de adskilt. Grunnen til det er at de står adskilt i læreplanen, og at de kommer tydeligst frem på denne måten.

2.5.1 «Kroppsideal»

«Kroppen er, og har alltid vært, et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon. Det sies for eksempel at ønsker om forandring for å oppnå tidenes skjønnhetsideal er et fenomen like gammelt som menneskeheten selv» (Engelsrud, 2006:65). Gjennom mediekulturen i dagens samfunn fremstår idealer som unge kan sammenligne seg med (Grogan, 2008). Den ideelle kroppen skapes av de kulturelle oppfatninger, det er denne forståelsen av begrepet kroppsideal denne oppgaven vil basere seg på. Kraft, Breivik, Røysamb & Holsen (2001) skriver i sin studie at den massive informasjonen fra media og omgivelsene gir unge en mengde impulser til å ville forme kropp og utseende etter gitte standarder. Flere barn og unge opplever et kroppspress, som ifølge Rysst og Roos (2014) er et opplevd press mot å ha en bestemt type kropp, en perfekt kropp.

Ungdommene er mest utsatt for å bli påvirket av media, og det fokuset dagens samfunn har på kropp.

Det er flere årsaker til at tenåringer blir så kroppsopptatte. For det første skjer det en sterk utvikling av kognitive evner som gjør at vurderinger og sammenligninger faller naturlig. For det andre er vårt samfunn sterkt kroppsorientert (pga. media), og vellykkethet måles i flere sammenhenger mot fysiske kriterier (Bunkholdt, 2000:93).

I den vestlige verden beskrives kroppsidealet som det å være tynn og muskuløs, er du det anses du som vellykket (Grogan, 2008). Ifølge Rysst (2011) bidrar det dømmende blikket på kropp til at mange unge er misfornøyd med egen kropp.

Flere studier har undersøkt elevers sosialt konstruerte kroppsideal i kroppsøvningsfaget (Azzarito 2009; Hill & Azzarito, 2012). Azzarito har gjennom disse studiene funnet frem til at idealkroppen for jentene i kroppsøvningsfaget på to videregående skoler i USA ble beskrevet som slank og feminin. Guttene beskrev idealkroppen som muskuløs og sterk. Disse samsvarer med det som kommer frem i Rysst (2011; 2014) sine studier i Norge. Azzarito konkluderer med at det trengs ytterligere arbeid i kroppsøvningsfaget for å bryte de stereotypiske oppfatninger av kropp og utseende. Det er blant annet dette formålet med kroppsøvningsfaget kan relateres til, ettersom det står at elevene skal rustes til vurdering av kroppsideal (Udir, 2012b).

2.5.2 «Oppfatning av kropp»

Grogan (2008) definerer kroppsilde og det som hun kaller «body image» som individets oppfattelse, følelser og tanker om egen kropp, det er denne definisjonen som ligger til grunn for begrepet i oppgaven. Oppfatning at kroppen til individet kan ut i fra denne definisjonen være positivt eller negativt;

«Kroppsildet handler om en persons forestilling om og oppfatning av sin egen kropp, og er nær knyttet til selvbildet. Et negativt selvbilde kan føre til at man tolker alt ved utseendet sitt negativt, hvilket kan gi et negativt kroppsilde» (NOU, 2015:2).

Faktiske kroppsstrukturer, kroppsfunksjoner, kroppsrelaterte erfaringer og sosiale responser på kroppens utseende inngår i definisjonen av kroppsilde (Grogan, 2008). At en del av kroppsøvningsfagets formål er at elevene skal utvikle en positivt oppfatning av sin kropp kan være utfordrende. For å beskrive individets eget bilde av kroppen skriver Grogan (2008) at det redegjøres av tre dimensjoner. Den første omhandler individets ytre; den fysiske kroppen og utseende. Dette indikerer hvem individet er eller ønsker å være. Den andre dimensjonen omhandler hvordan individer opplever egen kropp. Den tredje dimensjonen viser til selvbevisstheten og hvor opptatt individet er av egen kropp, og beskriver hvor viktig dette er for en. Dette viser at individer kan ha ulike syn på seg selv, da det er eget fokus og synspunkter som avgjør deres følelser knyttet til egen kropp (Grogan, 2008).

I kroppsøving faget blir elevene synlige og kan sammenligne seg selv med andre. Azzarito & Solmon (2006) skriver ut i fra sin studie at kroppsøving kan gjøre en forskjell i unges liv. Videre skriver de at et positivt bilde av seg selv er utviklet når enkeltpersoner har positive og meningsfulle kroppslige opplevelser tilpasset til deres forutsetninger, det er denne forståelsen oppgaven vil ta utgangspunkt i knyttet til dette begrepet. Azzarito og Solmon (2006) skriver videre at elevene i studien erfarte mer gjennom faget enn de selv var klar over, og understreker derfor viktigheten av samtalen med elevene om dette temaet knyttet til deres oppfatning av kroppen og ulike kroppsidealer. Grogan (2008) skriver i sin bok «Body image» at bildet individet har av egen kropp hovedsakelig determineres gjennom sosial erfaring, som kan være i kroppsøving faget. Bildet av egen kropp kan endres i takt med ny informasjon, nye erfaringer eller gjennom nye opplevelser (Grogan, 2008).

2.5.3 «Selvfølelse»

Som skrevet over er oppfatning av egen kropp, også kalt kroppsbilde, nært knyttet til selvbildet. Morin, Maiano, March, Janosz & Nagengast (2011) ønsket i sin studie å belyse den utviklingsmessige retningen av forholdet mellom selvfølelse og kroppsbilde, der tusen ungdommer ble målt seks ganger i løpet av fire år. Resultatene bekreftet at begge prosessene er dypt sammenflettet, og at individets kroppsbilde påvirker selvfølelsen. Harter (1999) skriver at en grunn til at det fysiske utseende kan være knyttet til selvfølelsen, kan være at det alltid er observerbart, for både deg selv og andre.

«Selvfølelsen – emosjoner (følelser) som er forbundet med selvet – har nær sammenheng med hvorvidt andre bekrefter ens selvbilde» (Udir, 2013b). Selvfølelse kan i litteraturen gå under flere begreper som selvbilde og selvoppfatning. Den allmenne og folkelige forståelsen av selvbildet omhandler den vurderende komponenten av selvet (Blascovich & Tomaka, 1991). Forskning viser at lærere har stor betydning for elevenes utvikling av selvet. «Hvilke verdier ungdommer setter på seg selv, er for en stor del avhengig av de sosiale tilbakemeldingene de får fra foreldre, venner, jevnaldrende og lærere, det vil si at selvverdien avspeiler hvilke verdier andre setter på dem» (Kvalem & Wichstrøm, 2007:26). Det er ikke kun hva læreren sier som påvirker elevene, i kroppsøving bruker elevene kroppene sine til å utføre bestemte bevegelser. Kvalem & Wichstrøm (2007) skriver videre at hvordan en beskriver og oppfatter seg selv, er sosialt bestemt ved de tilbakemeldinger en har fått og ved sammenlikninger med andre. På bakgrunn av dette er det problematisk å få en målbar verdi av en persons

faktiske selvbylde. William James var psykolog og filosof som forsket på selvbylde (siteret i Kvalem & Wichstrøm, 2007). Hans hovedantakelse var at selvbylde utvikles eller oppstår fra forholdet mellom det ideelle selv og det reelle selv.

Når det kommer til hvordan en oppfatter seg selv nevner Skaalvik & Skaalvik (2013:83) ulike dimensjoner av selvoppfatning.

- Fysisk selvoppfatning (utseende og/eller fysiske-motoriske ferdigheter)
- Sosial selvoppfatning (popularitet og evne til å omgås med andre)
- Intellektuell og akademisk selvoppfatning (eget evne- og prestasjonsnivå)
- Emosjonell selvoppfatning (følelser)
- Moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning (normer og oppførsel)

Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver videre at en kan ikke måle en dimensjon alene, da det ikke fanger opp kompleksiteten av selvoppfatningen. Men det får frem hvor mye som kan ligge bak begrepet selvfølelse. Det kan ses på som en fellesbetegnelse på ulike oppfatninger en person har av seg selv, som har mange aspekter og kan brukes i ulike betydninger.

Ved å forsøke å definere kroppsideal, oppfatning av kropp og selvfølelse adskilt kommer det tydelig frem at begrepene kan gli over i hverandre. Kroppsidealet som ungdommer anser som status, påvirker deres oppfatning av deres kropp, som igjen er knyttet til individets selvfølelse. Til tross for at disse begrepene kan gli i hverandre, gis de i litteraturen klare definisjoner som ligger til grunn for fortolkningen av lærernes refleksjoner og synspunkter. I kapittelet med resultat og diskusjon vil begrepene bli tolket adskilt, ettersom dette står som ulike begreper i læreplanen. Målet er å belyse hvordan lærerne tolker og praktiserer begrepene, og ettersom de kan skille begrepene i stor grad har jeg valgt å skille de videre i oppgaven.

2.6 Kroppsforståelser

Teori og forståelse av kropp er sentralt da jeg undersøker lærernes tolkning, refleksjon og praktisering av begreper knyttet til kropp. Jeg vil derfor ta for meg tre ulike kroppsforståelser, der jeg vil presentere hvordan «det fysiske» og «det psykiske» og kroppsbegrepet er blitt definert i noen ulike teorier. Da henholdsvis; *kroppen forstått som et objekt, kroppen som levd erfaring og den sosialt konstruerte kroppen*. Det er Engelsrud (2006, 2010) disse hovedteoriene baseres på i dette avsnittet.

2.6.1 Kroppen forstått som et objekt

Filosofen René Descartes (1596-1650) skapte en teoretisk forståelse som hevder at verden kan deles i to. Disse to delene skal ikke stå i forhold til hverandre. I denne forståelsen ble kroppen senere plassert. *Res extensa* var den del av virkeligheten der kroppen ble plassert, med blant annet utstrekning og romlighet som kjennetegn. Kroppen tilsvarer dermed det rommet den opptar som et objekt, i likhet med andre objekter i verden. Med dette hører kroppen hjemme i fysikkens koordinatsystem, der objekt formatet skulle gjøre det mulig å observere kroppen i forhold til kvantifiserbare mål som masse, form, størrelse og bevegelse. Descartes kalte motsetning til kroppens verden for *res cogitans*. Denne delen ble gjerne definert som immateriell, psykisk, subjektiv og privat. Det er her de klare og tydelige tankene kan oppstå. Med denne kroppsforståelsen blir ifølge Engelsrud (2006) kropp og sjel delt, der de tilhører forskjellige deler av virkeligheten.

Konsekvensene av dualistisk teori og ved å ha en slik forståelse av kropp, kan diskuteres. Innen denne dualistiske teorien blir virkeligheten forstått som om den kan deles i to grunnleggende deler, den fysiske og den immaterielle. Skillene dualistisk teori den gang skapte, gikk inn i både vår teoretiske og daglige språkbruk og er fortsatt en del av den. I kroppsøving i skolen ser en ofte begrepet «fysisk» brukt, som i «fysisk aktivitet». Det kan og kjønes igjen ved bruken av «psykisk», der tanken er hvor kunnskap kan oppnås. Det kan diskuteres om reproduksjon av kroppen til et instrument og objekt kan være problematisk. Der kroppen anses som et instrument. Et eksempel knyttet til kroppsøving kan være at kroppen anses som et redskap som kan gjennomføre oppgaver som blir gitt. Med dette vil en få et mekanisk forhold til sin egen, og andres kropp. Et spørsmål knyttet til dette er da om kroppen bare er et tillegg eller vedheng til personligheten (det indre). Det vil derfor være problematisk å tenke at kropp og bevissthet (ytre og indre) eksisterer uavhengig av hverandre (Engelsrud, 2006).

2.6.2 Kroppen som levd erfaring

Den dualistiske kroppsforståelsen ble utsatt for motreaksjoner, da særlig av fenomenologer. Det som står i kontrast med den todelte kroppen i verden er et fenomenologisk syn på kropp. Maurice Merleau-Ponty (1906-1962) kjent under betegnelsen «kroppens filosof», var den første vestlige filosofen med gjennomslag for en teori om den erfarte kroppen, som kjennetegnes med begrepet «den levde kroppen».

Med dette sentrale begrepet mente han ifølge Engelsrud (2006) at erfaringen av å eksistere i verden er noe vi først og fremst har og gjør som kropp. Kroppen er subjektiv og personlig erfarende. Bevissthet er alltid kroppslig og ifølge Merleau-Ponty er subjektet et persiperende og uttrykkende subjekt som eksisterer i en dynamisk og en bevegende relasjon til verden. Følelser viser her ikke til noe «inne i» personen som en avgrenset indre kategori, men de følelser som uttrykkes og erfares i og fra kropp og relasjoner med andre og verden. Duesund (1995) forklarer dette med et godt eksempel; om en møter en person på gaten gjenkjenner en ikke personen fordi en ser en kjent nese eller et par øyne. En kjenner igjen mennesket gjennom hele dets skikkelse. Vi betrakter og erfarer omverden gjennom sansene våre, og det er disse sansene som ligger til grunn for den refleksjon vi gjør.

Merleau-Ponty mener en ikke blir bevisst over egen eksistens, uten kontakt med andre. I dette perspektivet anses kroppen og bevegelsen som kommunikative og intensjonelle. Kroppen forstås med det som et uttrykkende kroppssubjekt som kjenner sitt forhold til omverden, som å finne ut av sitt forhold til omgivelsene i det daglige liv. Eksempler kan være å gripe etter bestikket, eller ta boken ut av bokhyllen nærmest i blinde. At kroppen innarbeider slike erfaringer er en forutsetning for å kunne handle på bakgrunn av det som persiperes. Han sier videre at mennesker lærer hverandre å kjenne ved å leve sammen, det er gjennom sameksistens at jeg blir tydelig for meg selv. Oppsummerende sagt forstås kroppen som subjekt og erfarende i et fenomenologisk perspektiv. Kroppssubjektet er rettet mot verden, og blir samtidig rettet av verden, der fenomener bestemmes gjennom forholdet til hverandre.

2.6.3 Den sosialt konstruerte kroppen

Innen samfunnsfagene, sosiologien og feministisk teori har kroppen som fenomen fått økt oppmerksomhet. På 1980-tallet ble forskning og studieprogrammer satt i gang der fenomener som identitet, kunnskap og erfaring ble knyttet til kropp. Kroppen blir gjennom feministisk teori både subjektet som erfarer og kroppen blir iscenesatt gjennom valg, forhandlinger og (selv)fremstillinger. Innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningen om kroppen synliggjorde forskere at søket etter individualitet skjedde samtidig med massekonsum og homogeniserte kroppsidealer. «Kroppen er, og har alltid vært, et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon» (Engelsrud, 2006:65). For å bruke kroppen i en identitetsmarkerende hensikt er mennesket villig til å la seg utforme ut i fra

et idealisert bilde av hva kropp skal uttrykke. Ifølge Engelsrud (2006) er ønsket om å forandre kroppen for å oppnå tidens skjønnhetsidealer et fenomen like gammelt som menneskeheten selv. Shilling (2003) forklarer i sin bok at den sosialt konstruerte kroppen er et produkt hvor betydningen bestemmes av eksterne sosiale kvalifikasjoner, der synet varierer innenfor ulike sosialkonstruktivister.

I artikkelen til filosofen Marcel Mauss publisert (allerede) i 1935 (sitert av Engelsrud, 2010) skrev han om det han kalte kroppsteknikker. Hans poeng er at kroppen blir preget av de teknikkene og den trening den praktiserer. Dette kan være spesifikke teknikker knyttet til idrett, eller at sosial klasse ut fra denne forståelsen er skrevet inn i og uttrykket via kroppen ut i fra hva en gjør i hverdagen. Hvordan det å høre til en sosial gruppe blir synlig på, finnes det omfattende forskning som tar opp. Det blir synlig gjennom måten en går, henvender seg til andre på og bruke blikk og gester på. «Implisitt tar kroppen til seg de kulturelt etablerte vanene som eksisterer på et sted» (Engelsrud, 2006:67). Ut fra de sosialkonstruktivistiske perspektivene kan en være fristet til å tro at kropp utelukkende er et samfunnsskapt fenomen, sosialt og kulturelt, og er med det beregnet for avlesning i samfunnet.

På bakgrunn av dette perspektivet er det viktig å diskutere kropp i forhold til fenomenologien og Merleau-Ponty, ettersom kroppen ikke bare er et «sted» for identitetskonstruksjon eller et utstillingsvindu for sosial status. Kroppen er noe vi er utlevert til og som vi hører hjemme i. I denne kroppssosiologien kan slike betraktninger lett forsvinne, og da forsvinner det faktum at hver av oss har unik erfaring fra vår egen kropp. Å utøve idrett eller bevegelse er unikt for den enkelte. Det er derfor viktig ifølge Engelsrud (2010) å være spørrende til teorier som legger vekt på at samfunnet skriver seg inn i kroppen slik at kroppen blir «lik» de forventninger den utsettes for. Da mennesket vil erfare og bevege seg forskjellig og på sin måte.

Det vil senere komme frem at lærerne har ulike tanker om kropp, og disse forståelsene av kropp kan bidra til en dypere forståelse av deres tolkninger og refleksjoner. Tolkningene deres kan knyttes til ulike aspekter ved de ulike kroppsførståelsene, det er derfor ikke en spesifikk forståelse som er sentral i denne oppgaven. Jeg vil til tross for dette benytte meg av forståelsene av kropp som et verktøy til å forstå lærernes tanker, for å se positive sider og utfordringer i forhold til deres tankegang og praktisering i

undervisning. Prosessen i studien krever mange valg for å til slutt belyse problemstillingen, som ønsket. Jeg vil videre forklare og begrunne valgene jeg har tatt i denne prosessen i metodekapittelet.

3. Metodiske overveielser og valg

Dette kapittelet tar for seg de vitenskapelige forskningsmetodene som jeg har benyttet i mitt studie. Jeg vil beskrive hvordan jeg har forsøkt å belyse studiens problemstilling med studiens fremgangsmåte, og de metodiske overveielser og valg som er gjort underveis i prosessen. Metode er definert på ulike måter i forskningslitteraturen. Ifølge sosiologen Vilhelm Auberts definisjon er metode en fremgangsmåte, et middel for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap (Everett & Furuseth, 2012). Et kjennetegn ved metode er at det er en systematisk måte å undersøke virkeligheten, fenomener og erfaringer på. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009:121) betyr metode opprinnelig «veien til målet». Metoden blir valgt på bakgrunn av informasjonen vi søker etter, forskningsspørsmålene vil derfor være avgjørende for de metodiske valgene (Moen & Karlsdottir, 2011). Ut i fra mine problemstillinger og forskningsspørsmål, har jeg valgt kvalitativt design med semi-strukturert intervju som metode.

I dette kapittelet vil valgt metodisk tilnærming kort bli skildret innledningsvis. Videre følger en beskrivelse av det kvalitative forskningsintervjuet, etterfulgt av intervjuguidens oppbygning. I kapittel 3.2.3 vil jeg presentere utvalget og hvordan jeg har rekruttert informanter. Deretter vil jeg gjøre rede for gjennomføringen av de kvalitative datainnsamlingsteknikkene jeg har benyttet meg av, individuelle intervju og gruppeintervju. Jeg vil benytte meg av relevant litteratur for å beskrive prosessen, samtidig som jeg vil utdype hvordan det har gått i praksis, med tanke på gjennomføring og utfordringer. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har jobbet med datamaterialet og transkribert det. Deretter vil jeg redegjøre for min analytiske tilnærming og forståelse, samt hva jeg legger til grunn for tolkningen og analysen av dataen. Avslutningsvis vil jeg vurdere oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ tilnærming, som min forskningsprosess har, gir grunnlag for fordyping i de sosiale fenomener vi studerer på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Grunnen til dette er ifølge Thagaard (2013) at en som forsker kommer tett på de som studeres, som jeg ønsker å gjøre. På en annen side er det metodiske opplegget i kvalitativ forskning preget av fleksibilitet, som er i tråd med den sosiale virkeligheten, den forstås som foranderlig og dynamisk. Kvalitative tilnærminger preges av et

mangfold i typer data og analytiske framgangsmåter, jeg vil derfor beskrive og begrunne mine valg om hvordan forskningen har blitt gjennomført.

Når det skal gjennomføres en undersøkelse, må det ifølge Johannesen, Tufte & Kristoffersen (2009) gjøres mange overveielser og valg. Disse valgene handler om hva, hvem og hvordan. I forskning betegnes «hvordan» som design, nærmere bestemt forskningsdesign. Min undersøkelse kommer under en fenomenologisk tilnærming. «Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av, et fenomen» (Johannesen et al., 2009:80). Dette passer til min problemstilling da jeg er ute etter å beskrive og tolke lærernes erfaringer når det kommer til deres forståelse og praktisering av læreplanen til kroppsøvingsfaget knyttet til temaet kropp. Kvale & Brinkman (2009:45) beskriver fenomenologi som; ”et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”. Ved å intervju flere lærere vil ulike og like erfaringer komme frem. «Fenomenologiske orienterte forskere beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakerne i et prosjekt gir uttrykk for» (Thagaard, 2013:40). Ut ifra det deltakerne gir uttrykk for, prøver en å skape en forståelse av datamaterialet en har, og vil finne ut hva de egentlig mener. For å forstå fenomenet må datamaterialet tolkes og analyseres.

Fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder. «Fortolkning av den kvalitative teksten kan på den ene siden kyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt. På en annen side gir tendenser i materialet et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013:37). Det er her jeg anser meg i en kombinasjon, der jeg er ute etter å forstå et fenomen ut i fra den subjektive opplevelsen til lærerne (fenomenologi), samtidig som det er et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (hermeneutikk). Innen hermeneutikken legges det i stor vekt på forståelse og fortolkning. I hermeneutikken søker en etter et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart trer frem. Innenfor samfunnsvitenskapen kan hermeneutikk ifølge Thagaard (2013) brukes til å «'lese' kultur som tekst», og en sikter etter å få en gyldig forståelse av meningen i teksten. For å forstå teksten, som i denne sammenheng er datamaterialet etter intervjuene, må en analysere. I en analyse av en tekst, skjer en prosess som blir kalt den hermeneutiske

sirkel, eller spiralen, hvor mening blir skapt. Den innebærer at en må ha en fortolkning av hele teksten, for å begrunne fortolkninger av deler. Men samtidig må en basere seg på fortolkningene av delene for å kunne fortolke hele teksten (Postholm, 2010). På bakgrunn av beskrivelsene har jeg valgt å ha en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk retning, da de to nevnte filosofiske retninger anses av flere å utfylle hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ønsker å fortolke mitt materiale, samtidig som rekonstruksjoner av mine informanternes syn på virkeligheten vil stå i sentrum i min forskningsprosess.

3.2 Datainnsamling

Som beskrevet har jeg benyttet meg av kvalitativ metode i et forsøk på å forstå læreres tolkninger, refleksjoner og praktisering av læreplanen knyttet til temaet kropp. Ifølge Thagaard (2013) er det kvalitative intervjuet en velegnet metode til å gi informasjon om opplevelser, forståelser og omgivelsene til personene som blir intervjuet. Det kvalitative forskningsintervjuet kan ha ulik grad av formalisering og teknikker for oppbygning, fra lite struktur til et strukturert opplegg (Ryen, 2002). Metoden for datainnsamling jeg har gjennomført kalles semi-strukturerte intervjuer, der jeg først har hatt individuelle intervjuer med hver enkelt lærer og deretter hatt et gruppeintervju med alle lærerne. Begrunnelsen for denne kombinasjonen er at jeg ønsket å komme i dybden av temaet med både individuelt intervju først, og deretter gruppeintervju laget ut i fra datamaterialet til de individuelle intervjuene. Semi-strukturert intervju er en fleksibel og planlagt samtale, der en ikke følger et ferdigskrevet manus i selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). For en uerfaren forsker kan et semi-strukturert intervju være en god metode, da det ofte kreves øvelse og erfaring i et mer åpent intervju (Taylor & Bogden, 1998). Jeg valgte semi-strukturert intervju da jeg er ute etter lærernes virkelighet og ønsket derfor en fleksibel samtale, samtidig som jeg kom innom det jeg trengte. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hele prosessen av innsamling av data, fra planlegging til gjennomføring av både individuelle intervjuer og gruppeintervjuet.

3.2.1 Intervjuguide

Etttersom jeg har valgt å bruke et semi-strukturert intervju, ville jeg utarbeide en intervjuguide som jeg kunne bruke som et hjelpemiddel under de individuelle intervjuene. Et hjelpemiddel som sikret å holde samtalen inne på temaet, og som sørget

for at jeg kom innom alt jeg ønsket i forhold til temaer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) inneholder intervjuguiden bestemte temaer og forslag til spørsmål, intervjueren har stor fleksibilitet i forhold til gjennomføringen av intervjuet, som jeg skal beskrive mer i kapittel 3.2.4.

Ved utformingen av intervjuguiden til de individuelle intervjuene startet jeg med å skrive ned ulike spørsmål med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, samt tidligere forskning og litteratur jeg hadde lest knyttet til studiens tema. Etter at jeg hadde skrevet ned et stort antall med spørsmål forsøkte jeg å dele de inn i ulike temaer, samtidig som jeg reformulerte spørsmålene slik jeg mente var tydeligst. Etter nøye vurdering av hvilke temaer jeg ville fokusere på endte jeg med; *lærerens bakgrunn, tilrettelegging av undervisning, lærerens rolle, oppfatning av kroppen, selvfølelse og kroppsideal knyttet til faget og læreplanarbeid* (se vedlegg 2). Ved oppbygningen av intervjuguiden valgte jeg å starte med lærerens bakgrunn og generelle spørsmål om tilrettelegging av undervisning, for en god innledning og en enkel start på intervjuet. Deretter gikk jeg inn på de mer utfordrende temaene som kropp i kroppsøving, med fokus på det læreplanen sier. Jeg spurte lærerne om hvilke tanker de hadde om de ulike begrepene og hvordan de praktiserer dette. Spørsmålene hadde jeg formulert som åpne, for å høre mest mulig om hva lærerne tenkte. Begrensingen av antall spørsmål ble satt av tidsrammen, som ble avgjort av både tiden på intervjuene og omfanget av transkriberingsarbeidet. Tidsrammen per intervju ble satt til ca. 60 min, noe jeg holdt meg innenfor.

Jeg ønsket å utarbeide en intervjuguide som sikret å komme inn på alle temaene, samtidig som jeg ville stille spørsmålene på den måten at lærerne svarte hva de tenker og gjør, ikke i den form som de tror jeg forventer. Det var utfordrende og tidskrevende, men med pilotintervju som testet det, følte jeg til slutt at intervjuguiden gjenspeilet formålet med studien.

3.2.2 Pilotintervju

Et pilotintervju vil si at en gjennomfører ett eller flere intervjuer med personer før en har intervjuene som skal være med i datamaterialet (Mason, 2002). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) kan det å gjennomføre pilotintervjuer føre til at forskeren får bedre selvtillit, og er bedre til å skape en god atmosfære. «Forskningsintervju som håndverk læres ved å praktisere intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2009:105). For å teste ut første

utkastet av intervjuguiden gjennomførte jeg to ulike pilotintervjuer på to bekjente som underviser i kroppsøving. Jeg ønsket å gjennomføre to individuelle pilotintervjuer for å sikre en god intervjuguide, samt trene på intervjusituasjonen. Intervjuguiden ble utviklet da gjennomføringene resulterte i omformuleringer av noen spørsmål, i tillegg til at noen spørsmål ble fjernet for å hindre gjentakelser og nye spørsmål ble lagt til etter å bli mer bevisst over hva som var interessant knyttet til problemstillingen.

Det var nyttig og lærerikt å gjennomføre pilotintervjuene. Jeg fikk kjenne på følelsen av å være en intervjuer, der det er viktig å lytte og stille gode spørsmål som jeg måtte formulere godt. Da ikke bare gode spørsmål fra intervjuguiden, men det å formulere gode oppfølgingsspørsmål etter å ha fått med seg alt læreren forteller, lærte jeg mye av gjennom disse intervjuene. Noe jeg ble mer bevisst på gjennom pilotintervjuene, spesielt etter å høre på opptakene i etterkant. Jeg fikk testet ut diktafonen og fant en måte å skrive notater på som var oversiktlig og forståelig for meg selv.

Intervjusituasjonen var tilnærmet lik den planlagte gjennomføringen av forskningsintervjuene, slik at jeg følte meg trygg når intervjuene ble gjennomført i studien. Til gruppeintervjuet ble forberedelsene og gjennomføringen annerledes, der jeg utformet intervjuguiden på bakgrunn av datamaterialet til de individuelle intervjuene, og ikke fikk muligheten til et pilotintervju. Jeg vil beskrive prosessen til gruppeintervjuet i kapittel 3.2.6 og 3.2.7.

3.2.3 Utvalg av informanter

Kvalitative undersøkelser baserer seg ifølge Thagaard (2013) på strategiske utvalg. Det vil si at deltakere blir valgt ut i fra egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Jeg har foretatt et strategisk utvalg for å få frem refleksjoner og oppfatninger som er representative for mitt forskningsfelt, samtidig som jeg ønsket variasjon og bredde i utvalget når det kommer til utdanning og erfaring. Etersom jeg ønsker å forske på læreres forståelse og praktisering av Kunnskapsløftet 06, har jeg intervjuet kroppsøvingslærere som har erfaring med undervisning etter denne læreplanen, og da særlig etter revideringen.

Utvalgets størrelse avhenger av rammene, varigheten og ressursene i forskningsprosjektet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Tidsrammen setter begrensningene og i en masteravhandling er det vanlig å ha i underkant av 10 deltakere

(Ryen, 2002). Jeg valgte å ha med seks lærere. De seks lærerne i utvalget måtte tilfredsstillende visse kriterier for å delta i studien. Lærerne må undervise i kroppsøving, på ungdomsskole eller videregående skole, da jeg ønsket 3 fra hver skole. Grunnen til det er at jeg håpet dette ville skape en spennende diskusjon da det stilles litt ulike krav på ungdomskolen med kompetansemål knyttet til temaet kropp, og det kun er formålet det kan knyttes til i den videregående skole. Skolene som lærerne jobber på måtte av praktiske årsaker befinne seg i Oslo og Akershus. Et annet kriterium var å ha med lærere av begge kjønn, bakgrunnen for det er det kan være forskjell på tankegangen til kvinner og menn med tanke på kropp. Det var i tillegg ønskelig å ha med lærere som hadde jobbet med tidligere læreplaner og lærere som kun hadde jobbet med den reviderte læreplanen. Da for å undersøke om det er forskjell på tolkninger og praktisering av dagens læreplan. Ut i fra kriteriene viste utvalget variasjon i kjønn, alder, erfaring, utdanning og hvilket trinn de underviser på.

Ved rekrutteringen av deltakere fikk jeg kontakt med lærerne på ulike måter. På de videregående skolene sendte jeg mail til seksjonsleder for kroppsøving. I mailen sendte jeg tenkt studie, informasjonsskriv (vedlegg 1) og min kontaktinfo, der interesserte lærere kunne ta kontakt. Det viste seg å være utfordrende å få med mannlige lærere, men jeg endte til slutt med to damer og en mann som underviser på den videregående skole. For å finne potensielle ungdomsskolelærere fikk jeg tilgang til en liste over praksislærere fra en høyskole i Oslo. Jeg sendte samme mail som til seksjonslederne, direkte til lærerne og spurte om de eller deres kollegaer var interessert i å delta i studien. Responsen var god, og jeg kunne her velge ut slik at utvalget viste bredde. Utvalget endte med både kvinnelige og mannlige lærere med ulik grad av utdanning, ulike erfaringer og antall år i yrket. Lærerne vil bli presentert nærmere i kapittel 4.1.

3.2.4 Gjennomføring av individuelt intervju

Etter gjennomføringene av pilotintervjuene var det klart for gjennomføringer av intervjuene som skulle bli en del av datamaterialet. Lærerne hadde fått tilsendt per mail et informasjonsskriv (vedlegg) og en samtykkeerklæring (vedlegg) som de skrev under på før gjennomføringen av intervjuene. Jeg avtalte tid og sted med lærerne, som var på deres arbeidsplass eller på min høyskole, per e-post. Intervjuene ble gjennomført på grupperom eller personalrom uten forstyrrelser, som skrevet varte intervjuene mellom 45 min og 60 min. Diktafon ble benyttet under intervjuene, som Thagaard (2013) hevder at kan gjøre det lettere å få med seg alt som blir sagt, samtidig som det vil gjøre

intervjuet mer formelt. De individuelle intervjuene ble gjennomført i en tidsperiode fra oktober til desember 2015.

Jeg er fornøyd med gjennomføringene av intervjuene, da jeg etter tidligere pilotintervju følte meg trygg i rollen som intervjuer. Et mål var å skape en relasjon til intervjupersonen slik at intervjupersonen følte seg trygg. Ifølge Thagaard (2013) øker sjansen for at intervjuet vil føre frem personlige tanker, oppfatninger og erfaringer. Jeg ønsket at intervjuet skulle være en samtale, der jeg lærerne skulle snakke uten at jeg ville påvirke de i en bestemt retning. Jeg benyttet meg av intervjuguiden som sikret at de nødvendige temaene ble tatt opp. «De temaene forskeren skal spørre om, er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På den måten kan forskeren følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sørge for at de temaer som er viktig i forhold til problemstillingen, blir diskutert i løpet av intervjusamtalen.» (Kvale & Brinkmann, 2009:143).

Under gjennomføringen kunne lærerne enkelte ganger svare i en spørrende form, for så å vente på min bekreftelse eller spørre «om det var det jeg mente» ved korte spørsmål som «hva er kroppsideal for deg?». Jeg forsøkte da, som jeg også innledet intervjuet med å si at jeg kun var ute etter hun/hans tanker, tolkning og praktiseringer. På denne måten bekreftet jeg ikke det de svarte, men stilte oppfølgingsspørsmål for å få en forståelse av deres synspunkter og tankegang. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) må intervjueren ha sans for de gode historiene, og hjelpe intervjupersonen med å uttrykke egne synspunkter. Jeg ønsket derfor å lytte til lærernes historier, til tross for at det kunne gå litt utenfor temaet, for å få en god flyt i samtalen og la lærerne knytte spørsmålene til det de mener er relevant.

3.2.5 Transkribering av datamaterialet

Transkriberingen har foregått parallelt med datainnsamlingen, da helst samme dag som intervjuet ble gjennomført. Dette var en omfattende prosess som krevde mye tid.

Transkriberingsprosessen gjorde jeg manuelt, ved å lytte til opptakene og skrive ned alt som ble sagt. Dette var en god arbeidsmåte der jeg kunne sette meg godt inn i alle intervjuene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) utgjør dette grunnlaget for analysen av materialet, når muntlig tale overføres til tekst blir det lettere å få en oversikt over materialet og struktureringen av transkriberingen er en begynnelse i seg selv.

Det finnes ingen fasit på hvordan materialet burde bli oversatt fra et muntlig språk til skriftlig tekst, det blir opp til den enkelte forsker å avgjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkriberingsarbeidet valgte jeg å notere ned latter, pauser og tydelig kroppsspråk for å få et helhetlig bilde av det som ble sagt. Jeg redigerte teksten i den form at setningene ga mening og kuttet gjentakelser av ord, i tillegg omformulerte jeg ulike dialekter til bokmål for å sikre lærernes anonymitet. Kvale & Brinkmann (2009) kaller dette å meningsfortette materialet, som innebærer å komprimere lange setninger. Ved en slik fortetting var jeg sikker på at jeg ville ivareta lærernes egentlige mening bak utsagnene.

3.2.6 Utarbeidelsen av intervju til gruppeintervju

Ettersom temaet etter erfaring kan oppleves som vanskelig i kroppsøvningsfaget hadde jeg bestemt meg for å gjennomføre både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Som skrevet var prosessen til gruppeintervjuet litt annerledes i forhold til de individuelle intervjuene. Med gruppeintervjuet ønsket jeg at lærerne skulle diskutere de temaene som de allerede hadde vært inne på i de individuelle intervjuene. Gruppeintervjuet som fokuserer på disse utvalgte temaene, omtales ofte for en fokusgruppe (Grønmo, 2004). Fokusgruppeintervjuet gir lærerne mulighet til å diskutere temaet ut i fra refleksjoner rundt begreper og synspunkter, på den måten kan en komme mer i dybden på temaene. «Fokusgrupper kan være nyttig for å få innsikt i holdninger og meninger hos personer innenfor det feltet vi skal studere» (Thagaard, 2013:99). Intervjuguiden er viktig for intervjuet, ettersom en skal innom alle temaene, samtidig som lærerne skal diskutere fritt.

Etter at jeg hadde transkribert alle de seks intervjuene, skrev jeg en oppsummerende A4 side for hvert intervju, samt et med generelle likheter og ulikheter blant lærerne. Her oppsummerte jeg kort info om lærerens bakgrunn, erfaring og tanker om kropp knyttet til deres tolkning og praktisering. Jeg gjorde dette for å få frem essensen i hva læreren stod for slik at jeg hadde en god oversikt over deres refleksjoner og synspunkter. Jeg benyttet meg av materialet og disse A4-sidene til å utarbeide intervjuguiden til gruppeintervjuet, der målet var diskusjon blant lærerne. Etter å ha jobbet mye med materialet visste jeg likheter og ulikheter blant lærernes meninger og synspunkter, derfor tok jeg opp de temaene som ville fremme en diskusjon. I tillegg var det enkelte temaer der jeg ønsket å komme mer i dybden, som jeg fikk muligheten til. Jeg jobbet på bakgrunn av dette mye med formuleringene av spørsmålene, slik at de ikke var for

konkrete, men at de var åpne for diskusjon. Det er viktig at spørsmålene inviterer intervjupersonene til å reflektere over temaene, og at de oppmuntrer til å gi fylldige kommentarer (Thagaard, 2013).

Oppbygningen til intervjuguiden var mer spesifikt rettet enn til de individuelle intervjuene. Spørsmålene var mer konkret rettet til det læreplanen krever og hvilke tanker de har rundt dette. Temaene var *læreplanarbeid, oppfatning av kroppen og kroppsideal knyttet til faget, lærerens rolle*, med sitater fra de individuelle intervjuene til slutt. Temaene var like intervjuguiden til de individuelle intervjuene, grunnen til det er at det ble mest oversiktlig for meg som intervjuer. Til slutt i intervjuet leste jeg opp ulike sitater, som kunne være en av ytterpunktene når de kom til lærernes synspunkter. Jeg ønsket med disse at lærerne kunne diskutere likheter og ulikheter sammen, i tillegg til det jeg hadde sett gjennom de individuelle intervjuene. Håpet var å komme mest mulig i dybden, slik at jeg fikk et innholdsrikt materiale.

3.2.7 Gjennomføring av gruppeintervju

Med fokusgruppeintervju som metode, forsøker en som intervjuer å utfordre lærernes syn rundt hvordan de opplever en hendelse eller en situasjon. Metoden kan gi en rik forståelse på bakgrunn av at den gir lærerne anledning til å utveksle og sammenligne sine personlige oppfatninger og erfaringer (Johannessen et al., 2009). Med 6 travle lærere var det en stor utfordring å få samlet alle til et fokusgruppeintervju. Kommunikasjonen gikk over telefon per SMS, slik at jeg fikk svar raskest mulig. Etter flere utsatte møter, ble intervjuet gjennomført i januar 2016 på min høyskole.

Rammene for intervjuet var lik som i de individuelle intervjuene, der det ble holdt på et grupperom med en diktafon. Forskningsintervjuet var utformet med en semi-strukturert karakter, med en lignende oppbygning av intervjuguiden. Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjutill, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om temaene som er i fokus for gruppen (Kvale & Brinkmann, 2009). Min rolle som intervjuer ble mer som en ordstyrer. Der jeg stilte spørsmål til en lærer som videre bar ut i en diskusjon der det ble som å lede en debatt for å belyse problemstillingen, som ønsket. Ettersom hensikten med fokusgruppene er å få fram deltakernes synspunkter, er det deltakerne og ikke intervjueren som skal snakke mesteparten av tiden (Johannessen et al., 2009). Lærerne fikk da diskutere, reflektere og

fremme sine synspunkter. Utfordringen som intervjuer var å holde seg upartisk, ved å kun stille spørsmål som ville ta diskusjonen til et annet aspekt eller tema. I fokusgruppeintervju vil diskusjoner oppstå og ulike holdninger synliggjøres, dette kan bidra til å utdype de temaenesom er relevante (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale & Brinkmann (2013) skal ikke diskusjonene komme frem til en enighet eller løsninger på spørsmålene som diskuteres, men det skal få frem forskjellig synspunkter.

Formålet med fokusgruppeintervju er å få frem et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte avgrensede temaet (Grønmo, 2004). I intervjuet kom det frem ny kunnskap knyttet til temaene, lærerne kom også mer i dybden på tolkningene og praktiseringene de hadde nevnt i de individuelle intervjuene. Diskusjonene ut i fra de individuelle intervjuene, ga en større dybde til det som allerede var sagt. Intervjuet fikk en god flyt, der flere av lærerne ønsket ordet. Stillhet var aldri et problem og lærerne holdt seg mesteparten av samtalen innenfor temaene. Likt som i de individuelle intervjuene lot jeg noen historier gli litt ut for å beholde flyten i samtalen, men dro de tilbake med nye oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden var et godt hjelpemiddel som sikret at jeg var innom temaene jeg ønsket, samtidig som lærerne kom inn på aspekter som enda ikke var nevnt. Lærerne virket mer reflektert over tema, grunnen til dette er nok at det individuelle intervjuet et par måneder tidligere hadde satt i gang tankeprosessen knyttet til temaet, og at det på bakgrunn av dette kom frem spennende aspekter.

3.3 Fortolkning og analyse

Transkriberingen av fokusgruppeintervjuet ble gjort med lignende metode som på de individuelle intervjuene. Der jeg skrev ned alt som ble sagt, og meningsfortettet dataen. Lærerne har ulike dialekter og stemmer, noe som gjorde det enkelt å skille mellom hvem som snakket når. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er det for sent å tenke på hvordan dataen skal analyseres etter at intervjuene er ferdig. Analyseprosessen går i en flytende overgang mellom innsamling av data og analysen av datamaterialet (Thagaard 2013). På bakgrunn av dette hadde jeg analysen i bakhodet da jeg intervjuet og transkriberte materialet.

Etter at alt materialet var skrevet om til tekst, la jeg det inn i MAXQDA versjon 12. MAXQDA er et profesjonelt dataprogram som er designet for kvalitative metoder og

temasentrert analyse. Et slikt program forenkler prosessen med å søke gjennom datainnsamlingen, og sorterer det kodede materialet (Thagaard, 2013). Temasentrert analytisk tilnærming kan ifølge Thagaard (2013) knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i studien. Bakgrunnen for at jeg ville analysere mitt datamateriale med temasentrert tilnærming er at jeg ønsker å gå i dybden på de fellestrekkene og ulikhetene som kommer frem i intervjuene. «Analyser av materialet som er basert på temasentrert tilnærming, innebærer at vi studerer informasjon om hvert tema for alle deltakerne. Et hovedpoeng er å gå i dybden på de enkelte temaene» (Thagaard, 2013:181). Til tross for at jeg hadde utarbeidet fire kategorier til intervjuguiden, ville jeg finne frem til de aktuelle temaene etter å ha hørt og lest hva som kom frem i intervjuene. Begrunnelsen for dette er at temasentrert analyse kritiseres for at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. For å ivareta et helhetlig perspektiv er det derfor viktig at informasjon fra hver enkelt deltaker eller situasjon settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av, skriver Thagaard (2013). Temaene ble; læreplanarbeid, kropp i kroppsøving, tolkning av begrepene, praktisering av begrepene og lærerens rolle. Hvert hovedtema ble igjen delt inn i mindre og mer detaljerte underkategorier, for å få det systematisk og organisert. Underkategoriene var for eksempel; revideringen, kroppsideal, selvfølelse, oppfatning av kroppen, lærerrollen. Videre gikk prosessen med arbeidet av materialet ut på å markere sitater og plassere de under den kategorien som passet. Til slutt gikk jeg kritisk over alle sitater og i helhetlig tekst for å sikre at sitatene var plassert under riktig kategori og i rett kontekst. Denne type frem- og tilbakeprosessen mellom datamaterialets deler og helhet, kan ifølge Kvale og Brinkmann (2009) sammenlignes med den hermeneutiske sirkel. Denne prosessen åpner for en stadig dypere og mer helhetlig forståelse av meningen i datamaterialet.

I analysen benyttes også teori. «Den analytiske prosessen preges ofte av at vi skifter oppmerksomheten mellom å utforske meningsinnholdet i empirien og å innarbeide teoretiske begreper. Den kvalitative analyseprosessen preges av både induktive og deduktive tilnærminger» (Thagaard, 2013:187). Min forskningsprosess vil gå under deduktive tilnærminger. Thagaard (2013) skriver videre at den deduktive prosessen preges av at vi knytter begreper fra andre teoretiske bidrag til den teksten vi analyserer. På den måten knytter jeg forbindelseslinjer mellom fenomener studiet gir uttrykk for, og

tilsvarende fenomener i andre studier og litteratur. Den endelige analysen blir presentert i kapittel 4. «Resultat og diskusjon».

3.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Det er en sentral del av forskningsprosessen at forskeren retter et kritisk blikk mot egen forskning for å kvalitetssikre studiet. Dette må gjøres i alle stadier av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). I henhold til Thagaard (2013) er studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale begreper for forskningens kvalitet. Jeg har derfor benyttet meg av disse begrepene for å drøfte studiens kvalitet. Thagaard (2013) hevder at betydningen av reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning handler om å presisere og tydeliggjøre prosessene som fører til resultater i studien, og at resultatenes troverdighet og overførbarhet hviler på at grunnlaget for kunnskapen gjøres eksplisitt. «Dette innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes» (Thagaard, 2013:11).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet har i kvalitativ forskning med forskningens troverdighet å gjøre, og vil gi en kritisk vurdering om forskningen er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). For at et studie skal være pålitelig, skal en kunne gjenta datainnsamlingen og få de samme resultatene, dette kalles repliserbarhet (Grønmo, 2004). Thagaard (2013) påpeker at dette ikke er relevant i kvalitativ forskning, og at det her dreier seg om hvordan forskeren argumenterer for hvordan dataene utvikles gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013). For å styrke reliabiliteten bør forskeren gjøre rede for hvordan dataen utvikles, innhentes og analyseres (Thagaard, 2013) Jeg har i dette metodekapittelet forsøkt å gi en omfattende beskrivelse av studiens fremgangsmåte, hvilket styrker studiens reliabilitet. Jeg har på en presis og detaljert måte forsøkt å beskrive forskningsprosessen med utvalg av informanter, skildringer av forberedelser og gjennomføring intervjusituasjonen, transkripsjonsmetoden og beskrivelsen av fortolknings- og analysestrategien.

Med bakgrunn i valgt tema og problemstillinger for masteroppgaven leste jeg meg opp på teori, både litteratur og tidligere forskning på feltet. Ut i fra dette la jeg mye tid i å utarbeide en god intervjuguide og gjennomførte pilotintervjuer for å bli trygg i rollen som intervjuer, samtidig som spørsmålene ble best mulig formulert, som i denne

sammenheng var åpne. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at reliabilitet i kvalitativ forskning spesielt blir diskutert i sammenheng med ledende spørsmål. Derfor jobbet jeg mot åpne spørsmål slik at lærernes synspunkter kom frem og at ikke de ble ledet i noen retning. Til fokusgruppeintervjuet fikk jeg ikke gjennomført pilotintervju, men la spørsmålene opp til diskusjon og lot lærerne selv styre mye av den temabaserte samtalen. Å få gjennomført fokusgruppeintervjuet tror jeg styrker både resultatet og diskusjonen, ettersom synspunktene og tankegangen til lærerne kom enda tydeligere frem da de virket mer bevisste og reflekterte rundt temaet etter de individuelle intervjuene.

Jeg transkriberte intervjuene selv, for å bli kjent med dataene og selv ha kontroll over at alt ble skrevet ned. Jeg var nøye og kritisk i denne prosessen for å sikre at innholdet kom frem, og at jeg dannet meg et godt grunnlag for videre prosess med fortolkning og analyse. Måten datamaterialet er analysert på gir et grunnlag for hvordan resultatene presenteres på (Thagaard, 20013). Studiens analyse presenteres i kapittel 4. «Resultat og diskusjon». For å styrke undersøkelsens reliabilitet vil jeg forklare kort hvordan resultatene presenteres. Der resultatene presenteres i egen sitater markert i kursiv, med navnet til læreren som har uttalt seg i parentes, eller tydelig forklart med navnet til læreren i forkant av lærerens utsagn. Seal (1999) (siteret i Thagaard, 2013) understreker at hva som er data hentet fra feltet og hva som er forskerens fortolkninger må tydeliggjøres for å styrke reliabiliteten. Dette gjøres som skrevet, der lærerne med navn eller kursiv kommer tydelig frem og mine tolkninger skrives i vanlig skrift. Videre trekker Thagaard (2013) frem viktigheten av å gjøre forskningen gjennomsiktig for å styrke reliabiliteten. Dette beskrives som en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at studien kan studeres trinn for trinn (Thagaard, 2013). Denne prosessen blir i denne oppgaven utredet i metodekapittelet, i tillegg blir teori presentert i teoretisk forankring som bakgrunnen for strategien og metodene som blir benyttet i studien.

3.4.2 Validitet

«Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009:250). I tillegg skriver Kvale & Brinkmann (2009) at validitet dreier seg om at studien virkelig undersøker det den har til hensikt å undersøke. Jeg valgte som skrevet tidligere i dette kapittelet semi-

strukturerte intervjuer med intervjuguide som verktøy, for å sikre at jeg undersøkte temaer som kunne bidra til å belyse problemstillingen på best mulig måte. Validiteten i en undersøkelse er også avhengig av at spørsmålene er relevante. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det hensiktsmessig å foreta en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt for å sikre god validitet. Ettersom jeg gjennomførte fokusgruppeintervju etter de individuelle intervjuene, føler jeg at jeg fikk tatt en grundig utspørring om det som kunne være noe vagt eller lite belyst etter de individuelle intervjuene til tross for oppfølgingsspørsmål, og at det derfor styrket validiteten i studien.

Validitet er også knyttet til tolkning av data og omhandler gyldigheten av de tolkninger som forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). «Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene presenterer den virkelighet vi har studert (Silvermann 2011:369-373) (Siter i Thagaard, 2013:204). På bakgrunn av dette bør forskeren ifølge Thagaard (2013) gå kritisk gjennom grunnlaget for egen tolkning. Gjennom analyseprosessen har jeg gjort kritiske vurderinger av mine egne tolkninger hele veien, dette har jeg gjort ved å jobbe mellom deler og helhet. Med dette mener jeg at jeg har valgt ut sitater ut i fra tematiseringen jeg gjorde, og sørget for at sitatene ble brukt i rett kontekst ved å gå tilbake til intervjuets helhet, både i de individuelle intervjuene og i fokusgruppeintervjuet.

Forskeren bør ifølge Thagaard (2013) gjøre rede for hvordan analysen har gitt grunnlag for å trekke konklusjoner. Jeg har på bakgrunn av lærernes synspunkter, litteratur og tidligere forskning tolket dataene etter egen forståelse og bakgrunn. Forskeren som er innenfor samme miljø en foretar sin studie i, har et godt utgangspunkt for å forstå de fenomener som skal studeres (Kvale & Brinkmann, 2009). Ettersom jeg er utdannet kroppsøvingslærer, og har jobbet som lærer i to år er jeg innenfor samme miljø. Jeg har på en annen side forsøkt å ikke true validiteten ved å la min bakgrunn eller mine erfaringer påvirke resultatene i studien. For å forsøke å motvirke dette har jeg gitt en konkret fremstilling av lærernes uttalelser om de ulike temaene, der jeg har diskutert likheter og ulikheter blant lærerne opp mot relevant teori, men kan ikke si med sikkerhet at min subjektive forståelse ikke har preget mine tolkninger.

3.4.3 Overførbarhet

Overførbarheten til en studie kan ifølge Kvale & Brinkmann (2009) først avgjøres etter at undersøkelsens reliabilitet og validitet er sikret. I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet. Spørsmålet er om tolkningen som utvikles innenfor rammer av et studie, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) er det forskerens oppgave å argumentere for at tolkningen i en bestemt studie, kan være relevant i en større sammenheng. Utvalget som den enkelte studien baserer seg på, er sentralt i diskusjonen om overførbarhet. Lærerne i utvalget for denne studien viser en bredde i utdanning og erfaring, men de kan ikke kalles representative. Overførbarhet kan derimot også knyttes til gjenkjennelse. «Personer med erfaringer fra fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten» (Thagaard, 2013:213). Jeg anser det derfor som sannsynlig at andre lærere som underviser i kroppsøving vil kjenne seg igjen i noen av de resultatene og tolkningene som fremkommer. Ettersom de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuene utgjorde at jeg kom i dybden av lærernes synspunkter om temaet, og det kom til et meningspunkt med datamaterialet. Er det derfor grunn til å tro at resultatene sannsynligvis kan forekomme i lignende studier på feltet.

3.5 Etiske retningslinjer

«All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i relasjon til omgivelsene» (Thagaard, 2013:24). For at mitt forskningsprosjekt skulle tilfredsstille etiske regler måtte jeg ha fokus på personvern og følge etiske retningslinjer. Internt i forskningsmiljøet må en som forsker unngå å plagiere andres tekster, og da etterstrebe god henvisningsetikk. Samtidig som en ikke skal manipulere data og at resultatene skal presenteres på en god måte. I relasjon til omgivelsene skriver Thagaard (2013) at en som forsker i studier som innebærer nær kontakt med de personene som studeres, forholder seg til særskilte etiske forholdsregler. De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, som jeg har fulgt i mitt forskningsprosjekt. Ettersom mitt forskningsprosjekt innebærer behandling av personopplysninger gjennom intervjuene, faller det ifølge Thagaard (2013) under personopplysningsloven fra 2001, som vil si at prosjektet er meldepliktig. Jeg har derfor meldt inn prosjektet til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), og søkt om tillatelse som ble vurdert i forhold til gjeldende forskningsetiske regler og ble godkjent

(Vedlegg 4). Dette viser at etikken ligger til grunn fra planleggingen av prosjektet og frem til publisering for en lovlig, relevant og god forskning.

Med intervju som kvalitativ metode er det tre sentrale prinsipper en som forsker må ta hensyn til. Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2013). Kort beskrevet er informert samtykke en informasjon til forskningspersonene om prosjektets målsetting og fremgangsmåter, at deltakelsen er basert på frivillighet og at deltakerne kan trekke seg hvis de ønsker, som de må skrive under på (vedlegg 1). Konfidensialitet handler om at forskeren må være omhyggelig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet. For å sikre konfidensialitet i et forskningsprosjekt, foreligger det et krav om at data som kan identifisere deltakerne, ikke må avsløres (Kvale & Brinkmann, 2012). For å tilfredsstille dette kravet har lærerne som deltar i studien fått fiktive navn. Det siste grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. NESH skriver ifølge Thagaard (2013) at forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Med utgangspunkt i den personlige nære forskningsrelasjonen som kan oppstå kvalitativ forskning, anser Kvale & Brinkmann (2009) det som et krav at forskeren må vise respekt for intervjupersonenes grenser.

4. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg starte med å presentere hver deltaker. Dette er for at lesere skal få en bredere forståelse av det som kommer frem i resultatet av datainnsamlingen. Videre vil resultatene som jeg ser på som relevante i forhold til problemstillingen bli presentert og diskutert i forhold til de temaene som undersøkes. Jeg har valgt å presentere resultat og diskusjon samlet i et kapittel. Grunnen til det er at det skal være enklere å se en sammenheng mellom resultatet og diskusjonen av det som kommer frem. Det vil bli trukket frem likheter og ulikheter blant lærernes refleksjoner og praktiseringer som vil bli diskutert i lys av relevant litteratur. Relevante sitater vil bli lagt frem og diskutert om deres oppfatninger samsvarer eller skiller seg ut i forhold til litteratur, teori eller tidligere forskning. Presentasjonen av resultatene og diskusjonen rundt de blir lagt frem tematisk. Læreplanarbeid, kropp i kroppsøving, tolkning av de sentrale begrepene, praktisering av de sentrale begrepene og lærerens rolle er temaene resultatet og diskusjonen blir delt inn i. Til tross for at temaene kan gå litt inn i hverandre, mener jeg det er mest oversiktlig med denne delingen.

4.1 *Presentasjon av lærere*

I dette avsnittet vil jeg starte med å presentere utvalget av lærere som har deltatt i studiet mitt. Ettersom jeg er interessert i lærernes tolkninger og praktisering anser jeg det som relevant å presentere litt av deres utdanning, erfaring og hovedtrekk av tanker knyttet til bruk av læreplanen og kropp i kroppsøving.

4.1.1 Ungdomsskolelærerne

«Madelen»

Madelen er en nyutdannet lærer som har jobbet som kroppsøvingslærer i 2 år ved siden av studiene. Hun tar lektorutdanning med hovedfag i engelsk og kroppsøving som sidefag. Hun beskriver elevene sine som pliktoppfyllende og mener det er viktig at de føler seg trygge og sett i timene. Når det kommer til kropp i kroppsøvingsfaget anser hun faget som det mest avslørende faget i skolen. Hun mener det er et fag der kroppen er i fokus hele tiden, uansett hvordan den ser ut og synes det er vanskelig å oppnå det læreplanen krever. Hun beskriver revideringen som helt essensiell, da en skal leve med kroppen sin hele livet. Som kroppsøvingslærer mener hun det er hennes jobb å opplyse

elevene om at en kropp er perfekt som den er. For å oppnå dette prøver hun å legge til rette for glede og mestring, men ser det som en stor utfordring å bryte ned det elevene ser og hører gjennom media.

«Sigurd»

Sigurd er utdannet IT-konsulent, men fant ut etter noen vikartimer som kroppsøvlingslærer at det var det han ville bli. Han har tatt en mastergrad i kroppsøving og pedagogikk, i tillegg til et år med samfunnsfag. Han har jobbet som lærer i 4 år. Sigurd sier han alltid tenker på elevene først ved planlegging og gjennomføring av undervisningstimen. Når det kommer til kropp i kroppsøving anser han kroppen som hele «deg». Han prøver å sørge for at elevene får et litt mer avbalansert forhold til kropp ved å ha en åpen dialog hele veien, og sier dette alltid har vært en del av hans undervisning. I forhold til revideringen syns han det er positivt at det kom inn, for de som ikke har tenkt noe over dette. Han syns temaet er utfordrende, og føler i den sammenheng at han får bruk for utdannelsen sin.

«Aurora»

Aurora er utdannet kroppsøvlingslærer i det som tilsvarer en bachelorgrad i dag. Hun har jobbet som pedagog og lærer i 27 år. Hun trives godt på skolen hun jobber, der hun stort sett har jobbet alle årene. Aurora anser sin rolle som å hjelpe elevene i gang til å bli glad i en aktivitet. Med kropp i kroppsøving tenker hun på det å være i bevegelse, ha kontroll på kroppen og få en kjennskap til den. I forhold til revideringen innrømmer Aurora at hun ikke har satt seg inn i formålet med faget i noe særlig grad. Hun sier hun ikke har tenkt over begrepene i formålet og mener dette bør jobbes med i andre fag. Da hun fokuserer på å holde elevene i aktivitet og sier det ikke er mye tid til å diskutere, men ønsker å legge til rette slik at alle elever opplever mestringsfølelse og et ønske om livslang bevegelsesglede.

4.1.2 Lærerne på videregående skole

«Eline»

Eline er utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag, i tillegg har hun nylig tatt personlig trener utdanning. Hun har jobbet som kroppsøvlingslærer i 3 år, og trives godt med det. Målet for undervisningen hennes er at elevene skal være innom mange

forskjellige aktiviteter, både tradisjonelle og utradisjonelle. Hun ønsker å ha gode relasjoner med elevene, slik at de føler seg trygge på henne og i timene. Eline tenker på kropp i kroppsøving som bevegelse, det å utfolde seg gjennom bevegelse. At alle har ulike utgangspunkt for bevegelse, og at det ikke finnes noen fasit på en teknikk eller bevegelse. Hun anser dialogen som viktig i forhold til elevenes forhold til egen kropp, og ønsker at alle oppnår en mestringfølelse i undervisningstimene. Hun mener revideringen er fin, men er usikker på hvor mange lærere som setter seg inn i formålet med faget.

«Ingvill»

Ingvill er utdannet lektor i kroppsøving og pedagogikk. Hun har jobbet i full stilling som kroppsøvingslærer i 4 år og synes det er en spennende jobb. Hun ønsker å bli kjent med elevene gjennom undervisningen og skape relasjoner. I forhold til kroppsøving tenker hun at kroppene til elevene blir synlige, de blir satt innenfor visse rammer der de må bruke kroppslige bevegelser til å uttrykke seg. Hun tror kroppsøvingsfaget kan påvirke elevenes syn på egen kropp, men synes det er utfordrende og liten tid å gjøre det på. Ingvill synes at det som kom inn med revideringen er viktig, og synes det er positivt at fokuset har gått bort litt i fra måling av prestasjon til utvikling av elevene.

«Even»

Even har en mastergrad i idrettsvitenskap. Han har jobbet som lærer i 5 år, og synes det er givende yrke. Han liker å følge opp de relasjonene han får til elevene, samtidig som han synes det er spennende å se progresjonen de har. Evens mål i undervisningen er at alle skal føle at de får det til. Med begrepet kropp i kroppsøving tenker han på utfoldelse og bevegelse. I forhold til hva lærerplanen krever har ikke Even noe fokus på det i undervisningen, så lenge ikke elevene har noe fokus på det. Even synes revideringen er vag, og mener alt står på tolkningen en gjør. Han anser begrepene som knyttet til det estetiske, men mener at en heller burde fokusere på hva en kropp kan få til. Han tror nøkkelen i kroppsøvingsfaget er å fremme aktivitet og at en må jobbe ut i fra elevenes utgangspunkt der de finner glede i bevegelse.

Denne korte presentasjonen av lærerne gir en oversikt over lærernes utdanning, erfaring og noen tanker knyttet til kropp i kroppsøving. Videre vil disse temaene blir diskutert ut

i fra lærernes refleksjoner og synspunkter. Dette vil som skrevet inngå i en temabasert diskusjon ut i fra resultatene som kommer fram. Det første temaet er læreplanarbeid som omhandler hvordan lærerne anvender læreplanen i forhold til planlegging av skoleåret og hvilke tanker de har om revisjonen.

4.2 Læreplanarbeid

Læreplanarbeid er en stor del av lærernes hverdag, enten om en planlegger undervisning ut i fra den eller vurderer etter den. Innledningsvis i de individuelle intervjuene ble lærerne spurt generelt om læreplanarbeid, dette for å få et innblikk i hvordan de bruker læreplanen som et redskap og hva de fokuserer på i den og anser som sentralt. Videre ble de spurt om revideringen og tanker om det (se vedlegg 2). Dette vil bli presentert og diskutert i dette avsnittet.

4.2.1 Planlegging av undervisningen

Kunnskapsløftet 06 er styringsdokumentet lærerne har som beskriver den kompetansen elevene skal ha når opplæringen er avsluttet. Samtlige lærere nevner læreplanen som et utgangspunkt og et verktøy ved planleggingen av et nytt skoleår, alles mål er å nå kompetansemålene. De ønsker at årene skal bygge på hverandre, slik at det blir en progresjon i løpet av de tre årene på både ungdomskolen og i den videregående skole. Dette følger av det utdanningsdirektoratet kaller spiralsprinsippet. Lærerne planlegger undervisningen ut i fra elevenes forutsetninger og gruppesammensetning. Sigurd sier han «*alltid setter elevene først*» og Even sier tilretteleggingen «*kommer an på sammensetningen av gruppen, og hvilke elever du har*». Lærerne anser kompetansemålene som vide og at de kan tolkes på ulike måter, men forsøker hvert år og legge til rette for at alle elever oppnår disse. Idretter og aktiviteter blir valgt på bakgrunn av kompetansemålene. Dette kan relateres til Goodlads «oppfattede læreplan» der lærerne ifølge Lyngsnes og Rismark (2007) vil tolke intensjoner og retningslinjer i planen ulikt. På ungdomskolen lar ikke lærerne elevene påvirke skoleåret i noe særlig grad, de planlegger skoleåret med kollegaer og fastsetter en plan.

*Jeg planlegger skoleåret litt i diskusjonen med andre kollegaer. Vi sitter og diskuterer og har nå funnet ut at vi nå ønsker at det er noen idretter og noen aktiviteter og noen leker som skal gå igjen både på 8., 9., og 10. trinn. Vi ønsker at det skal være på en måte en spiral fra 8., til 10. trinn. Hvor noen aktiviteter og leker og idretter, kommer igjen for hvert år, men med da økt vanskelighetsgrad.
(Sigurd, u-skole)*

På videregående skole derimot får elevene være med å velge litt aktiviteter, lærerne ønsker å bli kjent med elevene før de fastsetter hele planen for skoleåret.

Jeg planlegger egentlig ikke hele året, for jeg liker å snakke med klassen etter vi har hatt den «bli kjent»-fasen med lek, så snakker jeg litt med klassen og hører hvilke ønsker de har sånn at jeg har mulighet til å innlemme det i planen.
(Ingvill, vgs.)

Samtlige lærere nevner at et av hovedmålene for undervisningen er å inspirere elevene til livslang bevegelsesglede. De ønsker også tilpasse undervisningen slik at elevene føler mestring, dette også på bakgrunn av at det står i formålet med faget.

Og skal du oppnå, altså det i formålet som er livslang bevegelsesglede, så må vi jo sørge for at de oppnår det uavhengig av hvor godt trent de er, eller hvordan de ser ut. Det er ikke enkelt, men som lærer så er det på en måte din jobb å gjøre så godt du kan da. Og da er det kanskje noen setninger som kan hjelpe lærerne.
(Sigurd, u-skole)

Formålet med faget legger ifølge Utdanningsdirektoratets rundskriv (2012a) premisser for hvordan elever og lærere skal jobbe med kompetansemålene. Her blir det understreket at bevegelse er grunnleggende for mennesket, og at fysisk aktivitet er viktig for alle og nødvendig for å fremme god helse. Kun halvparten av lærerne nevner formålet med faget i sin planlegging av et nytt skoleår. Aurora innrømmer at hun ikke er helt sikker på hva formålet sier, men at hun fokuserer på det elevene skal lære, og at de skal nå kompetansemålene. Nannestad (2015) uttrykker at han opplever det samme i sin masterstudie, der han får inntrykk av at lærerne oppfatter formålet i å ligge implisitt i kompetansemålene. Noe Ingvill mener må gjøres noe med.

Det er så få som gjør det, du går inn i kompetansemålene og følger at du har vært innom alle, da har jeg kommet i mål. At de glemmer litt formålet, at det bør gå ned (i kompetansemålene) for at det blir synliggjort. Og hvert fall nå som det er så aktuelt i samfunnet. (Ingvill, vgs.)

By (2014) hevder også at det er viktig å være klar over at kompetansemålene ikke må sees uavhengig av formålet med faget. Eline uttrykker bekymring over at flere lærere ikke setter seg skikkelig inn i hele læreplanen og da spesielt formålet med faget.

At det blir visket litt vekk når det står som en del av formålet, selv om det er hovedsakelig kjempe viktig og det er jo mye av det i formålet som en faktisk må sette en stor ring rundt og jobbe mot da. (Eline, vgs.)

By (2014) fortsetter med at kompetansemålene må tolkes med grunnlag i formålet for faget. Formålet gir tydelige føringer for kroppsøvningsfaget og disse gjentas ikke, men danner et grunnlag for hvordan kompetansemålene må forstås. Ut ifra hva lærerne sier kan det virke som om de i liten grad tolker og oppfatter planen slik som By (2014) skisserer.

4.2.2 Revideringen av læreplan i kroppsøving

I 2012 ble formålet med faget revidert, da målet var som beskrevet i rapporten fra arbeidsgruppen i kroppsøving «et forkortet og tydeligere formål» (Udir, 2012a). Ingen av lærerne beskrev formålet som tydelig, tvert imot uttrykte flere at de møter på utfordringer med å praktisere alt i undervisningen, spesielt det som kan knyttes til kropp, ideal og selvfølelse.

Men hvor tydelig det kommer fram, det er jeg litt usikker på. Og hvor mange lærere som i det hele tatt setter seg godt nok inn i, hva er hovedmålet med dette faget her? Hvordan kan jeg få dette inn som en praktisk bit da? At det bare blir hengende på et ark sånn teoretisk. (Eline, vgs.)

Det at faget i et samfunnsperspektiv skal, ifølge formålet, være et allmenndannende fag der eleven sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen snakker lærerne mye om (Udir, 2012a). De legger undervisningen til rette for at elevene mestrer, opplever og lærer ut i fra sine forutsetninger. Noe de gjør ved å bli kjent med elevene gjennom samtaler og aktiviteter. De planlegger undervisningen slik at en vet hvordan en kan tilpasse underveis i timen og stiller krav til elevene. Lærerne er positive til revideringen med tanke på at innsats kom tilbake som en del av vurderingen og at testing ikke kan brukes til grunnlag for karakter.

Og at fokuset har endret seg litt fra måling av prestasjoner til utvikling, at man kan jobbe mer med de over tid, det tror jeg er en fordel. Og det merker man på elevene at de syns det er bedre å se på det som et langsiktig mål. At man kan jobbe med de over tre år for å utvikle seg, ikke bare ferdighetsmessig, men at de også skal jobbe med seg selv og med hverandre. (Ingvill, vgs.)

Noe av det individrettede formålet med faget er derimot knyttet til; «kunnskap om trening og helse og sosiale aspekter ved fysisk aktivitet gjør faget sentralt for å styrke elevenes selvbilde, identitet og flerkulturelle forståelse» (Udir, 2012a). Dette syns ikke lærerne er like enkelt å beskrive og sette i praksis. Med revideringen ble også

kompetansemålene endret. Kompetansemålene skulle med det henge klarere sammen med formålet, men da med tanke på livslang bevegelsesglede og samhandling (Udir, 2012a). Lærerne uttrykker at de syns det som står i formålet etter revideringen om kropp er vanskelig, men viktig. Madelen syns det var helt essensielt at det kom inn i formålet med faget. Mens Sigurd mente at han alltid hadde hatt det med i sin undervisningspraksis, men at det er positivt at det kom på papiret for de som ikke har tenkt noe på det. Even mener derimot at lærerne ikke bør ha noe fokus på kropp;

*Jo mindre fokus jeg har på akkurat det, jo mindre fokus har elevene på det.
(Even, vgs.)*

Med ulik vektlegging, tolkning og refleksjoner av formålet og kompetansemål blant lærerne blir spørsmålet videre hvilke tanker lærerne har om kropp i kroppsøving. Hva lærerne legger i de ulike begrepene som kommer frem i formålet med faget og hvordan de gjør det, eventuelt ville gjort det i praksis.

4.3 Lærernes tanker om kropp i kroppsøving

Innledningsvis til temaet i de individuelle intervjuene ble lærerne spurt om hvilke tanker de har om kropp i kroppsøving. Kropp hadde til da ikke blitt snakket om i noen kontekst, da jeg ønsket at lærerne kunne snakke fritt om hvilke tanker de hadde knyttet til deres forståelse av kropp og hvordan de anser betydningen av kropp i kroppsøvingfaget.

For å innlede de individuelle intervjuene inn på temaet får lærerne spørsmålet hva de tenker om ordet «kropp». Lærerne har ulike tanker om det, noen vage som at «kropp er kropp» og andre konkrete, som i Sigurds beskrivelse.

Da tenker jeg at det er på en måte hele deg. Altså du er en del av en kropp, og det inkludere hodet, jeg er ikke sånn der dualistisk i tankesettet mitt at jeg skiller kropp fra hodet. Jeg gjør jo ikke det. Jeg ser på det som hele deg da. Det er kroppen din og den kan du jo bruke til det du har lyst til å bruke den til. (Sigurd, u-skole)

Sigurds tanker om kropp kan knyttes til begrepet «den levde kroppen». Han nevner selv at tenkesettet ikke er dualistisk og det kan derfor knyttes til det fenomenologiske synet på kropp, som Engelsrud (2006) beskriver som subjektiv og personlig erfaring. I

kontekst med kroppsøving blir synlighet nevnt når det kommer til kropp, i den form at lærerne mener elevene blir sett av andre og kan føle seg sett når de er i aktivitet. At kroppsøving er det eneste fysiske og kroppslige faget i skolen, der elevene må bruke seg selv for å oppnå et mål med en bevegelse.

Jeg tenker at kroppsøving er det mest avslørende faget i skolen. Det er vanskelig å se om en har regnet et mattestykke feil, men bommer du på en ball så ser alle det. (Madelen, u-skole)

Lærerne uttrykker en enighet over at elevene skal utfolde seg og lære om egen kropp i kroppsøvingfaget. På ungdomstrinnet knyttes det også mot det å få kontroll på egen kropp og få kjennskap til egen kropp. At dette gjøres med og foran andre, kan gjøre elevene sårbare ved at de er synlige. Madelen uttrykker under at elevene kan føle på en usikkerhet.

Det er lett å føle på en utrygghet, for elevene da, og redsel ikke minst og det å føle seg unormal og det å føle at det er kroppen din som viser at du får til noe, om du behersker noe, mestrer noe. Det er det kroppen din som viser. (Madelen, u-skole)

Det nevnes ikke bare at elevene må vise hva de kan og mestre fysiske mål, men at de blir satt innenfor visse rammer. Derfor snakker lærerne om at ikke bare blir elevene synlige i forhold til å bli sett, de blir også stilt krav til, som kan gjøre elevene enda mer sårbare. De mener det derfor er viktig å legge til rette for mestring.

Det gjør jo at de blir veldig synlige da, det at kroppen deres blir satt innenfor rammer der de må bruke kroppslige bevegelser til å uttrykke seg. (Ingvill, vgs)

Alle er enige i at det er læreren sin oppgave å legge til rette for at elevene føler mestring i forhold til hva som skal oppnås. Men de er litt uenige om hvordan dette kan vurderes. Der noen snakker om en teknikk som skal gjennomføres og som elevene blir vurdert etter, snakker andre om at elevene må vurderes ut i fra sine egne bevegelseserfaringer og at de ikke kan straffes for å ikke ha den spesifikke teknikken som en ser i idretten. Eline beskriver og begrunner dette med at det er viktig for at alle skal tørre å utfolde seg i bevegelse:

Egne bevegelser av kroppen, det å utfolde seg gjennom bevegelse. Jeg tenker også at det da ikke nødvendigvis er noe galt eller feil i hva slags bevegelser man

har tilegnet seg. Alle har sine egne bevegelseserfaringer fra ulike idretter og aktiviteter, andre ting og at man da ikke skal straffe noen for ikke å ha den nøyaktig tekniske teknikken som man ser i idretten da. Det skal være flere ulike bevegelsesformer og rom for å kunne få til en god teknikk. At ikke det er en mulig fasit for hvordan man skal bevege seg, for at alle skal tørre å gjøre det.
(Eline, vgs.)

Spennet mellom læreplanens intensjoner og opplevde erfaringer kommer her frem i den form som kan knyttes til Goodlads (1979) læreplannivå «den gjennomførte læreplan». Hvordan læreren gjennomfører undervisningen gjenspeiler lærerens forståelse og tolkning av læreplanen, som igjen skaper grunnlaget for vurderingen av elevene. Dette kan forklare lærernes ulike syn på kropp i kroppsøving. Til tross for dette sier samtlige lærere at elevene må lære om sin egen kropp og andres kropper i faget, og at det derfor er viktig å reflektere over det de gjør i undervisningstimene.

Altså når faget heter kroppsøving så mener jeg at vi skal øve, ikke bare øve på å trene kroppene våre, men og øve på å reflektere rundt kroppene våre. (Sigurd, u-skole)

Engelsrud & Borgen (2015) skriver at faget er egnet for øvelse, denne øvelsen gjør så eleven blir kjent med egen kropp og reflekterer rundt det en føler i bevegelse. Dette kan igjen knyttes til det fenomenologiske synet på kropp. Ifølge Merleau-Ponty kan vi ikke oppleve oss selv eller verden uten kropper (Duesund, 1995). Duesund (1995) skriver videre at vi har to veier for å finne mening, refleksjonens vei og integrasjonens vei i handling. I bevegelse kommer en nærmest et sammenfall av disse to veiene, da den fysiske og den reflekterende aktiviteten flyter sammen. Et eksempel på dette kan være når vi går, går også tankene. «Refleksjonen er fundert i den kroppslige verden» (Duesund, 1995:35). Dette kan igjen knyttes til refleksjon over egen kropp.

4.4 Hvordan tolker lærerne begrepene som kom inn med revideringen?

Tolkningen av de ulike begrepene er en sentral del av oppgaven og et interessefelt med tanke på et par av forskningsspørsmålene for studien. Til tross for at noen av lærerne kan blande begrepene og de i litteraturen kan gli litt over i hverandre, har jeg valgt å dele de. Grunnen til det er at de står i samme avsnitt, men som tre egne begreper under formålet med faget i læreplanen. Jeg har på bakgrunn av dette presentert tolkningene av

begrepene til lærerne i tre deler, med diskusjon om likheter, ulikheter, betydning og diskutert opp mot relevant teori og litteratur for å få det frem mest oversiktlig.

4.4.1 Kroppsideal

I formålet med faget står det som skrevet at elevene skal «rustes til vurdering av kroppsideal». Det inngår også i et kompetansemål etter 10. årstrinn der «elevene skal kunne forklare hvordan ulike kroppsideal og ulik bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse» (2012b). I dette avsnittet vil lærernes tanker rundt selve begrepet «kroppsideal» bli presentert og diskutert. Når lærerne får spørsmålet om hva de tenker om ordet «kroppsideal» uttrykker de en enighet over at dette er et samfunnsskapt ideal som elevene får inn gjennom mange kanaler, og da spesielt media.

Det er jo et ideal man skaper ut i fra det man ser og hører i media. (Ingvill, vgs.)

Kroppsideal er stort for tiden, elevene får det inn hvert eneste minutt, hver eneste time, uansett hvor de går så er det et bilde av en «perfekt» kropp. (Madelen, u-skole)

Duesund (1995) støtter dette, hun skriver at dagens samfunn har skapt et bilde av hvordan ideal-kroppen skal se ut gjennom reklame, moter og ulike typer medier. Denne tolkningen av kroppsideal kan knyttes til kroppsforståelsen som anser kroppen som sosialt konstruert. I følge Engelsrud (2006) er mennesket villig til å la seg utforme ut i fra et idealisert bilde av hva kropp skal uttrykke, der ønske om å forandre kroppen for å oppnå idealet er like gammelt som menneskeheten selv. Even uttrykker en enighet med denne forståelsen, der han opplever at elevene har et ideal de ønsker å nå.

Jeg vet jo at når det er snakk om kroppsideal, så har jo de (elevene) en formening om hvordan de skal se ut, sånn som media tar det frem. (Even, vgs.)

Lærerne beskriver kroppsidealet som tynn og muskuløs, noe de sier de merker at et flertall av elevene streber etter. Shilling (2003) beskriver i samsvar med lærerne at kropper i samfunnet som er unge, slanke, solbrune og sensuelle er høyt ansett.

Det er jo ulike kroppsidealer. Hva som er kroppsidealet i dagens samfunn er vel kanskje det å være sterk, muskuløs. Jeg ser jo at elevene setter mye fokus på det, hvordan man ser ut. (Eline, vgs.)

Lærerne opplever i denne sammenheng at elevene tar alt de ser og leser for «god fisk», at de må læres å være kritiske, men at dette er vanskelig. McCabe & Ricciardelli (2010) hevder ut i fra resultatene i sin studie at media er sentrale sendere av den ideelle kroppsfasongen, og kan påvirke tanker om kroppsilde og ønsket om kroppsending. Dagens teknologi bidrar til at budskapet enkelt kommer ut til ungdommene gjennom smarttelefoner, nettbrett, pc og tv. I formålet med kroppsøvfingsfaget står det at elevene skal rustes til vurdering av kroppsideal. Hill & Azzarito (2012) skriver at denne delen av formålet med kroppsøvfingsfaget er å problematisere de visuelle representasjoner og kroppslogikker. Madelen uttrykker at det er utfordrende å være en motvekt for dette idealet.

Jeg tror det er en veldig vanskelig situasjon. Men som et forbilde og som en kroppsøvfingslærer så er det på en måte vår jobb og opplyse elevene og vise elevene at det er ikke ETT kroppsideal. En kropp er perfekt som den er, som den er skapt. (Madelen, u-skole)

Lærerne diskuterer i fokusgruppeintervjuet at en ikke kan ta alle elever under ett, og mener at alle er påvirket av idealet i samfunnet som beskrives gjennom litteraturen som der skjønnhet og veltrente kropper har blitt et statussymbol (Bunkholdt, 2000; Dowling, 2010). Noen lærere mener at elevene ikke uttrykker eksplisitt, om seg selv eller andre, hva de legger i et ideal. Men at det kommer til uttrykk gjennom handlinger og at de setter et stort press på seg selv, noe som Ingvill poengterer nedenfor:

Men det ligger nok litt i underbevisstheten deres hva de anerkjenner, at de ubevisst gir litt ekstra anerkjennelse til kanskje de som har de kravene som er satt av den kulturen her da. Her skal de, i forhold til både merkeklær og hvordan de oppfører seg, til hvor trente de er, til hvordan de ser ut og hvor flinke de er. De er veldig i forhold til kunnskap da, at de skal kunne mye i tillegg. Prestere på alle arenaer. (Ingvill, vgs.)

Hun mener derfor det er viktig å diskutere dette med elevene. Lærerne diskuterer videre at elevenes ulike tanker og fokus på kropp, må benyttes som styrker som kan komme frem i en diskusjon. Engelsrud & Borgen (2015) støtter denne tankegangen. De skriver at et godt læringsmiljø, der ulikheter og spennvidde i elevgruppen representerer en ressurs for læring og refleksjon er kroppsøvfingsfaget velegnet for. Andre lærere sier at de ikke har noe fokus på det og håper at elevene heller ikke tenker på det, men fokuserer på aktivitetene.

Så har jo de en formening om hvordan de skal se ut. Men at det er en sunn greie, sånn som media tar det frem, så prøver jeg å tenke minst mulig på det. (Even, vgs.)

Aurora sier til tross for at ungdommene er opptatt av det, har hun heller ikke fokus i noen stor grad, som vil si at hun prater lite om det. Hun vil heller fokusere på aktiviteten, da de jobber med psykisk helse generelt på skolen. I kap. 4.5 vil lærernes tanker om praktiseringen av begrepene bli presentert og diskutert mer i dybden.

4.4.2 Positiv oppfatning av kropp

I kroppsøvfaget skal elevene ifølge formålet med faget (Udir, 2012b) utvikle en positiv oppfatning av kroppen. Lærerne mener i fokusgruppeintervjuet at begrepet forklarer seg selv, med at elevene skal utvikle et positivt kroppsbilde, men diskuterer hva dette vil si i kroppsøvfaget.

Det heter jo seg i læreplanen at du skal hjelpe elevene med å utvikle en positiv tanke om egen kropp, og det prøver jeg jo å bidra til. Jeg prøver jo ikke å fyre opp under ytterkantene som de kanskje henger seg opp i da. Så som lærer så er det jo litt min jobb å sørge for at de får et litt mer sånn avbalansert forhold til akkurat det da. (Sigurd, u-skole)

Lærerne knytter begrepet til positive følelser i kroppsøving slik at elevene oppfatter seg selv og sitt ytre positivt, et flertall nevner spesielt mestringsfølelse. Om eleven mestrer noe, vil han eller hun føle seg bra. Dette vil være av noe som ble oppnådd med kroppen og som forhåpentligvis fører til et positivt forhold til egen kropp. Når det kommer til hvordan kroppsøving kan påvirke elevenes oppfatning av egen kropp, mener lærerne at det må jobbes mot denne gode følelsen hos elevene. Grogan (2008) hevder at det bildet individet har av egen kropp hovedsakelig determineres gjennom sosial erfaring.

Madelen beskriver et eksempel som kan knyttes til denne sosiale erfaringen nedenfor:

Om elevene for eksempel klarer det å stupe kråke så opplever de en mestring, da tenker de kanskje at de er bra nok da, og at de kan føle dette ved å bruke kroppen sin. Enda bedre om de klarer det sammen med andre (Madelen, u-skole).

Lærerne diskuterer i fokusgruppeintervjuet at elevene opplever mye gjennom kroppsøving spesielt knyttet til sin egen kropp. De lærer nye bevegelser, som beskrevet over. De samhandler med medelever, og de kan også bli tvunget ut av komfortsonen sin.

Lærerne kommer da frem til at kunnskapen elevene tilegner seg i kroppsøvningsfaget læres gjennom å bruke kroppen, på denne måten lærer eleven om sin egen kropp, og kan på bakgrunn av dette danne et bilde av seg selv og sin kropp. Grogan (2008) beskriver kroppsbildet som elastisk og at det kan endres i takt med ny informasjon, nye erfaringer eller nye opplevelser. Dette kan støtte det lærerne kommer frem til ved at de mener elevene får ny informasjon, erfaringer og opplevelser i kroppsøvningsfaget knyttet til egen kropp. Videre diskuterer de at opplevelsene ikke alltid vil være positive for hver enkelt elev i faget og at elevene kan komme inn med et negativt bilde av seg selv og sin kropp. Noe noen av lærerne mener kan påvirke læringsutbytte til eleven og opplevelsene i kroppsøvningsfaget.

At man ikke helt tør å bevege seg og er redd for hva slags tilbakemelding man skal få og hva andre tror om en hvis man kanskje ikke har den riktige formen ut i fra deres syn da. Med tanke på hva man kan få til. At man ikke er like fornøyd, rett og slett. (Eline, vgs.)

De mener det derfor er viktig å legge til rette for mestring og en god følelse, denne gode følelsen kan knyttes til selvfølelse og Skaalvik & Skaalvik (2013) sin dimensjon som omhandler den emosjonelle selvoppfatningen. Denne dimensjonen omhandler følelsen elevene får om seg selv ved mestring. «(...) den som ser seg selv som flink i idrett, har en positiv oppfatning av seg selv på dette området (...)» (Skaalvik & Skaalvik, 2013:86). Slik at de blir trygge på seg selv i bevegelse og at en som lærer har et ansvar for at elevene mestrer.

Om elevene bare mestrer noe, tror jeg de vil komme langt i forhold til den utviklingen. (Even, vgs.)

Stag (2006) har i sin studie av selvbylde og kropp hos ungdom, kommet frem til at det er utseende og kropp som er den mest sentrale forklaringsvariabelen for selvbylde til elevene. Lærerne uttrykker en bekymring for hvor stort fokus enkelte elever kan ha på utseende, og de synes det er vanskelig å legge til rette for at elevene skal få et positivt bilde av kroppen sin gjennom et par kroppsøvingstimer i uken. Praktiseringen av begrepet vil bli diskutert og presentert videre i kapittel 4.5.2.

4.4.3 Selvfølelse

Elevene skal ifølge formålet med kroppsøvfingsfaget utvikle selvfølelse. Gjennom Skaalvik & Skaalviks (2013) dimensjoner av begrepet, som tidligere beskrevet i kapittel 2.5.3, viser dette kompleksiteten av begrepet. Denne kompleksitet kommer tydelig frem i lærernes ulike tolkninger av begrepet. To av lærerne sier de ikke har tenkt så mye over hva som ligger i begrepet selvfølelse. Andre tolker begrepet selvfølelse som hvordan eleven, selvet føler seg. Sigurd knytter det til en følelse av å være seg selv, en egen identitet, samtidig som en skal føle seg bra med seg selv. Noen knytter det til at elevene opplever glede og føler seg bra i kroppsøvfingsundervisningen, ved at de blir motivert.

Å få en sånn god følelse at du trives i gymmen. Trives du i gymmen, så trives du litt med deg selv også. Ikke sant, som person, type hvordan du er. (Aurora, u-skole)

Andre lærere knytter det til mestringsfølelsen, og at dette kan påvirke selvfølelsen hos elevene, noe som ses i sammenheng med oppfatningen av kroppen. Lærerne uttrykker en usikkerhet da de får spørsmålet om hva de tenker om begrepet selvfølelse. Lærerne diskuterer selvfølelse som noe ytre og indre, ved å knytte det til andre begreper. Dette tydelige skillet er det White og Watt (1973) (siteret i Skaalvik & Skaalvik, 2013) kaller en *indre* og *ytre kilde*. Den indre kilden handler om opplevelsen av å mestre miljøet eller av å være kompetent til å gjennomføre en bestemt handling, denne følelsen kan oppnås uavhengig av reaksjoner fra miljøet, som her kan knyttes til mestringsfølelse. Den ytre kilden vil si erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger. «Mange erfaringer er av en slik art at de må vurderes i en sosial sammenheng for at individet skal kunne bedømme om det har lyktes eller mislyktes» (Skaalvik & Skaalvik, 2013:99). Denne sosiale sammenhengen kan knyttes til en undervisningstime i sal der eleven får tilbakemelding fra læreren.

Det tenker jeg går litt under det samme, men det er jo noe som er lettere å ta for det handler jo om å motivere med tilbakemeldinger å legge opp til mestring hele veien. Der kan du gjennom undervisningen legge til rette sånn at alle føler seg bra etter timen. (Ingvill, vgs.)

Ingvill knytter selvfølelse til en indre glede. Hun opplever det som lettere at elevene skal utvikle en god selvfølelse enn at de skal utvikle en positiv oppfatning av egen kropp. Hun mener det er enklere å tilpasse undervisningen slik at elevene opplever

mestring, uansett om det er på et lavere nivå enn andre. Eline knytter selvfølelse til selvbilde og knytter dette til et helhetlig bilde av seg selv. Hun sier at ungdommene setter høye krav til seg selv og mener at elevene kan ta med seg en dårlig selvfølelse inn i undervisningstimene. Hun uttrykker videre at det ikke er like lett å få gjort noe med, men støtter Ingvill i at hun vil legge undervisningen til rette slik at elevene føler de mestrer. Forskning viser også at de elevene som oppfatter seg som flinke på skolen, har til vanlig høyest selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Og selvbilde blir dårlig for det at dagens samfunn kanskje applauderer de som får til ting og er perfekte både sånn i kropp og er sterke og er 100% rå da på alle mulige arenaer. (Eline, vgs.)

Lærerne mener at idealet i samfunnet påvirker elevenes syn på seg selv. Lærerne snakker om selvfølelse som en indre følelse, som ikke er like lett og se. Eline sier videre at det ikke alltid er like lett å plukke opp hvordan elever har det med seg selv. Da hun stort sett møter blide og fornøyde elever i undervisningstimene. Ifølge Blascovich & Tomaka (1991) viser forskning at en stiller seg selv i et godt lys enn i et dårlig lys ved spørsmålet om hvordan en har det med seg selv, at en gjengir seg selv mer positivt enn reelt. Dette støtter lærernes følelse av usikkerhet i forhold til hvordan elevene har det med seg selv. Madelen ser derimot også en sammenheng mellom oppfatning av kropp og selvfølelse:

En selvfølelse som de tar med seg hjem, der de da får den bevisstheten at jeg er god til noe, kanskje jeg ikke er flink i fotball eller et eller annet, men noe er jeg god til. Og den, å ha fokus på at du skal ha en god følelse om kroppen din og den du er. (Madelen, u-skole)

Lærerne knytter begrepet til hverdagen for å få frem viktigheten av at elevene skal utvikle en selvfølelse, og da en positiv selvfølelse. Dette ved å poengtere hvor viktig det er å ha det godt med seg selv og sin egen kropp.

En positiv selvfølelse! Hvis du ikke har en positiv selvfølelse med kroppen din da etter skolen, da vil du få store problemer tror jeg. Da vil du møte mange utfordringer i livet, for den har du med deg uansett hvor du går. (Madelen, u-skole)

Grogan (2008) støtter dette, hun skriver at om en har en god følelse om egen kropp kan møte med hverdagen bli lettere med tanke på hva som fysisk stilles av deg. Ifølge Cash

& Pruzinsky (2002) sin forskning mottar attraktive personer mer støtte og oppmuntring til å utvikle betydningsfulle sosiale egenskaper enn mindre vakre individer, likevel er ikke skjønnhet noen garanti for et godt kroppslig bilde. Det er følelsen eleven har om seg selv som er avgjørende og som lærerne ønsker at skal være positiv. Det er hvordan en oppfatter seg selv på bakgrunn av hvordan individet verdsetter, vurderer og liker seg selv i settinger med andre (Blascovich & Tomaka, 1991).

Lærerne bruker ulike begreper som selvbilde, selvverd og selvtillit for å forklare begrepet «selvfølelse» i ulike sammenhenger, noe som gjenspeiler det som kom frem i teorien. Skaalvik & Skaalviks (2013) ulike dimensjoner for å fange kompleksiteten av begrepet nevner den fysiske, sosiale, intellektuelle, emosjonelle og moralske kommer alle til uttrykk gjennom lærernes tolkninger av begrepet sett i sammenheng med kroppsoving. Variasjonen i tolkningen av begrepet viser seg å komme frem tydeligere i lærernes praktiseringer som vil bli presentert og diskutert i neste kapittel.

4.5 *Praktiseringen av begrepene i læreplanen*

I dette kapitlet vil lærernes refleksjoner og synspunkter rundt praktiseringen av begrepene bli belyst og diskutert. Kapitlet sikter på å belyse to av studiens forskningsspørsmål som omhandler lærernes tolkning av at elevene skal utvikle positiv oppfatning av kropp og selvfølelse, samt hvordan elevene skal rustes til vurdering av kroppsideal. Jeg har fortsatt valgt å ta begrep for begrep da jeg anser dette som mest oversiktlig i forhold til hva som tidligere har vært belyst og diskutert. Om lærerne mener at praktiseringen kan gå litt over i hverandre i forhold til de ulike begrepene, blir dette beskrevet som i forrige kapittel.

På spørsmålene som gikk på hvordan lærerne setter dette i praksis, var det flere som svarte i den form med «det de kunne gjort». Noen var vage og usikre, mens andre kunne gi konkrete eksempler på hvordan de gjør det i undervisningstimene sine. Det var noen som hadde det i bakhodet i undervisningstimene med tanke på hva de sa og gjorde timene, mens andre ikke hadde reflektert over det i noe særlig grad. Disse likhetene og ulikhetene vil bli presentert og diskutert i de kommende underkapitlene.

4.5.1 Hvordan ruste elevene til vurdering av kroppsideal?

Samtlige lærere svarer på spørsmålet om hvordan de ruster elevene til vurdering av kroppsideal at de vil diskutere med elevene. Men de er uenige om dette kan gjøres underveis i en undervisningstime, eller om det må gjøres i en teoritime. Noe en kan stille seg spørrende til, ettersom kroppsøving er et praktisk fag. Til tross for dette er de alle enige om at de er en utfordring å ruste elevene for det de møter hver dag i samfunnet.

Men det er veldig vanskelig å bryte ned det de får gjennom media og alt mulig annet som de får hver eneste dag, hver eneste time, hele tiden. Så det å vise at kroppen er fin uansett, det blir på en måte et slags oppdrag for å tilbakevise det ene kroppsidealet, heller vise at kroppen er perfekt som den er. (Madelen, u-skole)

Gjennom disse diskusjonene ønsker lærerne at elevene lærer å være kritiske til det de ser og leser. Mediene med sitt fokus på utseende, og sosiale medier som stort sett alltid fremmer det «perfekte» liv, mener lærerne at de må være en motvekt for. Engelsrud (2010) skriver at skolens undervisning i kroppsøving bør undersøkes kritisk med tanke på hvilke forestillinger om kroppen som uttrykkes, og hvilke forventninger kroppen møtes med. Dette på bakgrunn av at kroppen er et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon, som danner vår forståelse av kropp og som stadig er i endring. Ut i fra dette kan en med en kritisk tolkning antyde at lærerne som en motvekt for kroppsidealet kommer i konflikt med at de selv er påvirket av samfunnets skapte ideal. Samtlige lærere har en klar beskrivelse av dagens kroppsideal og flere beskriver seg selv som «normal» eller som en demper av at ikke alt kan være «perfekt». På en annen side kommer tidligere forskning ifølge Raaheim (2007) frem til at en god leder har evne til å sette seg inn i andres situasjoner og kan gi de selvtillit. Noe en som lærer kan være, ved å være bevisst over hvilket press elevene føler på. Det vil da gi de kunnskap om det de opplever, som de uttrykker at de ønsker å gjøre. Ingvill mener det elevene får inn gjennom disse «kanalene» er noe de anser som sunt.

Det vil si at hvis vi viser forskjellige kropper til de, hvem har best helse og hvem ser sunn ut? Så har du en «vanlig» mann og en muskuløs, da velger de han muskuløse. (Ingvill, vgs.)

Hun mener de må se ulike idealer slik at de kan vurdere, snakke og diskutere, noe de andre lærerne sier seg enige i. Til tross for denne enigheten er de uenige over hvordan

dette kan gjøres, om det kan gjøres i sal eller på klasserom. Ungdomsskolelærerne uttrykker en bekymring over at elevene kan være for umodne i forhold til temaet. De mener det må være et godt utarbeidet opplegg for «å få med seg noen», og for at elevene klarer å reflektere over det. Noe som en kan stille seg spørrende til da formålet for kroppsøvningsfaget gjelder fra 1. årstrinn og opp til vgs., i tillegg til det er et kompetansemål allerede etter 4. årstrinn at: «elevene skal kunne anerkjenne kroppslige forutsetninger og forskjeller mellom seg selv og andre».

De mener at en som lærer må være veldig påpasselige med hva en sier, for elevene enkelt kan ta til seg det som blir sagt. Aurora viser til et eksempel der det er snakk om kosthold, da snakker hun generelt om hva som er sunt og ikke, uten å nevne kalorier eller lignende.

Det er jo en hårfin grense og, på det at ting er sunt, til at det blir usunt (Eline, vgs.)

Lærerne diskuterer videre at dette er på ungdomskolen for at det skal tas tidlig, og at det kreves og kompetanse hos lærerne for å utarbeide et godt opplegg. Med et godt opplegg mener lærerne at de vil forsøke å ufarliggjøre temaet. De mener at ungdommer i puberteten kan synes mye er flaut i forhold til kropp og utseende. Lærerne ønsker derfor å knytte det til helse og som Madelen sa: «*at en kropp er perfekt som den er, uavhengig av utseende*».

Ingvill ytrer bekymring over at det er for stort fokus på mat og trening, da på den videregående skole. Hun ser blant elevene et stort fokus på hva de putter i seg av mat, og er derfor redd for at elevene skal dra enda lenger for å være «sunne»

Men jeg og er litt redd for det at hvis vi har for stort fokus på mat og trening, som egentlig er vår jobb. Vi skal jo lære de om mat og trening, men da kan det og bli galt da. For de drar det til så mange ytterpunkter nå. At jeg og er nesten der hvor jeg prøve å døyve alt ned igjen. (Ingvill, vgs.)

Sigurd er enig i dette med å dempe fokuset på mat og trening, ettersom elevene drar det til ytterpunktene uten skikkelig kunnskap om hva de gjør. Utfordringen lærerne kommer inn på i forhold til dette er at elevene blir påvirket av «fitnessverden» via blogger og Instagram. Lærerne opplever at elevene trekker det til ytterpunktene i den form at de

tror det er sunt, da de ser et «uoppnåelig» mål i sosiale medier som bretter ut sin livsstil med proteintilskudd og mye trening. Både Eline og Sigurd nevner dialog med elevene, slik at en som lærer kan sette seg inn i elevenes tanker om det de opplever, samt forsøke å påvirke tankegangen deres til at det ytre ikke definerer sunnhet.

Lærerne diskuterer videre i fokusgruppeintervjuet om dette må diskuteres i en teoritime, de diskuterer hvordan de setter begrepet i praksis. Lærerne som arbeider på videregående beskriver at de noen ganger benytter seg av teoritimer der elevene får se dokumentarer som «prosjekt perfekt» og «sykt perfekt». «Prosjekt perfekt» er en dokumentar som handler om Ida, som tester ut det perfekte liv som media legger frem. «Sykt perfekt» er en annen dokumenter som legger frem jenters ulike liv i alderen 14-25 år, der de sliter med diagnoser etter presset om å leve det perfekte livet. De mener elevene får se samfunnsrelaterte hendelser i forhold til hva det å jakte på et ideal kan gjøre, og dette kan enklere få elevene til å reflektere og diskutere temaet. Dette står også som et eksempel i «Kroppsøving – veiledning til læreplan» (Udir, 2013a), der elevene skal se en relevant fitnessfilm og diskutere det i grupper. Ungdomsskolelærerne er som beskrevet tidligere redde for at det skal bli et negativt ladet tema med teoritimer, da elevene selv ønsker å være i aktivitet i kroppsøvingsfaget.

Jeg tenker at hvis det blir teoretisk så kan det bli negativt. Hvis vi skal ha en teoritime i kroppsøving, i hvert fall på ungdomskolen når det er så mye hormoner at de vil gjerne være i aktivitet. (Madelen, u-skole)

De har ikke noe svar i den form av hva de gjør, men mer hvordan de kunne gjort det, til tross for at dette er en del av et kompetansemål som skal oppnås etter 10. trinn. Kompetansemålet i LK06 (2012b) sier at «elevene skal kunne forklare korleis ulike kroppsideal og ulik rørslekultur påverkar trening, ernæring, livsstil og helse». Noen nevner det som en del av et prosjektarbeid, men at det ikke vurderes med karakter. Aurora sier at hun får det inn i «mat og helse» og «fysisk aktivitet og helse». Det kan virke som hun anser temaet som uoverkommelig i kroppsøvingsfaget, da hun benytter seg av andre fag for å oppnå målet. Hun anser seg som heldig i å kunne ha elevene i flere fag slik at det kan tas opp, men ikke i kroppsøvingsfaget. «Kompetansemålet inviterer til samarbeid med andre fag, som for eksempel i tverrfaglige prosjekter innenfor temaer som media (samfunnsfag) og ernæring (mat og helse)» (Udir, 2013a). Sigurd sier at han tar seg tid til å diskutere under de praktiske undervisningstidene, slik

at elevene lærer seg å reflektere over egen og andres kropp. Han mener det er viktig å få inn i kroppsøvningsundervisningen og diskutere åpent med elevene. Lærerne viser en enighet i tolkningen av begrepet kroppsideal, men praktiserer begrepet ulikt i undervisningen. De ulike praktiseringene viser at det er ulike måter å oppnå dette på, men at lærerne i ulik grad virker bevisste over hva de gjør og kan svare i den form med hvordan de ville gjort det, spesielt knyttet til kompetansemålet på ungdomstrinnet.

4.5.2 Hvordan bidra til at elevene utvikler positiv oppfatning av kroppen?

Lærerne har ulike syn på hvordan de kan bidra til at elevene utvikler en positiv oppfatning av kroppen. Sigurd prøver å fremme at det er «okey» uansett hvordan du ser ut, og vil ha en åpen dialog med elevene om temaet. Madelen ønsker ikke å bruke tiden på å snakke så mye, men vil at elevene skal forstå at de er bra nok gjennom aktivitet og oppleve at de lykkes med kroppen sin, at den får til noe. Ingvill mener at dette kan oppnås ved å ha fokus på det rette. Hun ønsker å skape en læringsarena der elevene ønsker å delta uavhengig av hvordan de ser ut. Der innsats er avgjørende og at de får til noe med kroppen sin, men at to timer i uken er liten tid å gjøre det på. Grogan (2008) kaller dette å ha mindre fokus på den estetiske objekt-kroppen, men fokusere på en funksjonell kropp. Hun mener at denne læringsarenaen kan skapes ved å bevisstgjøre elevene på hva formålet med faget egentlig er.

Det er litt viktig at vi kjemper for at elevene forstår formålet og hva faget egentlig skal inneholde. At den formidlingen bør vektlegges fremover nå, tror jeg. For jeg tror at elevene ikke har fokus på det eller skjønner formålet, og da kan det ødelegge litt for læringen da. (Ingvill, vgs.)

Wiken (2011) støtter dette, ettersom hun i sin studie konkluderer med at elevene har lite kunnskap om formålet med kroppsøvningsfaget. Hun skriver at elevene kun har fokus på de fysiske ferdighetene, og lite kunnskap om faget. Hun mener lærerne bør legge opp undervisningen slik at elevene ser en sammenheng mellom aktivitet, kultur og samfunnet vi lever i. Med en bevisstgjøring av formålet med faget, vil det være lettere å sette i gang en læringsprosess. Aurora mener det kreves en godt utdannet lærer som har et godt opplegg og er bevisst på det hele veien.

Du må i hvert fall ha en godt kvalifisert lærer egentlig, en faglig utdannet lærer som har det litt bevisst. Og som tenker litt i gjennom opplegget for timene, hva man gjør, får man med alle, får man sett alle, får man vurdert alle, gitt tilbakemeldinger og sånn. Uten å bruke de ordene (begrepene i læreplanen). For

jeg tror ikke man skal si de ordene veldig tydelig til elevene, for de er så veldig fokusert på at alt skal være perfekt, slanke og pene og sporty og ja. (Aurora, u-skole)

Even mener fokuset ikke skal være på følelser om utseende, men at fokuset skal være på hva elevene får til med sin egen kropp. Der han vil at elevene skal teste ut sin egen kropp gjennom for eksempel lengdehopp. Utfordringen med dette kan være at dette synet på kropp kan bli instrumentelt, kroppen som objekt på bekostning av kroppen som subjekt (Duesund, 1995). En instrumentalistisk kroppsopfatning innebærer en forestilling om kroppen som en gjenstand og som noe man har, som beskrevet i teorien under dualistisk teori. Duesund (1995) skriver videre at fysisk aktivitet handler om å finne glede i det å bevege seg, en kan derfor ikke utelate følelser, da dette vil abstrahere det som ligger «i» selve bevegelsen. «Målet er å bli en reflektert praktiker, slik at man er i stand til å kombinere refleksjon og handling» (Duesund, 1995:142). I fokusgruppeintervjuet kom det frem at Even ikke ville skille følelsene fra det å bruke av kroppen, men ønsker at fokuset til elevene skal være på det å bruke kroppen og få et forhold til den, det å ha en funksjonell kropp.

At fokuset blir mer på at du skal hoppe høyest, være sterkest, være raskest. At de heller, elevene selv, får et forhold til kroppen sin og hvordan de kan bruke den, fysisk. Uten at det er så mye fokus på det ytre. (Even, vgs.)

Eline ønsker en blanding av det at elevene oppnår mestring med egen kropp og da snakke om forholdet til kropp i timene, når det passer seg.

Man må jo godta den kroppen man har, lære seg å like seg selv rett og slett. Og da tenker jeg det at når man får til å føle mye mestring rundt en aktivitet, rundt en idrett, så kommer selvtilliten. Og da er det kanskje ikke så galt å ha den kroppssammensetningen som man tenkte i utgangspunktet, når man virkelig får til noe med kroppen sin. Og forstå det at jaget etter den perfekte kropp, ikke.. Hva gjør deg lykkeligere med det? Man må på en måte sette opp litt tanker rundt det. Ta det opp som tema hos elevene. Snakke om det. (Eline, vgs.)

Hun snakker om temaet knyttet til styrke- og utholdenhetstrening. Bakgrunnen for det kan være at elever på hennes skole kan sette seg estetiske mål knyttet til egentreningsperiodene. Hun kan derfor snakke med eleven som har satt seg målet, eller ta det i plenum slik at alle lærer om det å sette seg mål. Hun ønsker heller at fokuserer på å trene seg opp til å bli sterkere eller mer utholdende. På Aurora sin skole har de laget en felles kleskode i kroppsøvfaget der elevene må ha t-skjorte og bukse.

Aurora sier: «*det er et forsøk på å dempe fokuset på kropp*». Med dette mener hun at ved at elevene kler seg skikkelig, vil ikke kroppene komme så tydelig frem, enn med mindre plagg som viser mye hud. Med denne kleskoden tror Aurora at elevene klarer å fokusere på selve aktiviteten, fremfor egen og andres kropp.

Skifting og dusjing er en del av kroppsøvfaget, da litt av undervisningstiden går til dette. Ingen av lærerne kunne gi et sikkert svar på hvordan garderobekulturen var blant deres elever, de uttrykker at dette ikke er et fokus. Dusjing i kroppsøvfaget har vært debattert. I en kronikk i Aftenposten skriver Borgen & Rugseth (2014) at «dusjingen skygger for det kroppsøvfaget skal rette seg mot og stjeler tid fra et innhold mange vil ha mer av». Langset (2014) svarer på dette i en annen kronikk og mener fokuset på kropp er den viktigste grunnen til å kutte dusjing. På ungdomskolen ønsker lærerne at elevene dusjer.

Vi jobber litt med å sende da, med å få dem til å tørre å dusje. Noen vil ha lyset av og andre dusjer med klærne på omtrent. Men så tar det litt tid og så kommer de litt i gang. Så da prøver jeg å appellere til at når man dusjer så, så går det på kroppshygiene, det å vaske seg. Alle er litt forskjellige, glem det. (Aurora, u-skole)

Lærerne kommer ikke spesifikt inn på dusjing, men uttrykker en enighet over at elevenes kropp blir veldig synlige i garderoben. Ungdomsskolelærerne har mest fokus på dusjingen, men vil heller ikke gå over elevenes grense ved å sjekke at de faktisk dusjer.

Jeg tror alle dusjer, jeg skal ærlig innrømme at jeg ikke har gått inn og sjekket. Så det er absolutt noe vi gymlærere her kunne ha diskutert, om hvordan vi kan gjøre det. Skal vi ta stikkprøver av og til for sjekke eller skal vi ha faste rutiner på det. Og så kommer det jo an på hvordan signaler det sender også da. Det vil jo si at vi kanskje ikke stoler på elevene. Det beste i verden er at vi kan stole på dem, og at de gjør det. (Madelen, u-skole)

Flere av lærerne sier at de oppfordrer elevene til å dusje, men at de ikke ønsker å blande seg, så lenge det ikke oppstår en hendelse som må tas tak i. I fokusgruppeintervjuet kommer lærerne frem til at de ønsker å stole på elevene, og ikke måtte sjekke opp om de dusjer. Det er forskjell fra klasse til klasse, men samtlige lærere uttrykker at dette ikke er det de fokuserer mest på. Det skal ikke diskuteres mye videre her, da lærerne i utvalget ikke har noe særlig fokus på dusjing og garderobekultur.

4.5.3 Hvordan bidra til at elevene utvikler selvfølelse?

Tidligere har jeg beskrevet at lærerne tolker begrepet selvfølelse ulikt, på bakgrunn av dette har de derfor ulike syn på hvordan en som lærer kan bidra til utvikling. Sigurd som knytter det til selvet og identitet, og ser begrepet i sammenheng med det å finne seg selv i bevegelse, som han tidligere beskrev som det å øve. Burkitt (1999) støtter dette, han skriver at identitet ikke oppstår visuelt, men gjennom å praktisk teste ut kroppens muligheter i bevegelse. Aurora knytter det til en følelse, hun mener at hun praktiserer det ved å skape en god følelse hos elevene i undervisningen.

Å få en sånn god følelse at du trives i gymmen. Trives du i gymmen, så trives du litt med deg selv også. Ikke sant, som person, type, hvordan du er. At de ikke skal gå og grue seg til en gymtime. Og da må du ha aktiviteter som gjør at man mestrer ting da. Ikke bare fokusere ferdigheter. (Aurora, ung-skole)

Madelen er enig i Auroras syn på selvfølelse. Hun mener at en som kroppsøvingslærer må ha ett hovedmål; å skape mestringsfølelse hos eleven.

I rollen som kroppsøvingslærer så er jo det å mestre sentralt, det gir jo en god selvfølelse. Og litt av ønske vårt, tror jeg, eller det som vi kroppsøvingslærere bør gjøre, er å gi elevene en god selvfølelse med seg selv. Ja, kanskje det beste er at de opplever det ubevisst gjennom faget. At de får den gode følelsen og så kan de nesten ikke forklare hvorfor de har det. De bare har det fordi det var artig i gymtimen. (Madelen, u-skole)

Grogan (2008) understreker de positive effektene trening kan ha på mental helse og velvære, i tillegg til at det kan gi bedre selvtillit. For at dette kan skje må treningen være rettet mot det å ha det gøy i stedet for konkurranse, slik at deltakerne får en positiv opplevelse. Ingvill støtter at god selvfølelse kommer som følge av mestringsfølelse. Hun mener at det å tilpasse undervisningen slik at elevene mestrer er sentralt, og at en god følelse rundt seg selv og hva en klarer oppstår i underbevisstheten.

Samme om de har vært på et nivå som er lavt eller høyt så har de mestret noe og de kan gå fra den timen å føle at dette var greit. At det kan bidra til at de kan føle seg bedre med seg selv. (Ingvill, vgs.)

Sigurd vil og legge til rette for mestring, da han mener elevene alltid kommer først. Men mener det beste er å snakke om følelsene, ikke bare la det ligge i underbevisstheten. Han ønsker i tillegg å diskutere med elevene for å bevisstgjøre de og få de til å reflektere. Han mener dette vil føre til at elever lærer om seg selv, og følelsene de har.

Dette gjør han ved å ha åpne samtaler underveis i undervisningen, samtidig som han kan stille de spørsmål som de får diskutere to og to før de tar det i plenum. Lærerne kommer ikke frem med faktiske gjennomføringen, dette gjenspeiler tolkningen, der flere knytter begrepet til en følelse og som lærerne uttrykker at de oppnår gjennom mestring eller refleksjon. Videre diskuterer lærerne hva selvfølelsen kan ha å si for deltakelse i faget.

Man må kunne klare å uttrykke seg gjennom kroppsbevegelse, og syns det er allright. Sliter man med det og ikke godtar seg selv, så blir det vanskelig å i det hele tatt kunne bevege seg og syns det er allright. (Eline, vgs.)

De diskuterer at fordelen med kroppsøvningsfaget er at en enkelt kan se hvem som ikke helt klarer å uttrykke seg og da hjelpe denne eleven på veien. De finner også frem til utfordringer der elevene faktisk er synlige for andre, som kan hindre de i å ville prøve. Lærerne vil med det ha et fokus på samhandling, gjennom samarbeid og fair play. Fra et fenomenologisk perspektiv er dette avgjørende for at individet skaper seg selv. Da dette skjer ved interaksjon med det rundt seg og hvem de er med (Engelsrud, 2006; Whitehead, 2010). Et annet aspekt er at en følelse ikke alltid er like enkel å se på alle elevene og at du som lærer ikke alltid kan se om elevene har det bra med seg selv. På bakgrunn av dette kommer lærerne frem til at det bør snakkes om, om det er å diskutere følelser i fellesskap eller ta ut en elev i en samtale.

4.6 Lærers rolle

Lærersrollen blir i litteraturen som tidligere skrevet definert som summen av forventninger og krav som stilles til yrket, og kan være den signifikante andre for elevene med stor påvirkningskraft (Meld st. 11, 2008-2009:12; Kvalem & Wichstrøm, 2007). Interessen knyttet til lærersrollen er hvordan lærerne anser sin rolle ut i fra det som har kommet frem til nå og hvordan de som lærere knytter temaet kropp til skolen. I dette kapitlet lærernes synspunkter om sin egen rolle bli belyst, i tillegg til at det vil bli diskutert opp mot relevant litteratur og tidligere presenterte resultater. Dette blir gjort for å se en sammenheng i lærernes refleksjoner når det kommer til de sentrale begrepene kroppsideal, oppfatning av kropp og selvfølelse.

Tidlig i de individuelle intervjuene fikk lærerne spørsmålet om hvilken rolle de har for elevene i undervisningen. Sigurd og Even beskriver seg som tilretteleggere og motivatorer. Med begrepet tilretteleggere beskriver lærerne seg selv som en som legger

til rette for at elevene lærer. Sigurd gjør dette ved å tilpasse undervisningen slik at hver enkelt elev får en utfordring tilpasset til deres nivå og følger opp slik at eleven fortsetter å utvikle seg. Evens mål er at elevene går gjennom en dannelsesreise over de tre årene, beskrevet nedenfor:

Det er det å komme med litt erfaringer og meninger om det, men jeg tenker mer på at de får noen tanker om ting selv. Og heller ikke være svart/hvitt og si sånn er det. De må finne ut av litt selv, sånn at de får en dannelsesreise da, disse tre årene og er best mulig forberedt til etter skolen. (Even, vgs.)

Begge ønsker med dette å skape en god læringsarena for elevene. Etter at lærerne hadde beskrevet sin rolle, ble de spurt om de er et forbilde for elevene. Dette var det svært ulike synspunkter på. Noen anser seg som et forbilde i den form at de er en voksenperson som er ansvarlig for elevene, og som betyr noe for de.

Jeg vil jo tro at jeg er en trygg voksenperson som de stoler på, for at jeg viser veldig mye interesse om de, spør de hvordan det går og har veldig fokus på de som individer. Det jobber jeg mye med, for å se alle sånn at de kan føle seg trygge på meg. At jeg da er en støttende rolle. (Ingvill, vgs.)

Madelen støtter denne beskrivelsen. Hun sier at en som lærer tilbringer mye tid med elevene og ser de i ulike situasjoner, på både godt og vondt. Hun nevner da relasjonen mellom lærer og elev, som en viktig faktor for at en lærer kan være et forbilde for elevene. Og at det er med denne relasjonen læreren kan legge til rette for utvikling av eleven.

Det gjør jo hele jobben verdt, det på en måte. Det at du får den relasjonen. Relasjon er jo det aller viktigste, du MÅ ha gode relasjoner, eller i det hele tatt en relasjon til elevene dine for at du kan forme dem eller få de til å utvikle seg videre. (Madelen, u-skole)

Andre ser på seg selv som et forbilde i den form at elevene forhåpentligvis ser opp til de. De ønsker å påvirke elevene i en positiv retning, ved å dele erfaringer og synspunkter som kan få elevene til å være mer reflekterte og at de danner egne tanker om det de vil møte på i livet.

Jeg ønsker å være et godt forbilde, så jeg tenker jo at det er veldig viktig hvordan man er som person og viser litt til elevene hva slags holdninger og verdier man sitter inne med. For å kunne spre det riktig til dem da. (Eline, vgs.)

Lærerne ønsker å være gode forbilder for elevene, de nevner det å skape relasjoner for å kunne legge til rette for utvikling av eleven, og på den måte skape en god læringsarena.

Dette er også sentrale poenger i melding til Stortinget nr. 22:

«Lærerens kompetanse i klasseledelse og evne til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev er de to enkelt faktorene som har størst betydning for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer som bidrar til personlig, sosial og faglig læring hos elevene, (...)» (Meld. St. 22, 2010-2011:70).

Etter å ha diskutert kropp i kroppsøvningsfaget, nevner lærerne forbilde i lys av dette både i de individuelle intervjuene, men også i fokusgruppeintervjuet. Dette kan vise at etter en bevisstgjøring og refleksjon, kommer de inn på tanker de ikke har hatt tidligere knyttet til faget og temaet. De diskuterer hvordan en som lærer kan være et forbilde for elevene i forhold til kravene som stilles i dagens samfunn.

Jeg prøver å jekke ned kravene som blir stilt til et typisk forbilde i dag. For tidligere var det nok mer at man skulle være et forbilde ved å være sporty, godt trente, ha veldig mye engasjement. Det skal vi selvfølgelig ha nå også, det er ikke det. Men jeg prøver kanskje å vise noen ganger at jeg ikke får til alt, for man skal ikke være kjempegod i alt. Sånn at idealene blir litt lettere å nå for elevene, at vi ikke setter det for høyt. (Ingvill, vgs.)

De diskuterer og at en som lærer må være bevisst over hva en gjør og sier, da ungdommene tar til seg det som blir sagt. Slik at en fremmer de holdningene og verdiene som en ønsker at elevene skal gjenspeile. Igjen kommer relasjon opp, der de diskuterer at det er så mye mer bak det å være kroppsøvningslærer. Reaksjoner og tilbakemeldinger fra «de betydningsfulle andre», som foreldre, venner og lærere er med i dannelsen av en selvoppfatning og holdninger hos elevene (Raaheim, 2007). Elevene skal gjennom kroppsøvningsfaget dannes, rustes og utvikle seg. Lærerne kommer frem til en åpenhet hvor elevene føler en trygghet til å snakke om og gjøre det de kan for å oppnå en progresjon av utvikling i samarbeid med andre. Der det er rom for å feile og der kravene er oppnåelige for alle ut i fra deres forutsetninger.

Lærernes tanker om sin rolle som lærer og forbilde gjenspeiler ideologien og verdien som ligger til grunn for Kunnskapsløftet 06. I den generelle delen står det at:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev

kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (Udir, 2006).

Lærerne uttrykker at de ønsker å legge til rette for elevene, og har nok med sin utdanning og erfaring grunnleggende verdier som har rot i Kunnskapsløftet 06. Disse verdiene er som tidligere beskrevet verdier som det er stor grad av enighet om i samfunnet (Imsen, 2010). De fremmes i den generelle delen av læreplanen gjennom de ulike mennesketypene. Dette kan ikke gjenkjennes like enkelt når det kommer til begrepene som er sentrale for oppgaven, der lærerne uttrykker en usikkerhet og at det er et vanskelig tema. Det kan virke som at lærerne ikke har de verdiene som ligger i formålet med faget like godt til grunn som den generelle delen og kompetansemålene til faget.

Dette kommer også frem med lærernes refleksjoner rundt temaet kropp i kroppsøving. Læreren beskriver temaet som vanskelig. De snakker om mye generelt som de anser som viktige aspekter i faget, men det virker utfordrende og vanskelig for de å snakke konkret om begrepene som er sentrale for studien. Det kan virke som at de på en måte "erstatte" disse begrepene med begrep som de kjenner bedre, slik som tilrettelegging, mestring og bevegelsesglede. Dette står også som en del av formålet med kroppsøving; «Kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre» (Udir, 2012b). Det kan virke som dette er verdier som lærerne legger til grunn for all undervisning og som de med sin kompetanse og erfaring kan praktisere på bakgrunn at dette er begreper de kjenner godt til. Til tross for at det kommer frem i det historiske perspektivet av læreplanen at temaet kropp har vært en del av læreplanen siden 1994, kommer ikke lærerne frem med konkrete praktiske eksempler. Når det kommer til hvordan de som lærere legger opp undervisningen knyttet til temaet, knytter de det til de kjente begrepene de legger til grunn, uten å sette det i kontekst med en spesifikk idrett eller aktivitet, da de synes det er utfordrende.

Det å ta opp sånne temaer er ikke alltid like lett. Og jeg tenker jo sånn i kroppsøving også. Å begynne: «Ja, da skal vi snakke om kroppspress dere». Det passer seg ikke å gjøre før en innebandytime, satt på spissen da. Det må liksom ha vært lagt opp til noe, det må komme litt inn som drypp. (Eline, vgs.)

Gurholt og Steinsholt (2010) skriver at kroppsøvningsfaget kan synes å være et fag uten en klar kjerne. Lærerne uttrykker ulike aspekter ved faget som de anser som viktigst. Dette kan komme av det tidligere beskrevne handlingsrommet som omhandler lærernes forståelse og tolkning av de offentlige dokumentene, som til slutt resulteres i hvordan dette gjøres i praksis. Gurholt & Steinsholt (2010) beskriver at det eksisterer et spenningsforhold mellom disiplinering og skapende virksomhet, mellom faste treningsregimer og improvisasjon, mellom oppdragelse og danning. Disse spenningene preger kroppsøvningsfaget, men likevel er refleksjon og fagrelaterte drøftinger en mangelvare innenfor kroppsøvningsdidaktikk og idrettsmetodikk (Gurholt & Steinsholt, 2010). Lærerne kan ved flere sammenhenger snakke om temaet og realiseringen av at elevene skal rustes til vurdering av kroppsideal, samt utvikle en positiv oppfatning av kropp og selvfølelse i den form for hvordan de kunne gjort det. Dette gjenspeiler hvilke verdier lærerne anser som viktige, om det er oppnådde helsegevinster eller et bidrag til elevenes dannelsingsprosess.

Altså det å skape en opplevelse i kroppsøvningsfaget som kan fremme de til å være i mer aktivitet i ettertid, syns jeg er viktig da. (Even, vgs.)

«Dette er en viktig diskusjon fordi lærerens grunnoppfattelse av fagets formål, innhold, funksjon og muligheter har en avgjørende betydning for den praksis som ønskes realisert» (Christensen & Ulleberg, 2013:126). Utfordringen til lærerne er ikke bare hvilke verdier en skal fokusere på, men dette må også realiseres på ulike arenaer. Christensen & Ulleberg (2013) mener at kroppsøvningsfaget skiller seg i stor grad fra andre fag ved at undervisningen foregår på andre arenaer enn i klasserommet. Dermed blir ikke bare utfordringen til lærerne hvilke verdier som skal realiseres, det skal også organiseres og tilrettelegges på ulike arenaer. I fokusgruppeintervjuet diskuterer lærerne som tidligere skrevet om temaet kan realiseres i sal eller om det må gjøres i en teoritime. Bakgrunnen for at lærerne føler behovet å ta temaet i en teoretisk setting kommer de ikke helt frem til i diskusjonen, men de uttrykker at temaet er utfordrende og at det krever dialog med elevene som Madelen her beskriver.

At man gjør det samtidig som når man er i aktivitet, at man har litt småprat underveis i timene. Men dette temaet her er litt sånn vanskelig å ha småprat om egentlig. Så da bør det være en teoritime nå og da. (Madelen, u-skole)

Videre diskuterer lærerne som beskrevet tidligere at elevene på ungdomskolen kan oppleve temaet som negativt om dette blir gjort i en teoritime, og at de da ikke får vært i aktivitet som de ønsker. De mener på bakgrunn av dette at temaet skulle vært i ett kompetansemål i den videregående skolen.

For der har du mulighet til å skape mer drøftinger, åpne for refleksjon, at du kan gi de oppgaver; tenk gjennom dette til neste gang. Altså du trenger heller ikke, du kan bruke tid på teori, men du klarer å innlemme det fordi de er voksne nok til å ta imot ulike oppgaver da. Enn de er på ungdomskolen. (Ingvill, vgs.)

Denne tankegangen kan en også stille seg spørrende til da formålet for kroppsøvningsfaget gjelder for hele grunnskolen og den videregående skolen. Som beskrevet i revideringen av faget er dette temaet en kompetansemål allerede etter 4. årstrinn at: «elevene skal kunne anerkjenne kroppslige forutsetninger og forskjeller mellom seg selv og andre» (Udir, 2012b). Dette kan igjen vise at lærerne fokuserer på kompetansemålene og antar at formålet i faget ligger der implisitt.

5. Oppsummering – veien videre

Hensikten med denne studien har vært å belyse kroppsøvingslæreres forståelser, refleksjoner og praktisering av de sentrale begrepene i formålet med faget som kan knyttes til kropp. Begrepene som omhandler å ruste elevene til vurdering av kroppsideal, å utvikle positiv oppfatning av kropp og å utvikle selvfølelse har blitt lagt frem gjennom definisjoner av litteraturen, og deretter lærernes refleksjoner rundt det knyttet til kroppsøvingsundervisningen. De sentrale temaene gjennom studien har vært læreplanarbeid, kropp i kroppsøving, tolkning av de sentrale begrepene, praktisering av de sentrale begrepene og lærerens rolle. Med disse sikter studien på å belyse hovedproblemstillingen som er: «Hvordan tolker og praktiserer kroppsøvingslærere innholdet i LK06, som omhandler kroppsideal, elevenes oppfatning av kropp og selvfølelse i faget?».

Med valgt teori, kvalitativ metode, samt presentasjon av resultatene og diskusjon av disse i lys av relevant litteratur, vil hovedproblemstillingen som skrevet tidligere bli belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker kroppsøvingslærere det at elevene skal utvikle positiv oppfatning av kropp og selvfølelse?
2. Hvordan legger kroppsøvingslærere undervisningen opp for at elevene skal utvikle positiv oppfatning av kroppen i praksis?
3. Hvordan tolker kroppsøvingslærere det at elevene skal rustes til vurdering av kroppsideal?
4. Hvordan praktiserer kroppsøvingslærere at elevene skal rustes til vurdering av kroppsideal?

I dette kapittelet vil jeg oppsummere de sentrale aspektene som kommer frem i min studie. I tillegg vil jeg trekke ut essensen av den informasjonen jeg har fremskaffet gjennom forskningsprosessen, dette i forsøk på å belyse forskningsspørsmålene på best mulig vis.

I resultat og diskusjonskapittelet kommer det frem hvilke synspunkter og refleksjoner lærerne har rundt formålet med faget. Ut ifra det utvalget av lærere uttrykker kommer det frem at LK06 gir et stort rom for tolkninger. Dette kommer tydelig frem i lærernes beskrivelser av verdier, samt ulike tolkninger og praktiseringer av temaet kropp i kroppsøvningsfaget. Lærerne benytter seg av læreplanen for kroppsøvningsfaget på ulike måter og på bakgrunn av dette legger de ulike verdier som grunnlag for faget. Der noen fokuserer på å ha formålets verdier i bakhodet ved planleggingen av undervisningen etter kompetansemålene, fokuserer andre på å komme gjennom aktiviteter og alle kompetansemålene. Til tross for de ulike praktiseringene gis det et inntrykk av at formålet oppfattes å ligge implisitt i kompetansemålene av lærerne. Dette kommer også frem med på tanke lærernes tanker om den reviderte læreplanen kroppsøvningsfaget, der noen av lærerne har satt seg inn i revideringen, er det andre som ikke har reflektert over det i noe særlig stor grad. Det kommer frem at lærerne i den videregående skolen ønsker at temaet kommer inn i kompetansemålene, for å sikre at det blir realisert. Noe en kan stille seg spørrende om dette vil gjøre det enklere å realisere, da dette temaet kommer frem i et kompetansemål i ungdomskolen der elevene skal kunne: «Forklare hvordan ulike kroppsideal og ulike bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse» (Udir, 2012b). Lærerne kommer frem som lite bevisste over hvordan de oppnår dette og kan snakke i den form med hvordan de ville gjort det.

Det kommer frem i litteraturen at begrepene kan gli over i hverandre og kan defineres på ulike måter i ulike sammenhenger, noe som gjenspeiles i lærernes tolkninger av begrepene. Når lærerne tolker og uttrykker sine synspunkter om de ulike begrepene, kommer det frem reflekterte tanker rundt kroppsideal. Lærerne har med dette begrepet en lik tolkning, som også samsvarer med litteraturen, og som beskrevet er et samfunnskapt ideal elevene får gjennom media. De knytter begrepet og gir det å ruste elevene til vurdering av kroppsideal en samfunnsverdi, mer enn en verdi med grunnlag i kroppsøving. Når det kommer til oppfatning av kropp og selvfølelse virker lærerne som usikre og vage. De forsøker å definere begrepene med andre begreper, som med mestringsfølelse og glede. Ut i fra litteraturen som viser at begrepene er komplekse og kan påvirke hverandre, kan dette vise at begrepene gir store rom for tolkninger og kan derfor være utfordrende for lærerne å vite hva de skal legge i hvert enkelt begrep.

Denne studien har sett nærmere på lærernes praktiseringer av begrepene, og deres refleksjonene rundt det å oppnå formålets krav i undervisningen knyttet spesielt til temaet kropp. Ut i fra tolkningene skal formålet med faget settes i praksis i undervisningen. Lærerne uttrykker at dette er utfordrende, da de opplever temaet som vanskelig. De ønsker å legge undervisningen til rette for at elevene oppnår alt læreplanen krever, men kan ofte svare i den form av hva de kunne gjort eller hvilke følelser de ønsker å legge til rette for. Gjennom de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuet kommer det ikke frem et konkret og detaljert eksempel på hvordan dette kan oppnås i praksis, annet enn at de ønsker at elevene skal oppleve mestring og føle en glede med seg selv og sin kropp gjennom det de har gjort. Denne praktiseringen knytter lærerne til det å utvikle positiv oppfatning av kropp og selvfølelse. Når det kommer til kroppsideal snakker lærerne opp at dette må diskuteres i teoritimer, for å lære elevene å tenke kritisk. De ønsker også å døyve ned presset om å nå et ideal, noen lærere mener de ikke bør ha fokus på det, men kun på aktivitet for at elevene selv ikke skal fokusere på det. Lærerne virker frustrerte over hvor mye de skal oppnå over kort tid, med kun to timer i uken, og stiller spørsmål til hva som bør være hovedfokuset i kroppsøvingundervisningen.

Lærerne anser sin rolle som sentral i faget, der de ønsker å være gode forbilder for elevene. Igjen uttrykker de ønsker om å døyve presset fra samfunnet, ved å vise at det er lov til å feile og at det ikke finnes en fasit eller et ideal en må oppnå for å bli godtatt i samfunnet. Jeg får gjennom studien inntrykk av at lærerne er usikre rundt temaet kropp i kroppsøvingfaget, og dette kan se ut som samsvarer med fokuset temaet har i lærerutdanningen. Lærerutdanningen legger grunnlaget for lærerens yrkespraksis, et spørsmål videre vil være om et større fokus allerede der vil gjøre lærerne mer bevisst om temaet. Til tross for dette gjenspeiler lærernes grunnleggende verdier i skolen, de grunnleggende verdiene som kommer frem i den generelle delen av LK06. Lærerne setter elevene i sentrum og ønsker å legge undervisning til rette for hvert individ, slik at alle oppnår mestring og har noe å strekke seg etter.

Elevene kan i kroppsøvingfaget utvikle kunnskap om seg selv i et individuelt, kulturelt og samfunnsmessig perspektiv, dette kan også knyttes til de sentrale begrepene studien har hatt i fokus. Denne studien viser at lærerrollen blir stilt mange krav. Med den utviklingen som har vist seg i dagens samfunn, uttrykker også lærerne at ungdommene

bør føle seg trygge på seg selv og sin kropp, for den har de med seg resten av livet. Spørsmålet er mer hvordan dette bør gjøres i praksis? Hva er hovedmålet for kroppsøvingsfaget? Avsnittet som ligger til grunn for studien i formålet med kroppsøvingsfaget, stiller krav lærerne ikke synes å være helt bevisste over: «Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Det skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil». De sentrale begreper som begrunnes med at oppfatningene i dagens samfunn får feste seg uten å bli kritisert, og at elevene må gjennom faget få oppleve kroppslige bevegelseserfaringen til egen identitetsutvikling og medvirke til et positivt kroppslig selvbilde. Dette samsvarer ikke med alle lærernes tolkninger av begrepene, og spørsmålet er om dette burde på en måte komme tydeligere frem i læreplan for kroppsøving, og hvordan det kan gjøres? Lærerne uttrykker at de fokuserer på livslang bevegelsesglede, men ønsker også at elevene skal ha det bra med seg selv. De uttrykker på bakgrunn av dette at temaet kropp i kroppsøving er viktig, men utfordrende å oppnå.

Basert på de sentrale aspektene som kommer frem gjennom studien, legger dette et grunnlag for videre forskning. Det kan være aktuelt å studere lærerutdanningen, for å undersøke om det kunne vært lagt opp annerledes og om dette kunne gjort lærerne tryggere på temaet. En annen spennende vinkel ut i fra dette studie kunne vært å få inn elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget og refleksjoner rundt temaet kropp i kroppsøving. Dette kunne bidratt til å finne gode praktiseringer av temaet i undervisningen og mulig fått frem elevenes følelser knyttet til temaet. Et annet spennende studie kunne vært å gjennomføre en aksjonsundersøkelse, for å teste ut et praktisk opplegg for å se om dette kan oppnå kravene som læreplanen stiller knyttet til temaet. Lærerne jeg intervjuet kommer også inn på at tverrfaglighet, og «drypp» av temaet i flere fag kan gjøre det enklere som tema i kroppsøvingsfaget. Det kunne derfor være aktuelt å gjennomføre en studie som undersøker dette.

Referanser

- Azzarito, L. & Solmon, M. A. (2006). A feminist Poststructuralist View on Students Bodies in Physical Education: Sites of Compliance, Resistance and Transformation. *Journal of teaching in Physical Education, 25, Human Kinetics, Inc.*, 200-55. Hentet fra <http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/documents/documentItem/5632.pdf>
- Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physicaleducation: pretty, active an ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14:1. 19-39.
doi:10.1080/17408980801712106
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes. Skolen i et historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Blascovich, J. & Tomaka, J. (1991). Measures og self-esteem. I J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman, *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, California: Academic Press.
- Borgen, J.S. & Rugseth, G. (2014). Dusjing etter kroppsøving er unødvednig. Dropp det. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Dusjing-etter-kroppsoving-er-unodvendig-Dropp-det-7703316.html>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk (2.utg)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bunkholt, V. (2000). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforaget.
- Burkitt, I. (1999). *Bodies of thought. Embodiment, identity and modernity*. London: Sage Publications.

- By, I. Å. (2014). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående skole*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Cash, T. F. & Pruzinsky, T. (2002). *Body Image: a handbook of theory, reseach, an clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Christensen, H. & Ullenberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og dannning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøving: Problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt, *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 205-218). Trondheim: Tapir forlag.
- Duesung, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvopfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. & Borgen, J. S. (2015). *Kroppsøvingfaget som skolefag - 30 år fram i tid*. Hentet fra <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovingfaget-som-skolefag---30-ar-frem-i-tid/>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt, & P. Gurholt, *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (ss. 35-50). Trondheim: Tapir forlag.
- Everett, L. E & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven, hvordan begynne- og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grogan, S. (2008). *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Woman and Children (2nd edition)*. New York: Routledge.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gurholt, K. P & Steinsholt, K. (2010). *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektier på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapis Forlag.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hill, J. & Azzarito, L. (2012). Researching valued bodies in PE: a visual inquiry with British Asian girls. *Physical Education and Sport Pedagogy, special edition*, 263-276. doi:10.1080/17408989.2012.690381
- Imsen, G. (2010). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk (4.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. & Kristoffersen, L. . (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4.utgave)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kraft, P., Breivik, S., Røysamb, E. & Holsen, I. (2001). Kroppsbilde og depressive tanker: en longitudinell studie av ungdom i alderen 13-18 år. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 42, ss. 191-222.
- KUF. (1994). *Læreplanverket for videregåendeopplæring (reform 94)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. . (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Kvalem, I. & Wichstrøm, L. (2007). *Ung i Norge: psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Langset, K. G. (2014). "Fokus på kropp er den viktigste grunnen til å kutte dusjing". *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/familie-og-oppvekst-old/--Fokus-pa-kropp-er-den-viktigste-grunnen-til-a-kutte-dusjing-7710441.html>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid (2.utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.-E., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen: Rapport fra arbeidgruppe i kroppsøving*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/lareplaner/forsok/kroppsovng_i_skolen_rapport_060611.pdf
- Løberg, A. (2015). *Vil ta oppgjør med kroppsfokuset*. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/ho/vil-ta-oppgjor-med-kroppsfokuset-1.12148360>
- Mason, J. (2002). *Qualitative reseaching*. London: Sage.
- McCabe, M. W. & Ricciardelli, L. A. (2010). Sociocultural influences on body image and body changes among adolescent boys and girls. *The journal of social psychology, volume 143, issue 1, 5.25*. doi:10.1080/00224540309598428
- Meld, st. 11. (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld, st. 22. (2010-2011). *Motivasjon- mestring - muligheter - ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld, st. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Morin, A. J. S., Maiano, C., March, H. W., Janosz, M. & Nagengast, B. (2011). The longitudinal interplay of adolescents self-esteem and body image: A conditional

autogressive latent trajectory analysis. *Multi behavioral Reaseach*, 46, 157-201.
doi:10.1080/00273171.2010.54731

Nannestad, C. (2015). *Hva tenker lærere om formålet med faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet? : en kvalitativ studie av åtte kroppsøvingslærere fra fire videregående skoler*. Oslo: Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.

NOU, 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososlialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

Postholm., B. M. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Raaheim, A. (2007). *Sosialpsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlag.

Rysst, M. & Roos, G. (2014). Kroppsidealer og kroppspress blant noen kvinner i Oslo. *Statens institutt for forbrukerforskning*. Hentet fra http://www.sifo.no/files/file79609_prosjektnotet_5-2014_web.pdf

Rysst, M. (2011). "Å se bra ut": kroppsidealer og kroppspraksiser i Norge. I *Skjønnhet og helse: det ytre og indre, oppdragsrapport nr. 1-2014* (ss. 11-16).

Shilling, C. (2003). *The body and social theory (2.utg)*. London: SAGE publications.

Skaalvik, E. M. & Saalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring (2.utg)*. Oslo: Univeritetsforlaget.

Skotnes, V. (2015). En av to jenter misfornøyd med eget utseende. *Budstikka*. Hentet fra http://www.budstikka.no/_Alle_vil_se_bra_ut-5-55-66632.html

- Stag, C. (2006). *"Jeg tenker ikke noe spesielt om kroppen min egentlig": en studie av selvbilde og kropp hos ungdom*. Oslo: Masteroppgave ved UIO.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative reasearch methods*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (4.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Udir. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- Udir. (2012a). *Rundskriv - 08-2012 - Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Udir. (2012b). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Udir. (2013a). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>
- Udir. (2013b). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/>
- Universitets- og høgskolerådet (UHR). (2014). *Nasjonale retningslinjer for praktiske og etiske fag*. Hentet fra http://www.uhr.no/ressurser/temasider/nasjonale_retningslinjer/nasjonale_retningslinjer_for_lererutdanningene/nrlus_arbeid_med_nasjonale_retningslinjer_for_lererutdanningen/ressurssider/forskrifter_med_merknader_og_gjeldende_retningslinjer_for_1

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). (2003). *Rammeplan for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalasset/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175791-2rammeplan_2003_faglaererutd_kroppsovingidrettsfag.pdf

Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the lifecourse*. Hoboken: Taylor and Francis.

Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er det i tråd med kunnskapsløftet 2006?* Oslo: Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.

Forkortelser

LK06	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006
UFD	Utdannings- og forskningsdepartementet
UHR	Universitets- og høskolerådet
UDIR	Utdanningsdirektoratet
KUF	Kirke-, utdannings og forskningskomiteen
NOU	Norges offentlige utredninger

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Kropp i kroppsøvingfaget” – en kvalitativ studie om hvordan lærere tolker og praktiserer formålet med faget.

- Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å undersøke et tema med stor relevans i samtiden og dermed noe jeg antar vil være av interesse for mange, spesielt for kroppsøvingslærere. Jeg ønsker å undersøke hvordan kroppsøvingslærere tolker og praktiserer formålet med faget, når det kommer til oppfatning av kropp, kroppsideal og selvfølelse blant elevene. Dette er et sentralt og viktig tema i kroppsøvingfaget, men som er lite forsket på.

Jeg er mastergradsstudent på Norges Idrettshøgskole i seksjon for kroppsøving og pedagogikk.

Du får denne henvendelsen fordi jeg er interessert i hvilke tanker du som kroppsøvingslærer har om dette temaet. Dine tanker kan være med å belyse et dagsaktuelt tema. Jeg skal intervju seks kroppsøvingslærere, der jeg først vil intervju alle individuelt og deretter i et gruppeintervju.

Jeg har benyttet meg av et strategisk utvalg, da jeg ønsker å intervju kroppsøvingslærere i Oslo/Akershus.

- Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære at du vil bli intervjuet individuelt og delta i gruppeintervju. I gruppeintervjuet skal du sammen med fem andre lærere sitte sammen å besvare og diskutere spørsmål. Spørsmålene vil omhandle temaer som kropp, utseende og undervisningspraksis. Data registreres i form av notater og lydopptak. Det individuelle intervjuet vil vare i ca. 1 time og gruppeintervjuet vil ha en varighet på maksimalt 2 timer, og gjennomføres på to ulike dager.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Personopplysninger/lydopptak vil bli lagret adskilt i et låst skap for å ivareta konfidensialitet.

I studien vil du som deltaker anonymiseres både i rådata og publikasjon, og vil derfor ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Ved prosjektets slutt skal dine personopplysninger og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å

oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Camilla Hasle på tlf: 98803517, e-post: camillaha@student.nih.no

Veileder:

Førsteamanuensis Per Midthaugen: tlf. 23262404, e-post: per.midthaugen@nih.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledning

- Informere om formålet med prosjektet
- Redegjør for intervjusituasjonen:
 - Kvalitativt semi-strukturert intervju
 - Lydopptaker
 - Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, sletting av data ved prosjektslutt og at prosjektet er innmeldt til NSD og blitt godkjent.
 - Frivillig deltakelse, mulighet til å trekke seg når som helst.

Lærerens bakgrunn

- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Hvordan liker du å undervise i kroppsøving?

Tilrettelegging av undervisning

- o Hva tenker du på når du planlegger et nytt skoleår?
- For undervisningstimene dine?
- Hvordan velger du innholdet i undervisningstimene dine?

Lærerens rolle

- Hvilken rolle har du for elevene før, under og etter undervisningen?
- Anser du deg selv som et forbilde for elevene?
 - o Hvis ja, hvordan/hvorfor?
- Tenker du over tilbakemeldingene du gir til elevene?
- På hvilket tidspunkt gir du tilbakemeldingen og på hvilken måte?
- Kan du gi noen konkrete eksempler på hva du sier/skriver i tilbakemeldingene?

Oppfatning av kroppen, selvfølelse og kroppsideal knyttet til faget

- Hva tenker du når jeg sier ordet kropp?
- Hva er kroppsideal for deg?
- Hva er selvfølelse?
- Hvilke tanker har du om kroppsøvingfaget i forhold til kropp?
- Hvilken rolle anser du deg for å ha i forhold til elevenes kropp?
 - o Og deres forhold til sine egne kropp?
- Hvordan er elevene med hverandre i forhold til tema?
- Hvordan er garderobekulturen på skolen?

Læreplanarbeid

- I revidert læreplan i KRØ 2012: å utvikle *selvfølelse*, rustes til vurdering av *kroppsideal* og utvikle en positiv *oppfatning av kroppen*.
 - Hva tenker du om at dette ble inkludert i formålet?
 - Hvordan har du og dine kollegaer tatt imot den reviderte læreplanen, og
 - Hvordan har dere gjort dere kjent med endringene?
 - Hvordan har endringene i læreplanen fått betydning for din undervisningspraksis?
 - Tror du det er forskjell på hvordan nyutdannede lærere, og hvordan lærere med lengre erfaring oppfatter den reviderte læreplanen?
 - Hvilke tanker har du om at faget skal bidra til dette?
 - o Hvordan oppnår du dette i undervisningen din?
 - U-skolen: Hvordan legger du til rette for at elevene skal oppnå dette kompetansemålet?
- «Forklare hvordan ulike kroppsideal og ulike bevegelseskulturer påvirker trening, ernæring, livsstil og helse.»
- Hvilke tanker har du rundt temaet i forhold til om det må gjøres eller diskuteres?
 - Har du noen kommentar eller tanker du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3

Intervjuguide gruppeintervju

Innledning: I dag ønsker jeg at dere skal diskutere. Jeg har tatt utgangspunkt i det dere har sagt i individuelt intervju, og håper det kan komme frem mer her i dag.

Læreplanarbeid

- Hvor mye skal formålet med faget i læreplanen vektlegges?
 - Kompetansemål vs. formålet i faget (ungdomsskole – vgs.)
- Kunne dette temaet vært formulert på en annen måte i læreplanen?

Oppfatning av kroppen og kroppsideal knyttet til faget

- Skal fokuset på eller bort i fra kropp i undervisningen?
- Hva mener du ligger i å ruste elevene til vurdering av kroppsideal?
 - Hvordan gjør en dette i praksis?
- Hvordan kan elevene utvikle en positiv oppfatning av kroppen i kroppsøvningsfaget?

Lærerens rolle

- Hvor stor rolle har kroppsøvningslæreren for elevene?
- Kan kroppsøvningslæreren være en motvekt til det idealet som er i dagens samfunn?
 - Hvordan/hvorfor ikke?

Sitater: Diskuter dette

- Kropp i kroppsøving: *«Altså når faget heter kroppsøving så mener jeg at vi skal øve, ikke bare øve på å trene kroppene våre, men og øve på å reflektere rundt kroppene våre.»*
- I forhold til revideringen og lærere: *«For tidligere har de kommet og gjennomført tester og satt noen karakterer. Det var lettere å bare komme igjennom og bare være litt mer sånn igangsettere. Nå blir du mer tvunget til å ha en relasjon til de da.»*
- Lærerens rolle: *«Jeg tenker liksom at det er vanskelig med kroppspress. Hvordan læreren skal håndtere det. Man blir jo redd for å si noe feil også, på et vis. At vi på en måte kan gjøre noe negativt utsalg på elevene.»*

Eventuelt:

- Er det noe mer dere har tenkt på, som ikke vi har snakket om?

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hasle Høytages gate 29
N-5007 Beengen
Norge
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 94 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Per Midthaugen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges Idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 30.09.2015

Vår ref: 44444 / 3 / MS

Dens dato:

Dens ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44444	<i>Hvordan forstår kroppsøvlingslærere det som omhandler elevene skal utvikle positiv oppfatning av kroppen og rustes til vurdering av kroppsideal i formålet med faget? Hvordan praktiserer de dette i undervisningen?</i>
Behandlingsansvarlig	Norges Idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Midthaugen
Student	Camilla Hasle

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44444

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at prosjektleder minner lærerne om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er juni 2016, jf. informasjonsskriv. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

