

Anna Jensen Austnes

[Videregåendeelevers forståelser av kropp]

En kvalitativ undersøkelse om hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos et utvalg elever i tredje klasse ved videregående skole.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2022

Sammendrag

Det overordnede temaet for masteroppgaven er kropp. Masteroppgaven søker å besvare problemstillingen: *Hvilke forståelser av kropp kommer til uttrykk hos et utvalg elever i tredje klasse ved videregående skole?*

Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i tre ulike perspektiver på kropp: *den kartesianske dualismen, det kroppsfenomenologiske perspektivet og den sosialt konstruerte kroppen*. For å besvare problemstillingen, benyttet jeg en kvalitativ undersøkelsesmetode, herunder semistrukturert intervju (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28; Thagaard, 2018, s. 11-12). Totalt intervjuet jeg ni informanter som var elever i kroppsøvningsfaget i tredje klasse ved videregående skoler på Østlandet og Vestlandet. Analysen av de kvalitative intervjuene er inspirert av Braun og Clarke (2006, s. 86) sin trinn-for-trinn analyseguide for temaanalyser.

Resultatene indikerer at det er utfordrende å fortelle om *hva er kropp for meg*, å forklare egen forståelse av kropp og å snakke om kropp som noe en *er*. Motsatt er det lettere å snakke om utseende, kroppsideal og trening rettet mot forbedring av kroppen. Resultatene indikerer relativt tydelig at det ikke snakkes om kropp og kroppsforståelser i kroppsøvningsfaget. Kroppsforståelse(n) til informantene virker å være “flytende”, og det er utfordrende å plassere det de forteller innenfor det ene eller andre kroppsperspektivet. Tross dette, indikerer resultatene et skille med tanke på *hvor mye* jeg kan knytte av informantenes fortellinger til de ulike kroppsperspektivene. Med utgangspunkt i spørsmålene og utvalget, kom det objektive kroppsperspektivet og det sosialt konstruerte kroppsperspektivet tydeligere frem i informantenes fortellinger sammenlignet med det subjektive kroppsperspektivet.

Diskusjonskapittelet er inndelt i tre diskusjonstemaer. Først tar jeg for meg og diskuterer at det ikke er så lett å “plassere” kroppsforståelse(n) informantene uttrykker. Deretter diskuterer jeg resultatene knyttet til kroppsøvningsfaget, herunder å snakke om kropp, garderobesituasjonen, den synlige kroppen og å glemme kroppen. Til slutt og i forlengelse av resultatene, diskuterer jeg hvilken rolle kroppsøvningsfaget kan ta i fremtiden, med fokus på kroppsøvningsfaget som formidler av kritisk refleksjon, kroppsøvningsfaget som formidler av dynamiske kroppsperspektiver samt kroppsøvningsfaget i krise.

Nøkkelord: kropp, kroppsforståelse, kroppsøving, perspektiver på kropp.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	5
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	8
1.3 Kunnskapsstatus og tidligere forskning	9
1.3.1 Kropp og kroppsøving	9
1.3.2 Kroppssnakk, kroppsideal og sosiale medier	10
1.4 Kropp i kroppsøvingfaget sin(e) læreplan(er)	13
1.4.1 Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006	14
1.4.2 Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020	16
1.5 Oppgavens oppbygging og struktur	17
2.0 Teoretisk rammeverk	19
2.1 Kroppsforståelser	19
2.1.1 Kroppen som objekt	20
2.1.2 Kroppen som subjekt	21
2.1.3 Den sosialt konstruerte kroppen	23
3.0 Metode	27
3.1 Kvalitativ forskning	27
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	27
3.2.1 Utvalg	28
3.2.2 Intervjuguide	29
3.2.3 Pilotintervju	30
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene	30
3.2.5 Transkribering	32
3.2.6 Forskerrollen	33
3.3 Analyse	34
3.3.1 Temaanalyse	35
3.4 Troverdighet og kvalitet	36
3.4.1 Validitet	36
3.4.2 Reliabilitet	37
3.4.3 Min forforståelse	39
3.4.4 Overførbarhet	40
3.5 Etiske overveielser	40
3.5.1 NSD	41
3.5.2 Etisk Komité ved Norges Idrettshøgskole	41
3.5.3 Informert samtykke	42
3.5.4 Konfidensialitet	42
3.5.5 Konsekvenser ved deltagelse	43
4.0 Resultat og analyse	44
4.1 Presentasjon av informantene	44
4.2 Resultatpresentasjon og analyse	45
4.2.1 Kropp generelt	46
4.2.2 Utseende og funksjon	48
4.2.3 Ballspill	51
4.2.4 Påvirkning	52
4.2.5 Kroppen i kroppsøvingfaget	54
5.0 Diskusjon	58

5.1 Det er ikke så lett å si noe om hva ungdommen tenker	58
5.2 Kroppen i kroppsøvfingsfaget	61
5.3 Hvilken rolle kan kroppsøvfingsfaget ta i fremtiden?	65
6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner	70
6.1 Videre forskning	71
<i>Referanseliste.....</i>	<i>73</i>
<i>Vedlegg.....</i>	<i>81</i>
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	81
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	85
Vedlegg 3 – Meldeskjema NSD	90
Vedlegg 4 – Godkjenning fra Etisk Komité ved Norges Idrettshøgskole.....	93

Forord

Arbeidet med å skrive masteroppgave har vært lærerikt, spennende, ofte frustrerende og til tider altoppslukende. Jeg er lettet over å endelig ha kommet i mål. I den forbindelse er det flere som fortjener ekstra oppmerksomhet og takk.

Tusen takk til min veileder Reidar Säfvenbom. Din faglige dyktighet har vært til stor hjelp. Takk for gode og konstruktive fremovermeldinger og veiledningssamtaler. Du har fått meg på rett kurs, og uten deg hadde jeg ikke kommet i mål.

En stor takk rettes til intervjupersonene som takket ja til å delta i forskningsprosjektet mitt. Uten dere hadde ikke masteroppgaven min blitt noe av. Takk for interessante samtaler, takk for at dere var åpne og ærlige, og takk for at dere delte deres erfaringer og tanker med meg.

Jeg vil også takke familien min som har støttet meg gjennom hele prosessen.

Til sist vil jeg rette en takk til Norges Idrettshøgskole for mine år som student. Det har vært fine og lærerike år hvor jeg har skapt dyrebare minner jeg vil ta med meg livet ut.

Tusen takk!

Oslo, oktober 2022

Anna Jensen Austnes

1.0 Innledning

“Hva er kropp?” spør Engelsrud (2006, s. 9), og presiserer at dette er et av livets mest essensielle spørsmål. Vi *har* en kropp og vi *er* en kropp. Kroppen vår er både individuell og relasjonell samtidig, og den kan ikke reduseres til en sosial konstruksjon, eller ei til et fysisk objekt. Kroppen vår preges av samfunnet vi lever i, og kroppene våre *virker* på hverandre. I vår tids populærkultur, kan en følgelig få en fornemmelse av at det i størst grad dreier seg om på hvilke måter kroppen bør og skal se ut. Kroppen er, som Engelsrud (2006) påpeker, på sett og vis “den vestlige verdens store oppussingsobjekt” (Engelsrud, 2006, s. 9). Gjennom de siste tiårene har søkelyset på kropp vokst, både i faglige sammenhenger og i våre sosiale liv (Moen & Rugseth, 2018, s. 157). Samtlige av oss har både praksiser og tanker knyttet til fenomenet kropp, både ved at vi lever gjennom kroppen vår, og ved at vi omgås med andre sine kropper (Sæle, 2021, s. 8). Engelsrud (2006, s. 15) argumenterer for at kroppen vår er et uttrykk for forskjeller, sosial status, sosiale hierarkier, identitet og sosial mening. Med andre ord snakkes det både rundt hva kroppen vår *er*, og også hvordan kroppen vår *gjøres*.

Å forestille seg kroppen som et *objekt*, har i den europeiske idéhistorien og kulturen, blitt ansett som en av de mest dominerende forestillingene (Engelsrud, 2006, s. 13). Denne kroppsforståelsen har lange historiske aner (Stricker, 1970, sitert i Loland, 2000), og springer ut fra den kartesianske dualismen (Loland, 2000; Sæle, 2015, s. 176). Historisk sett, har også modifikasjoner av kroppen eksistert i lang tid, og Engelsrud (2006, s. 10-11) påpeker følgelig at kroppsmodifiserende praksiser derav ikke er et nylig oppstått fenomen. Det som imidlertid er relativt nytt, er at forandringer av kroppens ytre er langt mer tilgjengelig for mennesker enn det var før, med eksempelvis både eksponeringen av og tilgangen til plastisk kirurgi. Engelsrud (2006, s. 11) understreker at kroppsmodifiserende helsetilbud og en økende grad av kroppsfokus, både kan skape engstelse og sårbarhet hva gjelder våre egne kropper, og det kan i tillegg føre til spørsmål om ens egen kropp er “god nok” (Engelsrud, 2006, s. 11).

Gjennom språkbruk og kulturell symbolikk som omhandler kropp, presiserer Engelsrud (2006, s. 15) at personer med store kropper vanligvis blir assosiert med manglende viljestyrke og latskap, mens personer med tynne kropper ofte blir assosiert med innsats og viljestyrke. Ut ifra dette poengterer Engelsrud (2006) at samfunnet sine verdier på sett og vis skrives inn både på og i kroppene våre. Måten vi ser på andre sine kropper, blir blant annet formet av samfunnet vi lever i, og samfunnet vi lever i påvirkes og formes av kapital og makt (Engelsrud, 2006, s. 15).

I dagens samfunn er kroppspress og diskusjoner i media i relasjon til kroppspress, økende (Engelsrud & Nordtug, 2016), og flere unge får kjenne på et omfattende kroppspress som blant annet har utspring i vår tids mangfoldige sosiale medier (Sæle, 2021, s. 225). Forskning indikerer at gutter er mer fornøyde med deres eget utseende sammenlignet med jenter. I artikkelen “*Vi kan ikke nok om guttas kroppspress*” skrevet av Vignæs og Honningsøy (2018) for NRK, påpeker Ingela Lundin Kvalem at mens gutter er opptatt av funksjon, objektifiserer jenter seg selv mer enn gutter. Hvordan jenter og gutter prater om utseende, er relativt forskjellig. Er gutter misfornøyd med hvordan kroppen deres ser ut, starter de ofte med trening, mens jenter starter gjerne med slanking. Kvalem påpeker at den nyeste forskningen vedrørende kroppspress og menn, indikerer at menn sin kroppsmisnøye vanligvis angår muskler, og at idealet retter seg mot en bredskuldret, muskuløs og høy kropp. I forlengelse av dette påpeker Ingunn Marie Eriksen i den samme artikkelen, at gutter ikke prater om “kroppspress”, men heller om hvordan de kan bli en bedre utgave av seg selv, slanking og treningsregimer. Eriksen etterlyser mer kunnskap og forskning vedrørende gutter sitt forhold til kropp og psykisk helse (Vignæs & Honningsøy, 2018).

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Da jeg vokste opp på bygda på 90- og 2000-tallet, var håndball og fotball det livet dreide seg om. Å bo midt imellom fotballbanen og håndballhallen passet meg midt i blinken. Skuddtrening, intervalltrening, styrketrening, samarbeid, taktisk trening og teknisk trening. For meg, handlet det for det meste om å skåre flere mål enn motstanderen, og slippe inn færre mål enn motstanderen, og selvsagt var også det sosiale aspektet en viktig del av det hele. Livet dreide seg med andre ord mye om prestasjoner. Det handlet om hvordan kroppen kunne prestere, ikke hvordan den så ut. I kroppsøvingsundervisningen på barne- og ungdomsskolen, var jeg derav veldig komfortabel med ballspillaktiviteter. Også på videregående, hvor jeg gikk idrettslinje, var prestasjoner i fokus, og eksamen i fotball en selvfølge. Gjennom mine år på videregående skole, ble imidlertid søkelyset på kropp større og større i takt med sosiale mediers inntog. Også i mine praksisperioder gjennom studietiden, la jeg merke til at *kroppens utseende* var et hett tema. Nå, som jeg ved siden av egne studier underviser elever i kroppsøvfaget, kjenner jeg et behov for økt kompetanse og kunnskap når det kommer elevers forståelse av kropp.

Analysene i Svendby (2013, s. 95) sin doktorgradsavhandling, viser at kroppsøvfaget særlig domineres av aktivitetsdiskurser og av idrettsdiskurser. Dominansen av slike diskurser

fører mellom annet til at enkelte ferdigheter og kropper både blir ekskludert og marginalisert, mens andre ferdigheter og kropper blir favorisert og verdsatt (Svendby, 2013, s. 215). I forlengelse av dette, understreker Sæle (2021, s. 221) at det ser ut til at kroppsøvningsfaget er forankret innen et instrumentelt helse- og idrettsorientert kroppssyn. Han hevder at dagens faglige diskurs innenfor kroppsøvningsfeltet, omhandler diverse aspekter i relasjon til elevers kropper. Diskurser om kropp står altså sentralt i kroppsøvningsdebatten (Sæle, 2021, s. 221), og har påvirkningskraft når det kommer til hvordan elever i kroppsøvningsfaget opplever sin egen kropp, hvordan de vurderer sin egen kropp, og også elevene sin identitetskonstruksjon (Garrett, 2004, s. 225; Beltrán-Carrillo et al., 2018, s. 259). I artikkelen til Myreng et al. (2021, s. 103) ser forfatterne nærmere på hvilke kroppsdiskurser som ser ut til å være fremtredende i et utvalg av kroppsøvningsfaget sine lærebøker for videregående skole. Resultatene indikerer at lærebøkene bidrar til å fremstille et spesifikt verdissyn og kroppssyn som har opphav fra idretten, og at lærebøkene (re)produserer eksisterende kroppssyn og kroppsforståelser. Forfatterne påpeker at hvis kroppsøvningslærere støtter seg til kroppsøvningsfaget sine lærebøker, vil vi kunne risikere å reprodusere en begrenset og smal kroppsforståelse (Myreng et al., 2021, s. 113-114).

Moen og Rugseth (2018, s. 163) sin læreplananalyse av kroppsøvningsfaget i *Læreplanen for Kunnskapsløftet 06*, viser at læreplanen i liten grad er veiledende når det kommer til hvordan en skal forstå fenomenet kropp. Forfatterne presiserer følgelig at lærerne selv er nødt til å ilegge begrepene i læreplanen et meningsinnhold i sitt møte med elevene. Dette fører derav til at kroppsperspektiver læreren har, er avgjørende for lærerens undervisningspraksis. Også i retningslinjene som ligger til grunn for kroppsøvningslærerutdanningen hevder forfatterne at det er lite som indikerer at kroppsøvningslærerutdanningen tilrettelegger for at nyutdannede lærere skal mestre å legge til rette for og å presentere forskjellige måter å forstå, tenke om, eller bruke kroppen på for elever i kroppsøvningsundervisningen.

Kroppsøvningsfaget, blant flere, er en kontekst hvor lærere og elever kan drøfte omkring forskjellige kroppsforståelser. I slike meningsutvekslinger, er det sentralt at kroppsøvningslæreren fungerer som en ressurs for elevene, som bidrar til at elevene både får innsikter i og lærer i samsvar med læreplanens mål. Følgelig er det avgjørende at kroppsøvningslæreren har kunnskaper og kompetanse om at fenomenet kropp er mulig å forstå fra flere forskjellige perspektiver (Moen & Rugseth, 2018, s. 164-165). For at vi i kroppsøvningsfaget skal unngå en uheldig forskjellsbehandlende undervisningspraksis når det kommer til elevers utseende, etnisitet, kjønn eller funksjonsevne, er kroppsøvningslæreren ansvarlig for at hen er kjent med forskjellige måter å kunne tillegge kroppen mening på

(Moen & Rugseth, 2018, s. 165).

Kroppsøvingfaget har, tradisjonelt sett, vært farget av et kartesiansk kroppssyn, hvor elevens kropp fremstilles som en objektiv, manipulerende størrelse (Augestad, 2003, sitert i Sæle, 2021, s. 222). I fagdebatten i kroppsøvingfaget i dag, vurderes det om faget fremdeles praktiserer en kroppsforståelse og en kroppspraksis av instrumentell art, eller om faget nærmer seg etableringen av en i alt mer subjektiv og helhetlig kroppsforståelse og kroppstilnærming (Sæle, 2021, s. 222). I vår nye læreplan (i kroppsøvingfaget), *Fagfornyelsen i skolefagene* (LK20) og (LK20S), hevder Sæle (2021, s. 222) at det subjektive perspektivet på kropp virker å være større vektlagt enn i tidligere læreplaner. Under kjerneelementet “Bevegelse og kroppsleg læring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2), finner vi blant annet formuleringer som «elevane utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Også under det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmeistring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3), finner vi formuleringer om at kroppsøvingfaget skal bidra til “å fremje god psykisk og fysiske helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). I arbeidet med “Folkehelse og livsmeistring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3) i kroppsøvingfaget, kan en beskjeftige seg med utfordringer i relasjon til dagens kroppspress (Sæle, 2021, s. 223).

1.2 Problemstilling

Som kroppsøvingslærer er det både et fordelaktig og et avgjørende fundament for arbeidet med elevene at en er kjent med de forskjellige perspektivene på og forståelsene av kropp. Like sentralt er det å være i stand til å gjenkjenne perspektivene og deres forgreininger i kroppsøvingfaget (Moen & Rugseth, 2018, s. 165). Jeg har følgelig valgt kropp som det overordnede temaet for masteroppgaven min, og vil, gjennom kvalitative intervjuer, undersøke hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos et utvalg elever i tredje klasse ved videregående skole. I lys av innledningen og aktualiseringen av temaet, mener jeg problemstillingen både er relevant og dagsaktuell.

Masteroppgavens problemstilling:

Hvilke forståelser av kropp kommer til uttrykk hos et utvalg elever i tredje klasse ved videregående skole?

I forlengelse av og med bakgrunn i resultatene som kommer frem, vil jeg også diskutere hvilken rolle kroppsøvingsfaget kan ta i fremtiden.

1.3 Kunnskapsstatus og tidligere forskning

I videre tekst vil jeg presentere tidligere og relevant forskning for mitt tema. Litteraturen jeg legger fram gir ikke et fullkomment bilde, men viser til et relevant utvalg av forskning som finnes rundt tematikken for masteroppgaven, kropp. I arbeidet med å kartlegge relevant og tidligere forskningslitteratur, gjennomførte jeg litteratursøk i ulike databaser. Databasene jeg benyttet, var ERIC, SPORTDiscus, Web of Science, og ORIA. Søkeordene jeg anvendte i litteratursøkene mine, var *kropp*, *kroppsøving*, *kroppssnakk*, *kroppspress*, *kroppsforståelse(r)*, *kroppsideal(er)* og *sosiale medier*. På engelsk benyttet jeg søkeordene, *physical education*, *body understanding*, *body talk*, *body view*, *body perception*, *body perspective*. Søkene ble avgrenset til nordiske språk og engelsk. Jeg vil først ta for meg forskning vedrørende kropp og kroppsøving, for så å presentere forskning omkring kroppssnakk, kroppsidealer og sosiale medier. Den tidligere forskningslitteraturen, samt kapittel 3.0 Teoretisk rammeverk, vil i kapittel 5.0 Diskusjon, diskuteres opp mot mine egne resultater.

1.3.1 Kropp og kroppsøving

I forskningsartikkelen "*Girls' bodily activities in physical education. How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction*", av Kristin Walseth, Iselin Aartun og Gunn Engelsrud (2017), undersøkte forfatterne, gjennom observasjoner og intervjuer, jenter sin identitetskonstruksjon, hvordan jenter anvender sine egne kropper som 'visningsobjekter' og i tillegg hvordan jenter forhandler innen kroppsøvingsdiskursen (Walseth et al., 2017, s. 442). Deltagerne i studien var 15 år gamle jenter, og disse ble valgt på bakgrunn av at ungdom i denne alderen gjerne gjør endringer i hvilke fritidsaktiviteter de deltar i: flere er aktive på treningssenter enn i organisert idrett (Seippel et al., 2011, s. 54; Walseth et al., 2017, s. 448).

Forfatterne deler resultatene fra intervjumaterialet inn i temaene: "motstand mot idrettskonkurranser, effektiv trening, kosthold og å føle seg observert av andre" (Walseth et al., 2017, s. 449). Funn i studien indikerer at jentene som deltok, tok avstand fra idrettsdiskursen og mente den var unyttig i skolekonteksten. Dette ble særlig fremtredende da jentene gav uttrykk for at ballspill ikke kunne karakteriseres som "fullverdig kroppsøving" grunnet mangelfull intensitet. I motsetning, omfavnet jentene treningsdiskursen, som ifølge funnene ser ut til å få en større og større påvirkning i kroppsøvingsfaget (Walseth et al., 2017, s. 454). I stedet for ballspill i kroppsøving, ville jentene ha "effektiv trening" som kunne

medvirke til at de utviklet en sterk og veltrent kropp. Måten de uttalte seg på om kosthold, egen kropp og trening, indikerte at de forestilte seg kroppen som et modifieringsprosjekt. For å stå imot påvirkningen fra ballspill, kroppsidealene fra idrettsdiskursen og mannlig dominans, benyttet jentene treningsøvelser for å etablere “sitt eget rom” (Walseth et al., 2017, s. 455). Likevel ble de påvirket og fulgte både idealene og øvelsene fra treningsdiskursen, som dermed både begrenset og styrket kropps-konstruksjonen og identitets-konstruksjonen deres i kroppsøvningsfaget (Walseth et al., 2017, s. 455). Avslutningsvis understreker Walseth et al (2017, s. 456) at jentene sin omfavning av treningsdiskursen reiser spørsmål om hvordan kroppsøvningslærere bør tilnærme seg og konfrontere treningsdiskursen. Forfatterne presiserer videre at hvis påvirkningen fra treningsdiskursen får fortsette å øke, kan vi risikere at formålet med kroppsøvningsfaget blir kroppsmodifikasjon.

I forskningsartikkelen “*The Panopticon of Physical Education: Pretty, Active og Ideally White*” av Laura Azzarito (2009), utforsket forfatteren, gjennom intervjuer, elevenes sin konstruksjon av idealkroppen i kroppsøvningsfaget ved hjelp av bilder av kropper fra sport- og treningsmagasiner (Azzarito, 2009, s. 19). Forskningsdeltagerne var elever i kroppsøving ved videregående skoler i USA, 15 jenter og 13 gutter (Azzarito, 2009, s. 24-25). Ut ifra datamaterialet identifiserte Azzarito (2009, s. 27) to temaer. Det første funnet indikerte at jentenes idealkropp sentrerte seg rundt forestillinger om en kropp som var slank, sexy/seksualisert, feminin, hvit og trendy, og et fåtall av bildene ble utpekt som representativt for jentene sin idealkropp (Azzarito, 2009, s. 27; 35). Guttenes idealkropp sentrerte seg rundt forestillinger om en kropp som var pen, atletisk, kraftig, muskuløs, talentfull og sterk (Azzarito, 2009, s. 27; 29). Guttene identifiserte dog et større bildevalg som representativt for deres idealkropp (Azzarito, 2009, s. 35). Det andre funnet Azzarito (2009, s. 31) identifiserte, var at elevenes forestillinger om og valg av idealkropp, var koblet til rase og hudfarge. Azzarito (2009, s. 19) understreker at det er nødvendig med ytterligere kunnskap rundt gutter og jenter sine kropps-konstruksjoner, og påpeker avslutningsvis at hvis skolen skal bidra til å utvikle og å styrke elevens potensialer, også gjennom kroppsøving og fysisk aktivitet, må kjønnsstereotypiske og rasestereotypiske forestillinger om idealkropper utfordres i skolen (Azzarito, 2009, s. 35-36).

1.3.2 Kroppssnakk, kroppsidealene og sosiale medier

I forskningsartikkelen “*Å se bra ut*”: kroppsidealene og kroppspraksiser i Norge”, diskuterer Mari Rysst (2011, s. 11) kroppsidealene i relasjon til media, hvordan norske kvinner og menn uttrykker seg om kroppsidealene, kroppspraksiser og syn på kropp. Hensikten med

undersøkelsen, var å vise at utseende er sentralt med tanke på motivasjonen for vektkontroll og trening. Norske aviser og ukeblader, i tillegg til intervjuer av ni menn og elleve kvinner fra 18-62 år, utgjorde datamaterialet. Resultatene fra forskningsstudien viste at treningen forskningsdeltagerne la ned, rettet seg mot å forbedre kroppsdelene de opplevde misnøye med. Av resultatene fremkom det også at menn er mer fornøyde med sin egen kropp sammenlignet med kvinner, og at kvinner anvender både mer krefter og tid på sitt eget utseende enn det menn gjør (Rysst, 2011, s. 15). Forskningsdeltagerne sine beskrivelser av en pen og sexy kropp, stemte overens med kroppsidealene forfatteren fant i de norske avisene og ukebladene: en stram, slank og veltrent kropp som hadde passe med muskler. Kroppsidealene, som ifølge Rysst (2011, s. 16) er bakt inn i det dømmende blikket, medvirker til at flere opplever misnøye vedrørende egen kropp. Det dømmende blikket bidrar derav til å disiplinere mennesker sine kropper.

Også Åse Strandbu og Ingela Lundin Kvalem (2014) har undersøkt kroppsidealene. I forskningsartikkelen "*Body Talk and Body Ideals Among Adolescent Boys and Girls: A Mixed-Gender Focus Group Study*", undersøker forfatterne hvordan ungdom, både jenter og gutter, diskuterer kroppsidealene. Forfatterne brukte kvalitativ metode, nærmere bestemt intervjuer (Strandbu & Kvalem, 2014, s. 623). 37 17 år gamle ungdommer deltok totalt i fem fokusgruppeintervjuer i Oslo og omegn (Strandbu & Kvalem, 2014, s. 626). Resultatene fra forskningsstudien viste at ungdommene karakteriserte jenter sin idealkropp som fast, formfull og slank, og gutter sin idealkropp som slank, muskuløs, sprek og sunn. Blant forskningsdeltagerne var det bred enighet om at det var mindre viktig for guttene å etterstrebe kroppsidealene enn det var for jentene (Strandbu & Kvalem, 2014, s. 628-629). Videre var måten jentene og guttene snakket om kropp, særlig ulike. Guttene var både mer direkte og tydelige, og særlig da de snakket om jenters idealkropp. Guttene kritiserte også jentenes "fat talk" og baksnakking av andre mennesker. Det var også her bred enighet om at kroppsproblematikken var større hos jenter. "Fat talk" var nettopp noe jentene i forskningsstudien ofte selv gjorde eller opplevde, men også noe forskningsdeltagerne, uavhengig kjønn, var kritiske til. Funnene viste også at jentene i forskningsstudien ofte sammenlignet seg med dominerende kroppsidealene. Guttene var i motsetning mer kritiske til å delta i samtaler om kropp seg imellom, og spesielt vedrørende andre gutter sine kropper (Strandbu & Kvalem, 2014, s. 634-636).

I forskningsartikkelen "*Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth*", av Ashraf Sadat Ahadzadeh et al. (2016, s. 8), undersøkte forfatterne effekten Instagrambruk hadde for universitetsstudenter sin

tilfredshet med egen kropp. I alt 273 forskningsdeltagere, aktive Instagrambrukere, svarte på et spørreskjema som blant annet tok for seg temaer som selvtillit, tilfredshet med egen kropp og Instagrambruk. Resultatene fra forskningsstudien viste blant annet at bruken av Instagram har innvirkning for unge sin tilfredshet med egen kropp. Bildeeksponeringen virker negativt inn på unge sitt kroppsbilde, som igjen kan medføre kroppsmisnøye.

Ahadzadeh et al. (2016, s. 13) sine funn, er i overensstemmelse med tidligere forskningsresultater, som indikerer at bruken av internett henger sammen med 'jaget' etter å være tynn og overvåking av egen kropp. Å anvende mye tid på sosiale medier som Instagram, medfører ifølge funn gjort i flere forskningsstudier, høyere internalisering av 'jaget' etter en slank kropp, overvåking av egen kropp og kroppsidealer (Ahadzadeh et al., 2016, s. 13; Tiggemann & Slater, 2013, s. 630). Resultatene fra forskningsstudien(e) kan blant annet forklares ved at Instagrambrukere gjerne er selektive når det gjelder hvilke bilder de publiserer. Vanligvis publiseres bilder som viser 'det ideelle jeg', blant annet for å få bekreftelse og imponere andre Instagrambrukere. Følgelig skaper sosiale medier som Instagram et miljø hvor brukere eksponeres for andre sine ideelle bilder, som igjen kan medføre misnøye og negative følelser i tilknytning egen kropp. Ideelle, eller 'perfekte' bilder får unge til å vurdere og sammenligne sin egen kropp og sitt eget utseende med andre, som igjen påvirker hvordan en definerer seg selv (Ahadzadeh et al., 2016, s. 13).

I forskningsartikkelen/bokkapittelet "*Kroppen på instagram. Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress*" av Elvebakk et al. (2018, s. 81), undersøkte forfatterne hvilke tanker ungdomsskoleelever har om sammenhengen mellom sosiale medier, kroppsideal og kroppspress, samt hvordan ungdommen forholder seg til de nevnte faktorene (Elvebakk et al. s. 82). Datamaterialet forfatterne anvendte, var fra et forskningsprosjekt ved navn "Body Curriculum i skolen", hvor formålet blant annet var å undersøke hvordan skolen kan medvirke til kritisk refleksjon omkring kroppspress og kroppsidealer hos elever. Forskningsdeltagerne var 28 10. klassinger ved en skole i Akershus. Forskningsprosjektet var tverrfaglig, hvor kroppspøving og norsk ble inkludert (Elvebakk et al., 2018, s. 85). Datamaterialet fra norskfaget sin del ble benyttet i denne artikkelen. Her fikk elevene i oppgave å gjennomføre en retorisk analyse av en valgfri Instagram profil, herunder tre innlegg (Elvebakk et al., 2018, s. 86-87). Datainnsamlingen bestod av elevtekster, gruppesamtaler, kartleggingskjema, logg, observasjoner, observasjonsnotater, lydfiler, lysbildeark og bilder (Elvebakk et al., 2018, s. 88).

Blant resultatene kom det blant annet frem at deltagerne mente det var to ulike kroppsidealer for jenter, herunder *tynn med former* og *tynn*. Kroppsidealet *tynn med former*

ble beskrevet som slank, passe med muskler, passe stor rumpe, smal midje, pupper og brede hofter. Kroppsidealet *tynn* ble beskrevet som tynne lår med “tigh gap”, samt flat rumpe og mage (Elvebakk et al., 2018, s. 89). Guttene sitt kroppsideal ble beskrevet som lite fett, godt trent og definerte muskler (Elvebakk et al., 2018, s. 90). Guttene mente at sosiale medier bare påvirket de til en viss grad, og at det var mer kroppspress fra vennekretsen sammenlignet med sosiale medier. Enkelte trakk frem at de kunne oppleve kroppspress i garderoben (Elvebakk et al., 2018, s. 93-94). I likhet med guttene fortalte jentene at sosiale medier bare påvirket de til en viss grad, og at venner påvirket mer enn medier (Elvebakk et al., 2018, s. 96). Mesteparten av forskningsdeltagerne mente at andre ble mer påvirket av sosiale medier enn de selv (Elvebakk et al., 2018, s. 99). Da jentene fortalte om hvordan sosiale medier *kunne* påvirke, sa de at enkelte bilder kunne være inspirerende, og at andre bilder kunne ha en negativ påvirkning (Elvebakk et al., 2018, s. 96). Av resultatene kom det også frem at jentene stadig snakket om kropp, i tillegg til å kommentere andre jenter sin kropp, mens guttene hverken snakket om sin egen ei heller andre gutter sin kropp. Guttene påpekte dog at de snakket om jenter sin kropp (Elvebakk et al., 2018, s. 98).

1.4 Kropp i kroppsøvningsfaget sin(e) læreplan(er)

Læreplaner, for eksempel LK06 og LK20, er utdanningspolitiske dokumenter som har to funksjoner eller formål. Den ene funksjonen/formålet er at læreplaner fungerer som verktøy for den nasjonale politiske styringen, og den andre funksjonen/formålet er at læreplaner angir en pedagogisk og en faglig plattform for yrkesutøvelse (Aasen et al., 2015, s. 417). I Fagfornyelsen (LK20 og LK20S) sine retningslinjer står det blant annet at “Læreplanene skal være gode verktøy for støtte og styring for lærere, skoleledere og skoleeiere” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2). I Opplæringslova blir det presisert at “Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her” (Opplæringslova, 1998, § 2-3). Med andre ord har læreplaner en særlig sentral funksjon i skolen og i all undervisningspraksis.

Jeg har i videre tekst valgt å inkludere både LK06 og LK20. LK06 er i skrivende stund gjeldende for informantene i mitt masterprosjekt, elever i Vg3, og implementeringen av LK20, Fagfornyelsen, vil etterhvert gjøre Fagfornyelsen gjeldene for samtlige elever i skolen. Kroppsøvningsfaget sin læreplan i LK06, består av formål, hovedområde, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, herunder kompetansemål etter 4. årssteg, 7. årssteg, 10. årssteg, etter Vg1, Vg2 og Vg3, samt vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015,

s. 1-8). Kroppsøvningsfaget sin læreplan i LK20, består av om faget, kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering, herunder kompetansemål og vurdering etter 2. årsteg, 4. årsteg, 7. årsteg, 10. årsteg, etter Vg1, Vg2 og Vg3, samt vurderingsordning (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2-13).

1.4.1 Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006

Med utgangspunkt i et kartesiansk (Skirbekk & Gilje, 2007, sitert i Moen og Rugseth, 2018, s. 157) kroppsperspektiv og et fenomenologisk kroppsperspektiv, utforsker Moen og Rugseth (2018, s. 155-158) blant annet hvordan perspektivene synliggjøres i kroppsøvningsfagets læreplan (LK06). Spørsmålene forfatterne stiller i sin teoridrevne tekstanalyse av læreplanen, er “Hvor hyppig dukker begrepet kropp opp? I hvilke sammenhenger anvendes begrepet? Hvilken kropp er det snakk om, relatert til de to presenterte teoretiske perspektivene? Hva betyr det?” (Moen & Rugseth, 2018, s. 159).

I *formålet* for kroppsøvningsfaget blir det blant annet beskrevet at kroppsøvningsfaget “skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Ifølge Moen og Rugseth (2018, s. 160) viser sitatet til eleven som kroppssubjekt, som sansende, lærende, skapende og opplevende. Sitatet indikerer ikke at elevene i kroppsøvningsfaget skal være i stand til å kunne prestere ut fra et bestemt kroppslig ferdighetsnivå, ei heller at en skal anvende kroppsøvningsfaget for å utvikle idrettslige ferdigheter hos elevene. I formålet beskrives det også at kroppsøvningsfaget “skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Sitatet indikerer ifølge Moen og Rugseth (2018, s. 160) at elevene, gjennom deltakelse i kroppsøvningsfaget, skal utvikle både forståelse av og kontakt med seg selv. Også her er eleven som kroppssubjekt i fokus, hvor individuelle og personlige egenskaper vektlegges. Moen og Rugseth (2018, s. 160) påpeker at begrepene *identitetskjensle*, *sjølvkjensle* og *sjølvforståing* er vide, og kan tillegges forskjellig innhold alt etter hvilket teoretisk og faglig perspektiv en anvender. For at begrepene i formålet skal gi mening, må de kobles opp mot en relevant praktisk og teoretisk kontekst. I formålet relateres subjektets, eller elevenes anledning til å videreutvikle egen selvforståelse, identitet og selvfølelse til *bevegelse*. Den kroppslige aktiviteten, eller bevegelse, er ut fra formålet følgelig betydningsfull for elevenes utvikling som selvstendige subjekter.

Videre skal kroppsøvningsfaget “ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2), og bidra til at elevene utvikler en “positiv oppfatning

av kroppen” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Hva det vil si å ha eller utvikle en “positiv oppfatning av kroppen” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2) blir ikke videre problematisert i formålet, og følgelig er det hvert enkelt kollegium eller hver enkelt lærer sin oppgave å tolke utsagnets betydning (Moen & Rugseth, 2018, s. 160). Moen og Rugseth (2018, s. 161) spør følgende om en “positiv oppfatning av kroppen” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2) omfatter faktorer som at elever skal være tilfredse og fornøyde med prestasjoner, eget utseende, kroppen sin og seg selv? Eller skal elever kunne sette pris på erfaringer som følger ved bevegelse, og samtidig ha tiltro til det kroppen har muligheter for å få til? Slik Moen og Rugseth (2018, s. 161) ser det, kan utsagnet tolkes mot samtlige spørsmål nevnt over. I tillegg påpeker forfatterne at utsagnet krever at kroppsøvlingslæreren i sitt virke jobber mot et eksplisitt resultat; at alle elevene utvikler en positiv oppfatning av kropp (Moen & Rugseth, 2018, s. 161).

I tillegg til formålet, ser Moen og Rugseth (2018, s. 161) også på *kompetansemålene* i kroppsøvlingsfaget. Fra 1. årssteg til Vg3, er det i alt 70 kompetansemål i kroppsøvlingsfaget. Begrepet *kropp* benyttes i åtte av kompetansemålene, hvor det å skulle “utvikle egen kropp” (Moen & Rugseth, 2018, s. 161) er en gjenganger. I kompetansemålene settes kropp, ifølge Moen og Rugseth (2018, s. 161) i relasjon til de fysiske kapasitetene helse, styrke, utholdenhet og bevegelsesevne, noe som indikerer en kroppsforståelse som dreier seg om kropp som et trenbart objekt (objektiv kroppsforståelse). Moen og Rugseth (2018, s. 161) mener begrepet *utvikling* eller *utvikle* tenderer mot kondisjon, bevegelsesevne og motorikk på en slik måte at det kan være en hindring for at elever på samme tid får muligheten til å være opplevende og sansende subjekter. Følgelig blir det fysiske utbyttet i større grad fremhevet enn opplevelsen som følger ved bevegelse.

Tross dette, mener Moen og Rugseth (2018, s. 161) at noen kompetansemål åpner for andre kroppsperspektiver. Eksempelvis skal elevene «eksperimentere med kroppslege uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5), og «anerkjenne kroppslege føresetnader» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). Moen og Rugseth (2018, s. 161) mener at sitatene kan rette seg mot den sosiale, erfarende, utforskende og relasjonelle kroppen. Kompetansemålene sitatene er hentet fra, retter seg med andre ord ikke mot det å skulle utvikle kroppen med spesifikke midler eller på spesifikke måter. Målformuleringene er derav både utdelte og tydelige på en og samme tid. Slik det ser ut, mener Moen og Rugseth (2018, s. 161) at kompetansemålene i kroppsøvlingsfaget synes å vise til en kroppsforståelse hvor en forstår kropp som et trenbart objekt, mens formålet synes å vise til en bredere anlagt kroppsforståelse.

1.4.2 Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020

Selv om *Fagfornyelsen i skolefagene* (LK20) og (LK20S) i skrivende stund ikke har trådt i kraft for intervjupersonene i min masteroppgave, ser jeg det likevel relevant å se nærmere på den. Dette fordi Fagfornyelsen de kommende årene vil være den gjeldende læreplanen i skolen for alle elever, i tillegg til at den i skrivende stund er implementert på de aller fleste klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1-3). Sæle (2021, s. 222) påpeker, som tidligere nevnt, at det subjektive perspektivet på kropp virker å være større vektlagt i Fagfornyelsen enn i tidligere læreplaner. I tillegg vektlegger læreplanen i kroppsøving “at elevene skal oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Under “Fagets relevans og sentrale verdier” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2), finner vi eksempelvis beskrivelser som at “faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2) samt at “kroppsøving fremjar kritisk tenking omkring kroppsideal som kan påvirke sjølvkjensle, helse, trening og livsstil” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).

En av de mest sentrale forskjellene mellom Fagfornyelsen og tidligere læreplaner, er ifølge Hagelia (2021) kjerneelementene for fag. Kjerneelementene viser til det mest essensielle elevene skal lære. Under kjerneelementet “Bevegelse og kroppsleg læring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2) i kroppsøvingsfaget, finner vi blant annet formuleringer som «elevene utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samanhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Ifølge Amundsen et al. (2021) retter sitatet seg mot læringselementer i kroppsøvingsfaget som gjerne kan være utfordrende å skulle omsette i den praktiske kroppsøvingundervisningen. Et argument forfatterne anvender, er at lærere muligens oppfatter innholdet i sitatet som krevende, da læring på denne måten inkluderer både de psykologiske og de fysiske forholdene hos elevene. Amundsen et al. (2021) presiserer at lærere, som hjelp til å forstå hvordan vi kan omsette læringselementene i sitatet i den praktiske kroppsøvingundervisningen, bør ha kjennskap til og forståelse for forskjellige teoretiske kroppsperspektiver; kroppen som objekt, kroppen som subjekt og den samfunnsskapte kroppen.

I Fagfornyelsen finner vi også tre tverrfaglige temaer innenfor kroppsøvingsfaget. Under det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmeistring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3), finner vi formuleringer som at kroppsøvingsfaget skal bidra til “å fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlege livsval. Faget skal fremje eit positivt

sjølvbilete som kan gi elevane ein trygg identitet” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). I arbeidet med “Folkehelse og livsmeistring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3) i kroppsøvningsfaget, presiserer Sæle (2021, s. 223) at en kan beskjeftige seg med utfordringer i relasjon til dagens kroppspress. Formuleringer omkring temaet kropp finner en også i de grunnleggende ferdighetene i kroppsøvningsfaget. Under *digitale ferdigheter* presiseres det blant annet at digitale ferdigheter “innebærer også å bruke digitale ressurser bevisst og kritisk til å utvikle en trygg identitet, kroppsbevissthet og et positivt selvbilde” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). I likhet med det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmeistring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3), kan det her tenkes at diskusjoner rundt kroppsbevissthet og kroppspress i relasjon til (bruken av) sosiale, digitale plattformer vil være aktuelt.

I LK06, fra 1. årssteg til Vg3, er det i alt 70 kompetansemål i kroppsøvningsfaget. Begrepet *kropp* benyttes i åtte av kompetansemålene (Moen & Rugseth, 2018, s. 161). Til sammenligning, etter en gjennomgang av læreplanen i kroppsøving i Fagfornyelsen, er det i alt 60 kompetansemål, hvor begrepene *kropp*, *kroppen* eller *kroppslig* benyttes i fem av kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4-11). I kompetansemål etter 2. årssteg skal elevene “utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Etter 4. årssteg skal elevene “bruke kroppen til å utforske aktiviteter og utvikle grunnleggende bevegelser” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5) og “forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Etter 10. årssteg skal elevene kunne “reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8), og etter Vg3 skal elevene kunne “beskrive og drøfte sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11).

1.5 Oppgavens oppbygging og struktur

Masteroppgaven består i alt av seks kapitler. Kapittel to tar for seg det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Her fokuserer jeg på tre teoretiske perspektiver på kropp, *den kartesianske dualismen*, *det kroppsfenomenologiske perspektivet* og *den sosialt konstruerte kroppen*. Kapittel tre er masteroppgavens metodekapittel hvor jeg blant annet redegjør for mine metodiske valg og fremgangsmåter. I kapittel fire presenterer jeg masteroppgavens

resultat- og analysedel. I det påfølgende kapitlet, kapittel fem, drøfter jeg resultatene mine knyttet til relevant teori, det teoretiske rammeverket, og til problemstillingen. I forlengelse av og med bakgrunn i resultatene som kommer frem, diskuterer jeg i tillegg hvilken rolle kroppsøvingsfaget kan ta i fremtiden. I det avsluttende kapitlet, kapittel seks, presenterer jeg en oppsummering og avsluttende refleksjoner rundt oppgaven, samt forslag til videre forskning på temaet.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Det teoretiske rammeverket har betydning, og legger føringer for hvordan feltet som studeres blir forstått. Ifølge Johannessen et al. (2018) kan *teori* defineres som “et sett med antakelser om noe” (Johannessen et al., 2018, s. 29). I mitt forskningsprosjekt vil jeg anvende teori til å kunne tenke klarere, til å gjøre rede for hvordan jeg har tenkt, og ikke minst til å kunne stille, til å besvare og til å redegjøre for forskningsspørsmål i mitt forskningsprosjekt (Johannessen et al., 2018, s. 31-33).

I det teoretiske rammeverket vil jeg fokusere på tre teoretiske perspektiver på kropp. Perspektivene kan hjelpe meg til å få en større forståelse for informantenes fortellinger. Det første perspektivet jeg vil ta for meg, er den *kartesianske dualismen* (kroppen som objekt), det andre perspektivet, er det *kroppsfenomenologiske perspektivet* (kroppen som subjekt), og det tredje og siste perspektivet, er *kroppen som sosialt konstruert*.

2.1 Kroppsforståelser

I sentrum av det kroppslige faget kroppsøving, står eleven som kropp. I kroppsøving deltar elevene med sine egne kropper, hvor forskjellige kropper både har ulike begrensninger og muligheter når det kommer til å prestere, uttrykke seg og finne mening (Borgen et al., 2014). Kroppsøvingsfagets innholdsmessige bredde, kan ifølge Borgen et al. (2014), åpne for at elever ønsker og verdsetter å være i bevegelse. I tillegg kan kroppsøvingsfagets bredde bidra som motvekt til den medieskapt kroppsforståelsen, som vanligvis fokuserer på en profesjonalisert, muskuløs og mager idrettsutøver (Borgen et al., 2014).

Det eksisterer forskjellige og også motstridende måter å forstå kropp på (Moen & Rugseth, 2018, s. 166). Engelsrud og Nordtug (2016) hevder at kroppsforståelsen vår har med vårt opplevde forhold til verden og oss selv å gjøre, mens andre fokuserer mer på at kroppsforståelsen vår avhenger “av de praksiser, diskurser, teknikker og institusjoner som setter den i scene” (Augestad, 2003, s. 23). Ifølge Imsen (2017, s. 46) er språket vårt en bidragsyter når det kommer til å konstruere de måtene vi forstår verden på. Forståelsen vi har av verden, utvikles og etableres gjennom sosiale prosesser, hvor både historien og kulturen vi lever i spiller en sentral rolle for vår forståelse (Burr, 1995, sitert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13-14). Språket vi anvender om kropp i dag, dreier seg både i retning av kroppen som det vi tenker, sanser og føler med, og kroppen som “maskin” (Moen & Rugseth, 2018, s. 163).

2.1.1 Kroppen som objekt

I vår tids kultur dominerer en objektiv kroppsforståelse, med andre ord, kroppen ses på som et redskap (Loland, 2000). Ideer om kropp og kroppslighet kan trekkes helt tilbake til antikken (Moen & Rugseth, 2018, s. 157). I vår vestlige verden, har vi ‘arvet’ en spesifikk kroppsforståelse fra filosofen René Descartes (1596-1650) (Engelsrud, 2006, s. 23). Han er den som vanligvis både framheves og ansvarliggjøres når det gjelder forbindelsen mellom mekanikk og kropp (Moen & Rugseth, 2018, s. 157). Ut ifra forståelsen til Descartes, var det *tenkning* som skilte oss som mennesker fra annet som er levende. En slik forståelse gav mulighet til å kunne skille mellom kropp og sjel, og todelingen, også kalt dualismen, har med tiden fått betegnelsen cartesianisme (Skirbekk & Gilje, 2007, sitert i Moen & Rugseth, 2018, s. 157). Innenfor den dualistiske teorien forstås verden, eller virkeligheten, som delt i to grunnleggende ulike deler: den immaterielle og den fysiske. Da de to delene menes å være del av forskjellige verdener, kan de heller ikke stå i forhold til hverandre (Engelsrud, 2006, s. 24; Engelsrud, 2010 s. 37). I dualismen oppfattet en kroppen som adskilt og underordnet fra sjelen og tanken (Sæle, 2021, s. 68). *Cogito ergo sum* (Moen og Rugseth, 2018, s. 157), oversatt til “jeg tenker, altså er jeg” (Duesund, 1995, s. 26) er Descartes sitt berømte eksistensbevis, hvor han altså mente at tanken er det som beviser eksistensen til mennesket. Forståelsen til Descartes, ansporet av industrialiseringen på hans tid, bidro til at samtlige levende organismer ble ansett som maskiner (Engelsrud, 2006, s. 23; Moen & Rugseth, 2018, s. 157).

Descartes skilte mennesket i to forskjellige substanser: *res cogitans*, en tenkende substans, og *res extensa*, en utstrakt og fysisk substans (Duesund, 1995, s. 26; Sæle, 2021, s. 75). Kroppen knyttet han til *res extensa*. Ved å plassere kroppen i *res extensa*, opptok kroppen rommet som objekt. Kroppen som objekt kunne dermed, likt som andre objekter, plasseres i fysikken sitt koordinatsystem. Ved å betrakte kroppen som objekt, kunne en observere kroppen sammenlignet med flere kvantifiserbare mål, blant annet *bevegelse, form, masse og størrelse*. At Descartes forstod kroppen “som noe som er *før* et reflekterende subjekt” (Engelsrud, 2006, s. 23), medførte at menneskekroppen og andre levende organismer ble betraktet som maskiner (Engelsrud, 2006, s. 23; Thielst, 1982, sitert i Engelsrud, 2010, s. 36). Descartes betegnet motsetningen til kroppens verden, *res cogitans*. Her definerte han verden blant annet gjennom kriteriene *privat, psykisk, immateriell og subjektiv*. Ifølge Descartes måtte ren eller sann erkjennelse bygges på *res cogitans*, da det bare var her tydelige og klare tanker og ideer kunne dannes (Engelsrud, 2006, s. 24; Engelsrud, 2010 s. 36-37).

At en i ettertid har blitt overbevist av Descartes’ forståelse, hvor sjel og kropp er

separate deler og hvor sjelen har forrang, har ifølge Engelsrud (2006, s. 27) fått konsekvenser. Blant konsekvensene finner vi språkbruk, hvor den dualistiske teorien har skapt skiller (Engelsrud, 2006, s. 27). Det dualistiske skillet mellom sjelen og kroppen er ofte vrient å komme unna nettopp på grunn av at vi, gjennom vår forestillingsverden, språkliggjør dette skillet (Skårderud & Isdahl, 1998, s. 13). Den dualistiske tenkemåten om kroppen, kommer til uttrykk innen kroppøvfingsfaget ved at en forstår kroppslige prestasjoner og kroppen som enten fysiologisk eller fysisk, og følgelig kroppen som biomekanisk objekt som er ment til å prestere etter målbare resultater (Augestad, 2003; Tangen, 2004; sitert i Moen & Rugseth, 2018, s. 158). De målbare resultatene språkliggjøres da eksempelvis med uttrykk som å *score mest, kaste lang* eller *løpe fort* (Moen & Rugseth, 2018, s. 158). Et annet eksempel som Loland (2000) trekker fram fra dualismen, er at vi skiller mellom eksempelvis kroppsarbeid og åndsarbeid, ved at vi betegner det ‘fysisk aktivitet’, heller enn ‘intellektuell aktivitet’. I kroppøvfingsfaget kan en stadig se at begrepet “fysisk” anvendes, blant annet “fysisk aktivitet” eller “fysisk aktiv”, og begrepsbruken er vanlig i forskning, i dagligtale og i diagnostisering (Engelsrud, 2010 s. 37). En annen konsekvens Engelsrud (2006, s. 27) trekker frem, er at kroppen, gjennom den dualistiske teorien, ble forstått som instrument. Forståelsen gjorde det følgelig utfordrende å skaffe innsikter i kroppens relasjonelle og sosiale dimensjon.

2.1.2 Kroppen som subjekt

Den filosofiske tilnærmingen *fenomenologi*, som ifølge Engelsrud (2006, s. 30), lenge var en fraværende tilnærming i idrettsfag, er i dag et begrep på ‘samtliges’ lepper. I fenomenologien forstås kropp som noe vi *er*, ikke noe vi *har* (Sæle, 2021, s. 85). Forståelsen står i kontrast til det tradisjonelle menneskesynet som hviler på at vi *har* en kropp, og ikke nødvendigvis at vi *er* en kropp (Duesund, 1995, s. 31). I et fenomenologisk perspektiv, betraktes kroppen som den primære forståelsesinstansen til mennesker. Sagt med andre ord, er det *kroppen* som altså forstår verden først. Erfaringene vi har, “lagres” i kroppene våre som “kroppsskjemaer” (Duesund, 1995, s. 32). I fenomenologien er identitet og kropp nært sammenknyttet. Uten kroppen vår eksisterer ikke “jeg”, vi kan hverken reflektere over oss selv, ei heller sanse omverdenen (Duesund, 1995, s. 38).

En som ofte beskrives som “kroppens filosof”, er Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Som første filosof fra den vestlige delen av verden, fikk han gjennombrudd for en teori som omhandlet kroppen (Engelsrud, 2006, s. 30, Engelsrud, 2010, s. 40), og som tok oppgjør med en dualistisk tankegang om kropp (Moen & Rugseth, 2018, s. 158; Engelsrud, 2010, s.

40). Eksistensbeviset til Descartes, “jeg tenker, altså er jeg” (Duesund, 1995, s. 38) avvises av Merleau-Ponty. Han mente at vi eksisterer på grunn av at vi *er* vår kropp, ikke på grunn av at vi tenker. Merleau-Ponty mente at en må forstå kroppen som personlig erfarende, grunnleggende eksistensiell, intersubjektiv og subjektiv. Som det motsatte av en dualistisk forståelse, bestemmes fenomener, i en dialektisk forståelse, gjennom *forholdet* til hverandre (Engelsrud, 2006, s. 30-31). Kroppen er med andre ord ikke *utenfor* eller *før* det reflekterende subjektet, kroppen *er* subjektet. Kroppssubjektet formes av verden subjektet er i, og skaper og blir skapt i en kulturell, situasjonell og historisk verden (Engelsrud, 2010, s. 42). Kroppen både forstår og er fundamentet for den forståelsen vi har av egen situasjon og omgivelser (Engelsrud, 2006, s. 31). På tross av at Merleau-Ponty bryter med dualistisk tenkning, erkjenner han “at kroppen fremstår både som en subjektiv opplevd størrelse og en objektiv reflektert størrelse” (Sæle, 2021, s. 90). Med andre ord er kroppen *synlig* (objekt) og *seende* (subjekt) samtidig (Duesund, 1995, s. 32-33; Sæle, 2020, s. 90). Merleau-Ponty forstår altså kroppen som en tvetydighet, som vil si at kroppen ikke er enten-eller, men alltid både-og. Den er både ureflektert og reflektert, synlig og usynlig, objektiv og subjektiv på samme tid (Skårderud & Isdahl, 1998, s. 14). Som levende mennesker og kropper i verden, blir vi både sett og er synlige. Samtidig er vi selv også de som ser, med våre subjektive blikk som er formet av våre omgivelser, erfaringer og historier (Moen & Rugseth, 2018, s. 158).

Et essensielt begrep fra Merleau-Ponty, er *corps propre*, eller, *den levde kroppen* (Duesund, 1995, s. 31; Engelsrud, 2006, s. 30; Engelsrud, 2010, s. 40). Merleau-Ponty mente at “erfaringen av å eksistere i verden er noe mennesket først og fremst har, gjør og er som kropp” (Engelsrud, 2006, s. 30). Med begrepet “levd” menes det at livet både blir uttrykt gjennom og leves i kroppen. *Den levde kroppen* legger nettopp grunnlaget for at en kan forstå kroppen som tvetydig: som både *berørt* og *berørende*, som både *synlig* og *seende* (Engelsrud, 2006, s. 30-31). *Sirkularitet*, et annet essensielt begrep hos Merleau-Ponty, handler om forholdet mellom den objektive kroppen og den subjektive kroppen. For nærmere forklaring, viser Duesund (1995) til et eksempel fra Merleau-Ponty:

Om jeg med min høyre hånd griper om min venstre, er min høyre arm det subjektive som griper, og den venstre det objektive som blir grepet. Men idet jeg kjenner at min venstre arm blir grepet, blir denne det subjektive som opplever den høyre armen som objekt. (Duesund, 1995, s. 33)

Sirkulariteten befinner seg i forholdet mellom å gripe og bli grepet. Med andre ord, jeg både griper og jeg blir grepet samtidig (Duesund, 1995, s. 33).

Kroppen, innen det kroppsfilosofiske perspektivet, forstås “som vår samtidige

forgrunn og bakgrunn” (Moen og Rugseth, 2018, s. 158). Sagt med andre ord er kroppen, på en side, selvsagt og nødvendigvis ikke noe en tenker over (Moen og Rugseth, 2018, s. 158). I slike tilfeller kan skiller mellom “jeget” og kroppen utebli, og vi “er” følgelig helhetlige opplevelser (Loland, 2000). Som Sæle (2021) fremhever, kan mennesker overskride kroppens fysiske del. Eksempelvis, hver gang vi glemmer kroppen gjennom vårt kroppslige virke, eller retter søkelyset bort fra den, uttrykker det evnen vi har til å *overskride* kroppen (Sæle, 2021, s. 90). På en annen side, kan en oppleve at kroppen opptar ens oppmerksomhet, eksempelvis ved innlæringen av nye bevegelser eller ved at andre stirrer. Eksemplene viser til vår kroppslige sammenheng med våre omgivelser. Forbindelsen kroppen har med verden, er essensiell å legge til grunn for å forstå betydningen kroppen har for opplevelsen av “jeget” og for identitet. Omgivelsene og kulturen som omringer oss former hvem vi “er”, det vi forstår egne erfaringer og oss selv med og “hva vi erfarer som kropp i verden” (Moen og Rugseth, 2018, s. 158-159). Det er ikke mulig å forstå seg selv som resultat av sine egne viljestyrte valg. Språket vi både snakker om og til oss selv med, hvordan vi ser på oss selv, og kontakten vi har med oss selv, finner både inspirasjon og næring fra omgivelsene rundt oss (Moen & Rugseth, 2018, s. 158-159).

Ut fra en fenomenologisk forståelse, er kroppen en *tilgang* til verden. Den er både rettet *av* og *mot* verden. Med andre ord retter mennesker seg etter det de opplever, ut mot andre og verden. Eksempelvis, hvis jeg løper fra A til B, retter min kropps bevegelser seg mot B, og også etter andre mennesker jeg møter langs veien. Gjennom en dialektisk forståelse bestemmes, som nevnt, fenomener gjennom *forholdet* til hverandre. Kroppen danner utgangspunktet for den forståelsen vi har av vår egen situasjon og av våre egne omgivelser. Menneskekroppen *er*, eller *har*, gjennom denne forståelsen, et forhold til omverden. Ved å se baksiden av en bygning, vet, og oppfatter vi også uten å se den, at bygningen har en fremside. Dette kan forklares ved at persepsjonen vår, ifølge Merleau-Ponty, skapes i relasjon til verden (Engelsrud, 2006, s. 31).

2.1.3 Den sosialt konstruerte kroppen

I tillegg til en subjektiv kroppsforståelse og en objektiv kroppsforståelse, eksisterer det også en tredje forståelse, nemlig kroppen som sosial konstruksjon (Loland, 2000). Kroppen vår har vært, og er fortsatt, “et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon” (Engelsrud, 2006, s. 65). Følgelig kan forståelsen(e) vi har av kroppen endre seg (Engelsrud, 2010, s. 48). Kroppsforståelsen(e) og kroppsopplevelsen(e) vi har, konstrueres av de sosiokulturelle og psykososiale rammene som vi mennesker lever innenfor (Loland, 2000). Med andre ord, en

ser på, eller forstår kroppen som produsert av og i kulturelle og sosiale konstruksjoner, både i forskjellige situasjoner og i forskjellige omgivelser (Moen & Rugseth, 2018, s. 165). Fokuset retter seg altså mot hvordan samfunnet vi lever i både former og omformer kroppen (Augestad, 2003, s. 16).

Ifølge Sæle (2021, s. 91), er sosiokulturelle kroppssyn vanligvis forankret innenfor et sosialkonstruktivistisk kroppssyn. Her oppfattes våre kroppsforestillinger å være frembrakt av kulturelle kroppspraksiser. Ut fra et sosialkonstruktivistisk kroppssyn, er de kroppsidealene, kroppsstandardene og kroppsnormalitetene samfunnet fremmer, et resultat av samfunnets utviklingstrekk (Synnott, 1993; Turner, 2008, sitert i Sæle, 2021, s. 91-92). Forestillinger om hvordan kroppen vår bør se ut eller skal være, kommer vi ikke unna (Engelsrud, 2006, s. 79). Ut fra en sosiokulturell tankegang, møter samfunnet oss med forventninger og normer om hvordan kroppen vår skal og bør se ut, og ikke minst om hvordan en skal forholde seg til kropp. Dette synliggjøres kanskje særlig i mediekulturen, hvor vi jevnlig presenteres for ideelle kroppsformer og kroppspraksiser. Sæle (2021, s. 92) fremhever at kroppen, på denne måten, fremstår som kulturelt konstruert, som har innvirkning på våre egne kroppspraksiser, kroppsforestillinger og kroppsholdninger.

De siste årene, blant annet innen feministisk teori og samfunnsfagene, har oppmerksomheten rundt kropp vært økende. Gjennom forskning på 1980-tallet ble fenomener som til eksempel *erfaring*, *identitet* og *kunnskap* koblet til kroppen. Forskningen førte til utviklingen av et bredt teorigrunnlag innenfor det som fikk betegnelsen *the bodily turn*, eller *den kroppslige vending* (Engelsrud, 2006, s. 65; Engelsrud, 2010, s. 44). Her ble blant annet de sosiologiske begrepene *identitet*, *makt* og *handling* koblet til kroppen. Kroppen ble også betraktet som essensiell for å forstå både væremåter og handlinger til mennesker. Etter hvert studerte sosiologene hvordan mennesker handlet med kroppen, samt på hvilke måter kroppene "spilte ut" sosiale forhold gjennom sosial status, vaner, bevegelser og kroppslige følelser (Engelsrud, 2006, s. 65-66; Engelsrud, 2010, s. 44). Fokuset ble også rettet mot symboler, maktforhold og klasses tilhørighet. Identitet ble ikke lenger utelukkende forstått som psykologisk fenomen, men i tillegg noe som ble utviklet gjennom relasjoner, mobilitet, teknologi, forbruk og konsum. Identitetsprosjekter som hadde base i kroppen, var økende (Engelsrud, 2006, s. 66; Engelsrud, 2010, s. 44).

I 1935 gav filosofen Marcel Mauss ut en artikkel om kroppsteknikker. Mauss mente at kroppen vår preges av treningen, eller teknikkene kroppen utøver. Ut fra Mauss' forståelse, synliggjøres sosial klasse og sosial status gjennom kroppen, eksempelvis ved menneskers væremåter eller ganglag. Måtene samfunnet disiplinere og utøver makt på, blir følgelig

synlig gjennom kroppen (Engelsrud, 2006, s. 67; Engelsrud, 2010, s. 45). Ut fra sosialkonstruktivistiske perspektiver, påpeker Engelsrud (2010, s. 45) at det kan være nærliggende å betrakte fenomenet kropp som et samfunnsskapt fenomen. I forlengelse understreker Engelsrud (2010) at det er sentralt å diskutere dette sammenlignet med Merleau-Ponty og fenomenologien; kroppen er noe vi hører hjemme i, ikke kun et utstillingsvindu eller “sted” for identitetskonstruksjon (Engelsrud, 2010, s. 45-46).

Ifølge Moen og Rugseth (2018, s. 165) har den sosialt konstruerte kroppsforståelsen blant annet utspring i arbeidene til Simone de Beauvoir (1908-1986) (de Beauvoir, 1949, sitert i Moen & Rugseth, 2018, s. 165). Gjennom sine arbeider, vektla de Beauvoir at ulikheter mellom kjønn konstrueres av og gjennom kulturelle og sosiale formeninger når det kommer til kategoriene kvinne og mann. Et av hennes poeng, som fortsatt har relevans, er at kvinne (også menn), ikke *er* noe, men *blir* noe, ved at kategorien kvinne fylles med formeninger gjennom og i våre sosiale liv. Dette påvirker følgelig hvordan vi oppfører oss, og hvordan vi handler med kroppene våre (Moen & Rugseth, 2018, s. 165). For kroppsøvningsfaget sin del, kan dette synliggjøres med utspring i en forståelse som bygger på at enkelte bevegelser og aktiviteter er bedre egnet for gutter enn jenter, og motsatt (Engelsrud, 2006, s. 14; Moen og Rugseth, 2018, s. 165).

Innenfor sosiokulturelle kroppsforestillinger, finner vi en rekke tenkere med forskjellige perspektiver på kropp (Sæle, 2021, s. 20). Den kanskje mest sentrale er filosofen Michel Foucault (1926-1984) (Markula & Pringle, 2006, s. 9; Øye et al., 2018, s. 12). Foucault (1988a, sitert i Markula & Pringle, 2006, s. 3) formidlet at hans viktigste og hans primære mål med forskningen sin, var å skissere de ulike måtene vi som mennesker, i kulturen vi lever i, utvikler kunnskaper om oss selv. For å oppnå sitt primære forskningsmål, utførte Foucault flere historiske studier. I sine studier skisserte han eksempelvis utviklingen av forståelsen av økonomi, etikk, rasjonalitet, seksualitet, galskap, språk og straff (Markula & Pringle, 2006, s. 3-4). Han var spesielt opptatt av relasjonen mellom humaniora og spesifikke sosiale praksiser som kriminologi, medisin, sosiologi, psykologi og økonomi, da han hevdet at disse vitenskapene kunne belyse ulike måter som mennesker prøver å forstå sine egne handlinger og seg selv på (Markula & Pringle, 2006, s. 4). Foucault sine arbeider og studier representerer den mest elementære samtidsinnsatsen for å produsere og for å utvikle en metode når det gjelder vurdering og analysering av nåtidens samfunnssituasjon, samt for studier av mennesker (Dreyfus & Rabinow, 1983, sitert i Markula & Pringle, 2006, s. 4). Foucault er i hovedsak aller helst kjent for sine analyser av relasjonen mellom makt, subjektivitet og kunnskap (Øye et al., 2018, s. 13).

Ifølge Walseth et al. (2017, s. 444) har Foucault (1980, sitert i Walseth et al., 2017, s. 444) sitt arbeid blitt det mest innflytelsesrike og den mest betydningsfulle sosialkonstruksjonistiske tilnærmingen til kroppen. Arbeidet til Foucault kan, slik Sæle (2021, s. 95) påpeker, leses, eller betraktes som en kritikk av Descartes' kroppssyn. Foucault oppfatter kroppen som eksisterende i og produsert av diskurser, og beskjeftiger seg særlig med relasjonen mellom produksjonen av kunnskap/makt og kroppen. Foucault påstår at diskurser både reproduseres og dannes gjennom sosiale praksiser, og at de (diskursene) tar konkret form gjennom institusjoner som for eksempel skolen (Walseth et al., 2017, s. 444).

Foucault er særlig opptatt av *den disiplinerte kroppen*. Han mener at maktstrukturer som befinner seg både i institusjoner og også ellers i samfunnet, 'påfører' individer bestemte kroppspraksiser og kroppsforståelser. Foucault beskjeftiger seg med kropp som et kulturelt og historisk fenomen, og viser særlig interesse for hvordan den moderne mekaniske forståelsen av og tilnærmingen til kropp, er forårsaket av samfunnets bakenforliggende strukturer. Språket vi bruker om kropp og kroppspraksisene våre er ikke bare med på å forme og definere vår forståelse av kropp. Kroppspraksisene og språket om kropp "setter seg" i kroppene våre, og blir, som Foucault hevder, inkarnert (Sæle, 2021, s. 95).

Ifølge Foucault har forskjellige kunnskapsregimer, siden det 18. århundre, lagt føringer for vår tids strikte kroppsdisiplin, og hvordan vi skal regulere og oppfatte vår egen kropp (Sæle, 2021, s. 95). Den ene av Foucault sine hovedteser, dreier seg om at kroppen, i samtlige kulturelle kontekster, er underlagt ulike former for disiplin og kontroll, med andre ord, "I ethvert samfunn er kroppen under streng kontroll, den er gjenstand for tvang, forbud og plikter" (Gulbrandsen, 1997, sitert i Sæle, 2021, s. 95). Foucault mener at kropp som disiplineringssprosjekt uttrykkes i form av en effektiv og nyttig kropp (Sæle, 2021, s. 95).

I sine arbeider benytter Foucault begrepet *docile bodies*, altså føyelige kropper. Han anvender begrepet *føyelighet* i arbeidet med å demonstrere hvordan kroppene våre er mulig å manipulere, og i tillegg hvordan kroppene våre er effektive disiplinmidler: «a body is docile that may be subjected, used, transformed and improved" (Foucault, 1991a, sitert i Markula & Pringle, 2006, s. 74). Føyelige kropper (*docile bodies*), dannes og formes gjennom sammensetning av krefter, bruk av rom, organisering av tid og valg av ideelle og passende aktiviteter (Markula & Pringle, 2006, s. 74).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere den metodiske fremgangsmåten i forskningsprosjektet hvor jeg redegjør for, og begrunner de metodiske valgene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen. Først vil jeg redegjøre kort for kvalitativ metode. Deretter beskriver jeg datainnsamlingsmetoden, kvalitative intervjuer, før jeg videre presenterer analysemetoden som er benyttet for å analysere intervjuene. Dernest vil jeg diskutere oppgavens validitet og reliabilitet, presentere min forforståelse og diskutere om funnene mine er overførbare. Til sist redegjør jeg for etiske refleksjoner og overveielser hva gjelder NSD, NIHs Etiske Komite, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved deltagelse.

3.1 Kvalitativ forskning

Som nevnt, vil jeg undersøke *hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos et utvalg elever i tredje klasse ved videregående skole*. Jeg ønsker følgelig å få en mer inngående forståelse for deltagerens følelser, erfaringer og tanker, samt sosiale fenomener som opptrer både i samfunnsmessige og i sosiale kontekster (Thagaard, 2013, s. 95; Thagaard, 2018, s. 11). Da deltagerens følelser, erfaringer og tanker ikke kan måles eller tallfestes, vil en kvalitativ tilnærming være mer gunstig i masteroppgaven min, sammenlignet med en kvantitativ tilnærming. Thagaard (2018) framhever at «kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv» (Thagaard, 2018, s. 11), og deler videre kvalitative metoder inn i følgende kategorier: «observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak, internett» (Thagaard, 2018, s. 12). Da jeg i min masteroppgave ønsker innsikt i ungdommers synspunkter, i tillegg til deres selvforståelse og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 12), anser jeg det relevant å benytte den kvalitative metoden *intervju* i min masteroppgave. Som analysemetode av de kvalitative intervjuene, har jeg valgt temaanalyse inspirert av Braun og Clarke (2006) sin trinn-for-trinn analyseguide for temaanalyser.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative forskningsintervjuer gir forskeren anledning til å forstå verden ut fra informantene sine synspunkter og perspektiver. Hensikten, eller målet, er å forstå og å undersøke sosiale fenomener, i tillegg til informantenes erfaringer og opplevelser av egen situasjon og verden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20; Thagaard, 2018, s. 11). Bakgrunnen for at jeg valgte kvalitative forskningsintervju som metode, var at jeg var opptatt av å forstå og å utvikle

kunnskaper om selvforståelsen til mine informanter (Thagaard, 2018, s. 12), jeg var opptatt av hvordan mine informanter opplever/opplevde egen livssituasjon, og i tillegg hvilke synspunkter og hvilke perspektiver informantene hadde på temaet for forskningsintervjuet, kropp (Thagaard, 2018, s. 89).

Kvalitative forskningsintervjuer kan ha forskjellige utforminger eller tilnærminger. Jeg valgte en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2018, s. 90-91), også kalt semistrukturert intervju (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). Ved å velge en delvis strukturert tilnærming, fastla jeg temaene for forskningsintervjuet før jeg gjennomførte intervjuene. Tilnærmingen gav meg samtidig mulighet til å bestemme rekkefølgen underveis, hvor jeg tilpasset spørsmålene til informantenes svar. Jeg planla forskningsintervjuet på forhånd hvor jeg utformet en intervjuguide med fire temaer og tilhørende spørsmål, men åpnet likevel for temaer informantene tok opp underveis (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28; Thagaard, 2018, s. 91). Samtidig som jeg sørget for å belyse de fastlagte temaene, kunne jeg også følge med og lytte til informantenes fortellinger (Thagaard, 2018, s. 91).

3.2.1 Utvalg

I utvelgelsen og rekrutteringen av informanter til forskningsprosjektet, var jeg opptatt av at utvalget skulle være egnet for å kunne belyse og utforske problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). I kvalitative studier er utvalget gjerne begrenset til et lite antall personer (Thagaard, 2018, s. 54), noe som også er gjeldende for mitt forskningsprosjekt. Utvalget besto av ni informanter, 4 gutter og 5 jenter fra tre ulike videregående skoler. Dyptgående og omfattende analyser er både ressurskrevende og ikke minst tidkrevende, og satte følgelig en begrensning for hvor mange deltagere jeg kunne inkludere i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 59). Utvalgskriteriene jeg la til grunn for deltagelse, var at de måtte være mellom 18-19 år (20 år om noen var det), de måtte være elever i tredje klasse ved videregående skole, og de måtte delta i og ha kroppsøving som fag.

Det var flere grunner at jeg valgte elever i tredje klasse ved videregående skole. En grunn var de etiske betraktningene. En annen grunn var at det å fortelle, reflektere og å snakke om kropp, *kan* oppleves utfordrende. Videre har elever i tredje klasse ved videregående skole lang erfaring med kroppsøvningsundervisning og de har mest sannsynlig et reflektert forhold til temaet kropp. Utvalget ble rekruttert fra ulike landsdeler, både Vestlandet og Østlandet, grunnet tilgang til informanter under Koronapandemien.

I rekrutteringsprosessen startet jeg med å kontakte ledere ved ulike videregående skoler for å informere om prosjektet. Da jeg fikk tillatelse til å gjennomføre prosjektet av

ledelsen, besøkte jeg skolene for å gi ytterligere informasjon om forskningsprosjektet til lærerne i de respektive klassene. Jeg møtte deretter opp i kroppsøvingstimene til de aktuelle klassene og presenterte meg selv, informerte elevene om forskningsprosjektet og delte ut informasjonsskriv, samt spurte om det var noen som kunne tenke seg å være deltagere i forskningsprosjektet. Elevene som kunne tenke seg å delta, tok deretter kontakt med meg og fikk ytterligere informasjon. Vi avtalte tid og sted for gjennomføring av intervju, og elevene skrev under samtykkeerklæringen da vi møttes for å gjennomføre intervjuet. Jeg presiserte at deres deltagelse var frivillig og anonym, og at de når som helst, i løpet av hele prosessen, kunne trekke sitt samtykke tilbake uten at dette ville ha noen negative konsekvenser. Hvis de ønsket å trekke tilbake sitt samtykke, presiserte jeg også at alt av opplysninger ville bli slettet.

I etterkant av intervjuene, ser jeg at utvalget kunne representert et enda større elevmangfold. Dette grunnet med at jeg opplevde at intervjupersonene både mestret og trivdes med kroppsøvingfaget. Hadde utvalget også bestått av elever som ikke trivdes så godt, hadde jeg kanskje hatt mulighet til å drøfte andre vinklinger av masteroppgavens tematikk.

3.2.2 Intervjuguide

Tross at kvalitative intervjuer kan utformes på forskjellige måter og ha ulike tilnærminger, blant annet en lite strukturert tilnærming eller en strukturert tilnærming, bestemte jeg meg tidlig i forskningsprosessen for at mine intervjuer skulle utformes med et tredje alternativ; en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2018, s. 90-91), også kalt semistrukturerte intervjuer (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). I forkant av intervjuene, utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg 2). Intervjuguiden inneholdt temaer jeg ønsket å dekke under intervjuene, med tilhørende spørsmål. I utformingen av intervjuguiden, var jeg opptatt av å stille åpne spørsmål som forhåpentligvis ville invitere informantene til å fortelle og til å dele av sine erfaringer og synspunkter på intervjuets tema (Thagaard, 2013, s. 103). Jeg ønsket videre at intervjuet skulle ha en varighet mellom 45 til 60 minutter, og antall spørsmål ble utformet med bakgrunn i dette. Jeg startet prosessen med å notere ned spørsmål rundt temaer i tilknytning til problemstillingen min og i tilknytning til relevant teori og tidligere forskning. Etter hvert plasserte jeg spørsmålene jeg formulerte innenfor kategoriene: kropp, kropp i kroppsøving, fritid og sosiale medier i en tabell (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). I prosessen med utarbeidelse av spørsmålene, ble det også foretatt noen revideringer, eksempelvis spørsmålenes rekkefølge og noen formuleringsendringer. Enkelte intervju spørsmål var utformet på en noe vanskelig eller uklar måte. I visse tilfeller måtte jeg derfor under intervjuene forklare intervjupersonene hva jeg mente med spørsmålene. Dette

kan ses på som en svakhet ved spørsmålene, og jeg kunne med fordel revidert flere spørsmål. Likevel var styrken ved spørsmålene at majoriteten var utformet på en enkel, kort og åpen måte (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 165; Thagaard, 2018, s. 103), som jeg opplevde at informantene både synes var spennende og som de forstod.

3.2.3 Pilotintervju

For å bli en dyktig intervjuforsker, påpeker Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 44) at en må kombinere refleksjon og øvelse. Jeg startet derav prosessen med pilotintervjuene med å lese for meg selv, øvde på å stille spørsmål, reviderte, og leste igjen. Når jeg følte meg relativt trygg på spørsmålene, gjennomførte jeg et pilotintervju med en student, og et med en venn. Gjennomføringen var av den hensikt å kvalitetssikre intervjuguiden, erfare hvordan jeg var som intervjuer, bli tryggere i rollen som intervjuer og opparbeide bedre selvtillit til en relativt ukjent situasjon (Thagaard, 2018, s. 94). Deltagerene i pilotintervjuene gav meg så tilbakemeldinger på spørsmålene, som igjen førte til noen revideringer. Jeg fikk også erfare at noen av spørsmålene fordret lengre betenkningstid enn først antatt.

Å ta opptak av pilotintervjuene og senere ha mulighet til å høre på de, opplevde jeg som en særlig verdifull erfaring å ta med videre i intervjuprosessen (Thagaard, 2018, s. 94). Dette fordi jeg fikk erfare hvordan jeg selv var som intervjuer. Jeg la særlig merke til hvordan jeg hadde tendenser til å 'avbryte' intervjupersonen, enten ved prober som 'ja' og 'mhm', eller ved å stille oppfølgingsspørsmål for tidlig. For å opprettholde en flyt i både pilotintervju og faktiske intervju, kan det være vel så bra med prober (Thagaard, 2018, s. 96), men jeg opplevde at det tidvis ble for ofte. Jeg ble tidvis 'stresset' hvis jeg opplevde at spørsmålene jeg stilte var for 'vanskelige', og derav kom oppfølgingsspørsmål, eller en utdyping fra meg av og til for fort. Etter å ha hørt pilotintervjuene og de første faktiske intervjuene på opptak, ble dette noe jeg særlig tenkte over og forsøkte å forbedre. I pilotintervjuene fikk jeg med andre ord erfare viktigheten av å kunne balansere lyttingen, og hvordan og på hvilke måter jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål, som nødvendigvis ikke var del av intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 170; Thagaard, 2018, s. 102). Først etter tilbakemeldinger og erfaringer fra pilotintervjuene, formulerte jeg min endelige intervjuguide.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Thagaard (2018, s. 99) presiserer at et av de overordnede målene i en intervjusituasjon, er å etablere og opprettholde en fortrolig og tillitsfull atmosfære. Ved å uttrykke både sympati og støtte overfor intervjupersonene mine, forsøkte jeg etter beste evne nettopp dette. Dette var særs viktig da det overordnede temaet for intervjuet var kropp, noe som kan oppleves både

vanskelig og utfordrende å skulle snakke og dele sine tanker om (Thagaard, 2018, s. 99). Lengdene på de individuelle intervjuene varierte mellom 30 minutter og 80 minutter, ble gjennomført i november og desember 2021, og ble tatt opp med diktafon tilhørende behandlingsansvarlig institusjon. At jeg benyttet diktafon, gjorde at jeg kunne konsentrere meg og følge med på det informantene fortalte. I etterkant av hvert intervju noterte jeg tanker og erfaringer jeg satt igjen med.

I en intervjusituasjon er det sentralt å vurdere hvor intervjuet skal gjennomføres. En må med andre ord vurdere hvilke situasjoner informantene opplever at de kan snakke fritt om intervjuets temaer (Thagaard, 2018, s. 100). Med dette i bakhodet, lot jeg det være opp til informantene å bestemme hvor de ønsket at intervjuet skulle foregå. Samtlige ønsket at intervjuene skulle foregå ved skolene deres, og vi fant derfor grupperom ved de ulike skolene vi kunne gjennomføre intervjuene på.

Videre har oppstarten av intervjuer essensiell betydning, hvor kontakten mellom meg som intervjuer og informantene etableres. Informanter ønsker som oftest å ha en tydelig oppfatning av den som intervjuer innen de deler sine egne erfaringer og opplevelser med en person de ikke kjenner. I intervjusituasjonene var det derfor viktig for meg å lytte, vise respekt, interesse og forståelse for erfaringene og opplevelsene informantene delte. Jeg forsøkte også å opptre så avslappet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160; Thagaard, 2018, s. 101). I oppstarten av hvert individuelt intervju, startet jeg med en briefing. Jeg snakket blant annet om informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, formålet med forskningen min, lydopptak/diktafon, og fortalte litt om meg selv. Informanten signerte under på samtykkeerklæringen, og jeg forsikret meg om at informanten forsto hva hen signerte under. Deretter spurte jeg om det var noe spesielt hen lurte på før selve intervjuet startet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160).

Underveis i intervjuene var jeg opptatt av å skape god flyt og samtidig balansere det å lytte og det å spørre (Thagaard, 2018, s. 100-101). Dette opplevde jeg enklere i noen intervju enn andre. Som tidligere nevnt og etter erfaring fra pilotintervjuene, hadde jeg også i de første intervjuene tendenser til å 'avbryte' intervjupersonen, enten ved prober eller oppfølgingsspørsmål. Selv om jeg var oppmerksom på det, synes jeg dette var en særlig utfordring. Jeg opplevde dog at å balansere det å lytte og det å spørre ble bedre for hvert intervju (Thagaard, 2018, s. 100). Selv om jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden, ble det ved enkelte tilfeller stilt oppfølgingsspørsmål som gikk utenfor intervjuguiden, særlig hvis jeg ønsket at informantene skulle utdype svarene sine (Thagaard, 2018, s. 95-96). I andre tilfeller

forsøkte jeg etter beste evne å verifisere mine egne fortolkninger av svarene som informantene gav meg (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 194).

Rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden var utarbeidet på den måten at jeg først åpnet med nøytrale spørsmål og hverdagslige temaer som bakgrunn, skole og hobbyer. Videre gikk jeg inn på spørsmål av mer 'emosjonell' karakter, *kropp*, i det jeg opplevde at informanten hadde opparbeidet seg en tillit til meg. Jeg avsluttet så med et nøytralt spørsmål (Thagaard, 2018, s. 100-101), etterfulgt av en debriefing hvor jeg spurte informanten om hen ønsket å tilføye noe eller hadde andre spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 161).

Avslutningsvis var jeg opptatt av å spørre hvordan informantene opplevde og erfarte å delta i et intervju. Samtlige gav uttrykk for at de synes det var spennende og et viktig og dagsaktuelt tema. Jeg takket så for deltagelse, og presiserte enda en gang punkter fra informasjonsskrivet som at de kunne trekke seg uten å oppgi grunn, hvordan datamaterialet skulle oppbevares og behandles, og at de kunne kontakte meg i ettertid ved behov.

Grunnet Koronasituasjonen, ble tre intervjuer, som etter planen skulle gjennomføres ansikt til ansikt, gjennomført via Zoom. Som Thagaard (2018, s. 114) presiserer, innebærer digitale intervju særskilte etiske utfordringer jeg må vise hensyn til. I de digitale intervjuene var derfor ansvaret for konfidensialitet samt beskyttelse av privatlivet til informantene særlig essensielt. I likhet med intervjuene gjennomført ansikt til ansikt, gav jeg tilstrekkelig informasjon til informantene i de digitale intervjuene om prosjektet, i tillegg til å presisere at de kunne trekke sitt samtykke tilbake uten konsekvenser. Jeg var også særlig oppmerksom på å etablere en trygg intervjusituasjon for informantene, og forsikret de om at deltagelsen var anonym og at andre ikke ville få adgang til datamaterialet. Da informantene i de digitale intervjuene måtte sende sin signerte samtykkeerklæring over e-post, var jeg bevisst på å anvende fiktive navn og passordbeskyttet datalagring, samt skjule og slette e-posttråden og øvrig dialog etter jeg hadde mottatt samtykkeerklæringene (Thagaard, 2018, s. 115). Samtlige intervjuer ble tatt opp med diktafon tilhørende behandlingsansvarlig institusjon.

3.2.5 Transkribering

I min masteroppgave, blir transkripsjonene fra de individuelle intervjuene ansett som det empiriske datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204). I transkriberingsprosessen transformerte jeg de muntlige taleopptakene fra de individuelle intervjuene til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204-206). Kvale og Brinkmann (2017, s. 208; 212) presiserer at forskeren selv må vurdere hvordan transkripsjonen skal utarbeides sett i lys av hva den skal anvendes til. Jeg valgte å transkribere de individuelle intervjuene fortløpende, enten samme-

eller påfølgende dag. Ni kvalitative intervju resulterte i 104 sider med transkribert datamateriale. Jeg opplevde transkriberingsprosessen som tidkrevende (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 36) og ikke minst omfattende, men dog spennende prosess. For å øke reliabiliteten i transkripsjonene mine, lyttet jeg til opptakene opp til flere ganger og reviderte hvis nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 211). Jeg forsøkte etter beste evne å transkribere lydopptakene ordrett og så tett opp til opprinnelig taleform som mulig. Jeg inkluderte latter eller hvis informantene la trykk på ord.

Etiske vurderinger og overveielser i transkriberingsprosessen var også essensielt. I transkripsjonene var det derav særs viktig å ivareta prinsippet om konfidensialitet ved å anonymisere eller unnlate å nevne personopplysninger og andre opplysninger som kunne gjenkjennes (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213). Etter hvert som jeg transkriberte intervjuene, slettet jeg lydopptakene. Det transkriberte materialet ble så lagret trygt på en passordbeskyttet datamaskin i en passordbeskyttet mappe (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213). Jeg valgte også å skrive alle transkripsjonene på bokmål grunnet personvernsmessige årsaker.

3.2.6 Forskerrollen

For kvaliteten i kvalitativ forskning er forskerrollen essensiell, og under intervjuene var jeg særlig opptatt av å utøve moralsk forskningsatferd. Forskerens moralske forskningsatferd er knyttet til forskerens beskjeftigelse vedrørende moralske spørsmål og handlinger, moralske integritet, sensitivitet og empati. Integriteten til forskeren er særs sentral i forskningsintervjuer, siden forskeren selv er det fremste verktøyet for kunnskapsinnhenting (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108).

Hvordan informantene opplever meg i intervjusituasjonene er relevant da det påvirker hva de deler, hvordan de deler det, samt hvor mye de deler (Neumann & Neumann, 2012, s. 17). Det var derav viktig for meg å reflektere over hvordan jeg, med min sosiale bakgrunn, alder, personlige egenskaper og kjønn, fremstod for informantene, og hvordan informantene følgelig oppfattet meg. Å vurdere og reflektere over hvilken betydning relasjonene mellom meg som forsker og informantene hadde for det de delte av informasjon, er derfor essensielt (Thagaard, 2013, s. 88; 113). Refleksjoner rundt hvorvidt min alder kan ha påvirket informasjonen informantene delte, er sentralt å trekke frem. Da jeg ikke er veldig langt unna informantene aldersmessig, kan det tenkes at dette har hatt en innvirkning på hva de delte med meg. Selv er jeg i skrivende stund 27 år, og lever, i likhet med informantene i en sosialisert og digitalisert verden, hvor jeg blir eksponert for kropp daglig. Under intervjuene refererte informantene blant annet til fenomener på Instagram og TikTok, trender blant unge og kjente

personer som jeg, i likhet med de, har kjennskap til og erfaringer med. Slike faktorer tror jeg var med på å minske avstanden mellom informantene og meg. Da jeg fortalte om min bakgrunn med håndball og fotball og min interesse for trening, merket jeg at informantene refererte til treningsøvelser og treningsmetoder som de antok jeg hadde kjennskap til. Også dette opplevde jeg minsket avstanden mellom oss (Thagaard, 2013, s. 114).

Under intervjuene var jeg særlig opptatt av å utvikle og opprettholde en tillitsfull og troverdig atmosfære slik informantene følte seg trygge og opplevde at de kunne fortelle om egne opplevelser og erfaringer. Jeg var særlig opptatt av å fremtre på en rolig, avslappet, imøtekommende og trygg måte, slik avstanden mellom oss skulle reduseres ytterligere (Thagaard, 2013, s. 113-114). Jeg var også spesielt opptatt av å lytte, vise respekt, interesse og forståelse for erfaringene og opplevelsene informantene delte (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160; Thagaard, 2018, s. 101).

3.3 Analyse

Å analysere handler om å bryte ned noe, i denne sammenheng datamaterialet mitt, i mindre elementer. Ved å bevege meg mellom å bryte ned (analysere) datamaterialet og sette det sammen (syntetisere), var målet å skaffe en oversikt over datamaterialet, slik jeg kunne oppdage eventuelle (nye) motsetninger og/eller sammenhenger (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 37). Analyser er også *spørsmålsdrevne prosesser*, som drives fremover ved hjelp av spørsmål en stiller (Kalleberg et al., 2009, referert i Johannessen et al., 2018, s. 22). I arbeidet med analysen, lette jeg følgelig i datamaterialet mitt etter svar på spørsmål som kunne hjelpe meg på veien til å besvare problemstillingen min. Følgelig var jeg avhengig av å lese datamaterialet mitt med et *skjerpet blikk* og en *bestemt interesse*. Dette hjalp meg med å skille mellom det jeg opplevde relevant og mindre relevant (Johannessen et al., 2018, s. 22-23).

For å skape struktur og oversikt valgte jeg temaanalyse som utgangspunkt. Her gikk jeg i dybden på og rettet oppmerksomheten min mot forskjellige temaer representert i masteroppgaven. Ettersom jeg foretok sammenligninger av datamaterialet fra de ulike intervjupersonene, fikk jeg mulighet til å utvikle en dypere forståelse hva gjaldt de forskjellige temaene. Sammenligningen fordret at jeg kodet og kategoriserte/klassifiserte datamaterialet i forkant (Thagaard, 2018, s. 171). I videre tekst vil jeg beskrive framgangsmåten i analyseprosessen som er inspirert av Braun og Clarke (2006) sin trinn-for-trinn analyseguide for temaanalyser. Det er sentralt å påpeke at arbeidet med analysen ikke

har vært en lineær prosess, men en prosess hvor jeg har arbeidet med de ulike delene av analysen etter behov (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

3.3.1 Temaanalyse

Med utgangspunkt i analyseguiden til Braun og Clarke (2006, s. 87), startet prosessen med å få oversikt over og bli bedre kjent med datamaterialet mitt. Første trinn i prosessen, var derfor å transkribere alle lydopptakene fra intervjuene. Etter at alle intervjuene var transkriberte, leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger for å gjøre meg bedre kjent med innholdet. Her så jeg blant annet etter mønstre og motsetninger, samtidig som jeg noterte meg mulige temaer og koder underveis (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Det neste og andre trinnet, etter en grundig gjennomgang av det transkriberte datamaterialet, var koding (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Koding er en utbredt fremgangsmåte når det gjelder kvalitative analyser. I kodingsprosessen delte jeg opp det transkriberte datamaterialet i forskjellige tekstutsnitt, hvor jeg betegnet de ulike tekstutsnittene med kodeord. På denne måten kunne jeg både søke opp og identifisere tekstutsnitt. Jeg kunne også lettere sammenligne utsnitt fra de ulike kvalitative intervjuene (Thagaard, 2018, s. 153). Koding kan, som Braun og Clarke (2006, s. 89) påpeker, gjennomføres manuelt eller ved hjelp av programvarer. Jeg gjennomførte kodingen manuelt, og anvendte farger til kodene for å lettere identifisere mønstre i datamaterialet. Etter at intervjuene var kodet, sammenstilte jeg utsnitt med like koder fra hvert intervju. Noen tekstutsnitt hadde også flere koder (Braun og Clarke, 2006, s. 89).

Etter kodingen, startet trinn tre i analyseprosessen, å utforme temaer. I denne fasen av analysen, tok jeg med andre ord et steg tilbake for å se en større helhet av kodene jeg hadde identifisert. Jeg startet med å plassere og kombinere de ulike kodene inn i mulige og mer overordnede temaer. For å strukturere prosessen og sortere kodene til større temaer, lagde jeg en tabell i Word som jeg plasserte både koder og temaer i (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I trinn fire, gikk jeg gjennom de ulike temaene mine. Her leste jeg gjennom hvert tema med tilhørende koder for å se etter mønster i teksten. Enkelte temaer ble i denne prosessen fjernet grunnet for lite datamateriale, liten relevans for problemstilling, eller slått sammen med et annet tema for å skape mer sammenheng. Etter revideringen leste jeg gjennom alle de ulike temaene som helhet en gang til før jeg gikk videre (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

I det femte trinnet, fokuserte jeg på å avgrense og å definere temaene mine. Jeg utformet temaene med andre ord slik jeg ønsket å presentere de i resultat- og analysedelen. Her fokuserte jeg på å finne “essensen” av de ulike temaene, både for struktur og for å få en

konsis fremstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Jeg valgte også å plassere temaene inn i de samme tre kategoriene som det teoretiske rammeverket mitt er delt inn i for å skape struktur og en rød tråd. I det sjette og siste trinnet i analyseprosessen, startet arbeidet med å skrive den endelige analysen. Braun og Clarke (2006, s. 93) presiserer at det er essensielt at analysen blir fortalt på en sammenhengende, interessant, kortfattet og på en ikke-repeterende måte. Jeg fokuserte på å presentere 'levende' datautdrag for å illustrere essensen av de ulike temaene i analysen, i tillegg til å knytte datautdragene til teori, tidligere forskning og problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Arbeidet med analysen har som nevnt ikke vært en lineær prosess (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Dette ble særlig tydelig da jeg arbeidet med trinn fire, fem og seks i analyseprosessen. Som nevnt, startet jeg med å plassere temaene inn i de tre kategoriene som det teoretiske rammeverket mitt er delt inn i, med hensikt om å skape struktur og rød tråd. Dette fant jeg etter hvert ut ikke var så "enkelt". I arbeidet med å skrive ut den endelige analysen, følte jeg med andre ord at jeg ikke fikk frem innholdet på en god nok måte. Jeg opplevde at resultatene mine ikke kunne plasseres inn i de overordnede kategoriene, da jeg hadde vansker med å plassere informantenes utsagn under det ene eller det andre kroppsperspektivet. Jeg valgte derfor å presentere resultatene og analysen med de temaene som fremsto som mest sentrale under arbeidet med analysen.

3.4 Troverdighet og kvalitet

Forskningen sin troverdighet skaper et grunnlag for hvordan andre personer kan vurdere forskningsprosjektet sine fremgangsmåter og resultater. Vurderinger av troverdigheten og kvaliteten på forskningen, bygger på begrepene validitet, reliabilitet og generalisering/overførbarhet. Opprinnelig er begrepene forbundet med den kvantitative forskningen, og betydningsinnholdet i begrepene *validitet* og *reliabilitet*, er annerledes innenfor den kvalitative forskningen (Thagaard, 2018, s. 19; 181). Til tross for at det eksisterer diskusjoner rundt innholdet i begrepene, har det ikke "nedfelt seg en etablert praksis som anvender alternative begreper for å vurdere spørsmålet om forskningens kvalitet" (Thagaard, 2018, s. 19). Følgelig har den etablert praksisen blitt å opprettholde begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet (Mason 2018; Miles et al. 2014, sitert i Thagaard, 2018, s. 19).

3.4.1 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt funnene mine representerer virkeligheten og reflekterer undersøkelsen sitt formål, om metoden undersøker det metoden skal undersøke

om hvordan jeg tolker resultatene, samt om gyldigheten til resultatene (Johannessen et al., 2006, s. 199; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276; Thagaard, 2018, s. 181). Seale (1999, sitert i Thagaard, 2013, s. 205) deler validitet inn i kategoriene *intern validitet* og *ekstern validitet*. Den interne validiteten refererer til de vurderingene av fortolkninger som innbefatter en bestemt undersøkelse. Valideringen preger hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 277).

Som nevnt, dreier altså den interne validiteten seg om gyldigheten av tolkningene jeg kommer frem til (Thagaard, 2013, s. 204). For å styrke validiteten, må jeg følgelig vurdere mine egne fortolkninger og hva de baserer seg på med et kritisk blikk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 279; Thagaard, 2018, s. 181). I den sammenheng er det essensielt å redegjøre for og reflektere over relasjoner i felten samt fremgangsmåtene jeg har anvendt. Gjennom metodekapittelet har jeg bestrebet meg på å redegjøre for fremgangsmåtene i undersøkelsen min. Vedrørende relasjoner til informantene, knyttes disse til hvordan jeg er posisjonert i forhold til informantene (Thagaard, 2013, s. 206). Tidligere har jeg redegjort for min forskerrolle i de kvalitative intervjuene. Min forforståelse i tilknytning tematikken blir belyst etter 3.4.2 Reliabilitet i dette kapittelet. Posisjoneringen min, om jeg har tilknytning til miljøet, eller er utenforstående, er relevant for fortolkningene og forståelsen jeg utvikler gjennom undersøkelsen min (Thagaard, 2018, s. 181; 190). Blant annet kan min faglige forankring og forforståelse i tilknytning tematikken for masteroppgaven, prege min forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 179). At jeg har kjennskap eller tilknytning til miljøet, kan både være begrensende og styrkende. Begrensningen kan være at jeg overser nyanser om de ikke stemmer overens med mine egne erfaringer. Styrken kan være at jeg forstår situasjonen til informantene, hvor erfaringene mine kan bekrefte forståelsen jeg utvikler (Thagaard, 2013, s. 207). Videre kan teoretisk gjennomskiktighet bidra til å styrke validiteten (Silverman, 2014, sitert i Thagaard, 2018, s. 189). Teorigrunnlaget for mine fortolkninger, er presisert i kapittel 2.0 Teoretisk rammeverk. Dersom fortolkningene mine samsvarer med fortolkninger i andre undersøkelser, kan dette også virke styrkende for validiteten (Thagaard, 2018, s. 181; 191).

3.4.2 Reliabilitet

Johannessen et al. (2006, s. 198) presiserer at reliabiliteten i en undersøkelse er tilknyttet datamaterialet, følgelig hvilket datamateriale som benyttes, hvordan datamaterialet er samlet inn, samt hvordan datamaterialet bearbeides. I tillegg dreier reliabilitet seg om påliteligheten til undersøkelsen, om troverdigheten til resultatene, samt om andre forskere kan reprodusere

resultatet såfremt lik metode benyttes (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276; Thagaard, 2018, s. 181; 187). Thagaard (2018, s. 187) påpeker at reliabilitet i kvantitative undersøkelser, refererer til repliserbarhet. I kvalitativ forskning, er dog ikke repliserbarhet et like relevant kriterie (Johannessen et al., 2006, s. 199; Thagaard, 2018, s. 187). Repliserbarhet er forbundet med en positivistisk forskningslogikk hvor nøytralitet er forskningsidealet og forskningsresultatene ikke avhenger av relasjonen mellom deltagere og forsker. Ut ifra en konstruktivistisk forskningslogikk, utvikles kvalitativt datamateriale i samarbeid mellom deltagere og forskeren (Holstein & Gubrium, 2004, sitert i Thagaard, 2013, s. 202), og repliserbarhet er derfor ikke relevant. Tanken om at forskningsresultatene ikke avhenger av relasjonen mellom deltagere og forsker, vil ikke være holdbar i undersøkelser hvor personer forholder seg til hverandre, eksempelvis ved kvalitative intervjuer. Derav må reliabilitet i forskningsprosjektet mitt, knyttes til redegjørelsen for fremgangsmåtene (Thagaard, 2013, s. 202-203).

For å styrke reliabiliteten, kan en gjøre forskningsprosessen transparent. Transparens er sentralt for at arbeidet skal skape tillit, og for at andre skal kunne stole på at de har fått den informasjonen de behøver slik at de kan vurdere og bedømme forskningsprosessen og resultatene og deres verdi (Silverman, 2014, sitert i Thagaard, 2018, s. 188). I metodekapittelet har jeg derfor bestrebet meg på å gjøre forskningsprosessen transparent, blant annet ved å redegjøre for hvordan jeg har utviklet datamateriale. Jeg har beskrevet kontakten/relasjonen jeg etablerte med informantene, og inntrykkene jeg fikk av intervjuprosessen. Konteksten for datautviklingen, min rolle som forsker/intervjuer samt hvordan relasjonene til informantene har hatt betydning for datautviklingen har blitt presisert. Jeg har forsøkt å være konkret i beskrivelsen av valgt fremgangsmåte for å styrke reliabiliteten (Johannessen et al., 2006, s. 198; Thagaard, 2018, s. 181; 188-189). Under intervjuene, forsøkte jeg som nevnt, i enkelte tilfeller å verifisere mine egne fortolkninger av svarene som informantene gav meg (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 194; 201). I arbeidet med transkriberingen av lydopptakene, var jeg oppmerksom på å utføre et nøyaktig arbeid for å styrke reliabiliteten (Grimen & Ingstad, 2008, s. 326). Jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent ved å gi nøyaktige beskrivelser av analysemetode og forskningsstrategi (Silverman, 2014, sitert i Thagaard, 2018, s. 188). I forlengelse vil jeg i kapittel 4.0 Resultat og analyse, skille tydelig mellom informantene sine utsagn og mine egne fortolkninger og vurderinger (Seale, 2007, sitert i Thagaard, 2018, s. 188). Informantene sine utsagn er markert ved innrykk og kursivering av tekstutdrag. For å styrke transparensen, vil jeg i neste underkapittel redegjøre for min forforståelse.

3.4.3 Min forforståelse

En sentral faktor for å gjøre forskningen transparent, er å klargjøre og å reflektere over min egen forforståelse rundt temaet for masteroppgaven, kropp (Neumann & Neumann, 2012, s. 9). Forforståelsen min preges av mine egne livserfaringer, følgelig profesjonelle-, studie- og hverdagerfaringer. Å klargjøre og å reflektere over forforståelsen, kan bidra til større bevissthet rundt fordommer, erfaringer, kunnskaper, meninger og oppfatninger jeg tar med meg inn i intervjusituasjonene (Neumann & Neumann, 2012, s. 26). Til tross for at jeg har forsøkt å være bevisst min egen forforståelse i arbeidet, har det vært utfordrende å være seg bevisst hele tiden.

Forforståelsen min har betydning for og påvirker mine analyser og hvordan jeg forstår og tolker informantenes fortellinger. Å reflektere rundt hvilke(n) forforståelse jeg har knyttet til *forståelser av kropp*, har ikke vært “enkelt”. Gjennom egne studier i faglærerutdanning i kroppsøving og idrett, har ikke kropp som tema, eller forståelser av kropp vært diskutert eller problematisert. Jeg har heller ikke diskutert dette med kolleger på arbeidsplassen. Kanskje har jeg derfor ikke før nå, under arbeidet med masteroppgaven, tenkt noe særlig over mine forforståelser og hvilke(n) forståelse(r) av kropp jeg selv har. Kanskje også fordi jeg bare er en del av den samme verdenen som informantene mine lever i. Enda nå, etter flere måneders arbeid med temaet, sliter jeg fortsatt med å “plassere” min egen forståelse av kropp. Til tross for dette, gikk jeg nok inn i arbeidet med masteroppgaven med en forståelse av at samfunnet er med på å forme vår forståelse av kropp.

I forlengelse har jeg nok også tatt med meg flere tanker rundt temaet kropp inn i arbeidet med masteroppgaven, som trolig har røtter i min oppvekst. Som jeg skrev innledningsvis, vokste jeg opp i det jeg vil betrakte som en prestasjonskultur, hvor idrettsprestasjoner preget store deler av hverdagen fra barne- og ungdomsår til tidlig voksenliv. Med andre ord var jeg, og er nok fortsatt, opptatt av en funksjonell kropp. At kroppen skulle prestere, var noe jeg den gang da, likt som i dag, trives med.

Som Thagaard (2018) påpeker, baserer kvalitative metoder seg “på et subjekt-subjekt-forhold” (Thagaard, 2018, s. 16). Med andre ord blir kunnskap produsert mellom meg og informantene. Dette var noe jeg tenkte spesielt over da enkelte av informantene påpekte at de “var i sonen” når de spilte ballspill. En slik følelse har jeg kjent på mange ganger før, og jeg visst derfor akkurat hva de refererte til og kunne dermed “bekrefte” deres opplevelser.

Selv om jeg kanskje ikke evner å identifisere erfaringer, kompetanser eller interesser som skulle føre til veldig sterke forforståelser knyttet til *forståelser av kropp*, vil det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven, og som jeg “har med meg” inn i analysen av

informantenes fortellinger, være med på å påvirke min forståelse av informantene og data, og dermed også resultatene og analysene. Også arbeid med og lesing av relevant litteratur har påvirket min forforståelse. Sagt med litt andre ord, opplever jeg at min forforståelse knyttet til forståelser av kropp har utviklet seg i takt med arbeidet med oppgaven og blitt både bredere og dypere.

3.4.4 Overførbarhet

Den eksterne validiteten refererer til hvordan forforståelsen en utvikler i en bestemt undersøkelse, kan være gjeldende i andre kontekster og sammenhenger, følgelig overførbarhet (Seale, 1999, sitert i Thagaard, 2013, s. 205). Overførbarhet handler ifølge Johannessen et al. (2006, s. 200) om hvorvidt forskeren mestrer å etablere forklaringer, fortolkninger, begreper og beskrivelser som er hensiktsmessige i andre kontekster og sammenhenger. I diskusjonen angående overførbarhet i kvalitative undersøkelser, er utvalget essensielt (Thagaard, 2018, s. 195). En av årsakene, er at utvalget vanligvis baserer seg på et lavt antall strategisk utvalgte personer, og som en følge av dette kan ikke resultatene generaliseres (Grimen & Ingstad, 2008, s. 325; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 200). Flere forfattere påpeker imidlertid at det vil være opp til den enkelte leser å vurdere i hvilken grad forskningsresultatene kan overføres/generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 291; Sparkes & Smith, 2014, s. 186). I min masteroppgave vil ikke overførbarhet være et spesifikt mål i seg selv. Formålet mitt er å utdype og belyse hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos *mine* informanter. Da utvalget mitt består av ni informanter fra tre ulike skoler med ulik geografisk plassering i landet, kan resultatene og funnene imidlertid bidra til en dypere innsikt i hvilke forståelser av kropp elever i tredje klasse ved videregående skole uttrykker (Thagaard, 2018, s. 195). Tross resultatene ikke er representative eller generelle for samtlige elever ved videregående skoler i landet, kan det tenkes at resultatene er gjenkjennbare for enkelte.

3.5 Etske overveielser

Forskningsetikk blir definert som «verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordninger, som til sammen bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NENT 2016, NESH 2016, sitert i De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Vitenskapelig virksomhet forutsetter at forskeren til enhver tid handler i tråd med etiske prinsipper og utøver etisk forskningsatferd (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 111; Thagaard, 2018, s. 20). Etske retningslinjer presiserer forskeren sitt ansvar og deltagerne sine rettigheter,

hvor forskerens rolle, konsekvenser, konfidensialitet og informert samtykke er essensielt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104-108; Thagaard, 2018, s. 27). Etske teorier og retningslinjer samt kjennskap til verdispørsmål kan hjelpe forskeren å ta etske hensyn underveis. Allikevel er det først og fremst forskeren sin integritet, følgelig rettferdighet, ærlighet, erfaring og kunnskap som er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). Underveis i forskningsprosessen, har jeg reflektert over og handlet i tråd med etske retningslinjer og prinsipper, samt vist hensyn til de etske problemstillingene som oppstod (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 97; 102).

3.5.1 NSD

Da jeg i mitt forskningsprosjekt hentet inn og behandlet personopplysninger, måtte jeg i forkant av forskningsprosessen melde inn forskningsprosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor utdanningsinstitusjonen min har avtale. I forskningsprosjekter hvor en behandler personopplysninger, er det lovpålagt å melde inn forskningsprosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). I meldeskjemaet la jeg ved prosjektbeskrivelse, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring. NSD vurderte at jeg kunne sette i gang behandlingen og forskningsprosjektet mitt. Vurdering NSD, se vedlegg 3.

3.5.2 Etsk Komité ved Norges Idrettshøgskole

Forskningsprosjekter utenfor helseforskningsloven og som involverer sårbare grupper eller med mulighet for belastning og skade for deltagere, skal godkjennes av Norges Idrettshøgskole sin Etske Komité før forskningsprosjektet kan settes i gang (Norges Idrettshøgskole, 2021). Jeg måtte derav søke godkjenning av forskningsprosjektet mitt fra Norges Idrettshøgskole sin Etske Komité, grunnet risiko for datamateriale av sensitiv eller sårbar karakter. Å dele tankene sine og skulle fortelle om (egen) kropp og forståelse(r) av kropp, kan oppleves både ubehagelig og belastende for informantene. Uavhengig av at utvalget mitt var samtykkekompetente, kunne likevel utvalget karakteriseres som sårbar gruppe grunnet tema og problemstilling for forskningsprosjektet. Norges Idrettshøgskole sin Etske Komité fant forskningsprosjektet forsvarlig med bakgrunn i innsendt søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv samt meldeskjema til NSD. Komiteen vurderte at jeg kunne igangsette og gjennomføre forskningsprosjektet innenfor rammene av forskningsetiske normer nedfelt i Norges Idrettshøgskole sine retningslinjer og etter vilkår fra NSD. Godkjenning Norges Idrettshøgskole sin Etske Komité, se vedlegg 4.

3.5.3 Informert samtykke

For å gjennomføre forskningsprosjektet, måtte jeg ha informantene sitt informerte samtykke. Ved å gi informantene informasjon om formålet med prosjektet, frivillig deltagelse, rettigheter, personvern, hva som skjer med informasjonen jeg samlet inn og hva deltagelse innebærer, kunne de ta stilling til om de hadde lyst til å være deltagere i forskningsprosjektet mitt og gi samtykke til deltagelse (Thagaard, 2018, s. 22-23). Informert samtykke baserer seg på og sikrer frivillig deltagelse, i tillegg til å informere informantene om retten til å trekke sitt samtykke tilbake til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104; Thagaard, 2018, s. 86). Hvor mye informasjon det informerte samtykket kan eller bør gi, diskuteres blant flere (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 105; Thagaard, 2018, s. 23). Kvale og Brinkmann (2017, s. 105) presiserer at jeg, forskeren, må foreta en grundig avveining vedrørende om informasjonen er for detaljert, eller om informasjonen utelater elementer som kan være av betydning for informantene. Jeg informerte informantene både muntlig og skriftlig med utgangspunkt i informasjonsskrivet. I informasjonsskrivet fikk informantene blant annet presentert temaet for forskningsprosjektet, samt tre spørsmål fra intervjuguiden. Jeg ønsket ikke å gi informantene hele intervjuguiden, da jeg fryktet det ville legge føringer for deres fortellinger. For informasjonsskriv- og samtykkeerklæring, se vedlegg 1.

3.5.4 Konfidensialitet

Gjennom intervjuene fikk jeg innblikk i informantene sine identiteter og personlige opplysninger, så vel som personlige erfaringer og opplevelser. I den forbindelse har jeg handlet i tråd med det etiske grunnprinsippet, konfidensialitet. Konfidensialitetsprinsippet innebærer at jeg som forsker ivaretar informantene sin anonymitet ved å anonymisere de i resultatpresentasjonen, i tillegg til å lagre personopplysninger og datamaterialet forsvarlig. I forskningsprosessen har jeg derfor anvendt fiktive navn for informantene og for de involverte skolene (Thagaard, 2018, s. 24; 26).

Thagaard (2018, s. 25) påpeker at det i forskningsprosessen kan oppstå et dilemma mellom hensynet til å presentere forskningsresultatene slik de innfrir kravene om etterprøvbarehet og pålitelighet på den ene siden, og hensynet til anonymiteten til informantene på den andre siden. Etisk er det essensielt å skjule identiteten til informantene, og metodisk er det korrekt å presentere informantene i samsvar med inntrykket jeg fikk. Jeg løste dette ved å gi kravet om konfidensiell behandling forrang foran kravet om etterprøvbarehet (Fangen, 2010, s. 198; Thagaard, 2018, s. 25). Lydopptakene ble slettet fortløpende etter transkriberingen, og det transkriberte datamaterialet er lagret på en forsvarlig og trygg måte på en passordbeskyttet

datamaskin i en passordbeskyttet mappe (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213).

Samtykkeerklæringene er oppbevart låst og adskilt fra øvrig materiale. Alt slettes ved prosjektslutt etter retningslinjer fra NSD og Etisk Komité ved Norges Idrettshøgskole.

3.5.5 Konsekvenser ved deltagelse

Et annet etisk grunnprinsipp, dreier seg om eventuelle konsekvenser min forskning kan medføre informantene. Som forsker er det derfor essensielt at jeg vurderer, reflekterer over og informerer om eventuelle konsekvenser forskningen kan innebære for informantene. Mitt etiske ansvar i denne sammenheng, innebærer at jeg forplikter meg å ivareta og beskytte informantene sin integritet, ved å sørge for at forskningsprosjektet ikke medfører uheldige eller negative konsekvenser for mine informanter (Thagaard, 2018, s. 26-27). For å unngå at forskningsprosjektet skulle medføre uheldige eller negative konsekvenser, har jeg gjennom hele forskningsprosessen vært særlig bevisst på å ivareta informantene sin anonymitet. Jeg presiserte også i informasjonsskrivet og i forkant av intervjuene, at deltagelse ikke ville medføre negative konsekvenser, ei heller om informantene valgte å trekke sitt samtykke. I tillegg var jeg særlig oppmerksom på å bevare tilliten mellom meg og informantene gjennom intervjuprosessen, samt å vise hensyn til og respektere informantene sin selvrespekt, vurderinger og motiver (Thagaard, 2018, s. 114). Jeg har ivaretatt og beskyttet integriteten til informantene underveis i intervjuprosessen, og deretter i presentasjon og fortolkning av resultatene (Fangen, 2015).

4.0 Resultat og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere mine resultater og tilhørende analyse med utgangspunkt i tidligere forskning og kapittel 3.0 Teoretisk rammeverk. Før jeg presenterer mine analyser av det empiriske materialet, vil jeg gi en kort presentasjon av de ni informantene. To av informantene har tilhørighet til en skole på Oslos vestkant (skole A), mens de resterende syv tilhører to ulike skoler på Nord-Vestlandet (skole B og skole C). For å ivareta konfidensialitetsprinsippet, har informantene fått fiktive navn (Thagaard, 2018, s. 24).

4.1 Presentasjon av informantene

Signe

Signe er ei jente på 18 år oppvokst på Nord-Vestlandet. Hun går i tredje klasse ved videregående skole, skole B. Hun er svært glad i kroppsøvfingsfaget, og en aktiv fotballspiller på fritiden sin. I tillegg til fotball, er hun glad i både løpetrening og styrketrening.

Hedvig

I likhet med Signe, er også Hedvig 18 år og oppvokst på Nord-Vestlandet. Hedvig går i tredje klasse ved videregående skole, skole C. På fritiden spiller hun fotball, og hun beskriver seg selv som en aktiv jente som liker å trene. Tidligere har hun drevet med både håndball og svømming. Hun liker kroppsøvfingsfaget svært godt.

Ida

Også Ida er 18 år og går i tredje klasse ved videregående skole, skole B. Ida liker kroppsøvfingsfaget veldig godt, spesielt på grunn av de mangfoldige aktivitetene i faget. Hun pleide å trene på treningssenter flere ganger i uken før, men har ikke tid til å trene like mye lengre.

Filippa

Filippa er ei jente på 18 år oppvokst i Oslo. Hun går i tredje klasse ved videregående skole, skole A. På fritiden driver hun med dans og styrketrening. Filippa er glad i å være i aktivitet, og synes kroppsøvfingsfaget er spennende.

Fanny

I likhet med Filippa, er også Fanny oppvokst i Oslo. Hun er 18 år, og går i tredje

klasse ved videregående skole, skole A. Fanny liker kroppsøvningsfaget godt, og har tidligere vært aktiv volleyballspiller. Fanny elsker trening, spesielt styrketrening som fokuserer på rumpe, i tillegg til utholdenhetstrening.

Eimund

Eimund er 18 år og oppvokst på Nord-Vestlandet. Han går i tredje klasse ved videregående skole, skole C. Eimund synes kroppsøvningsfaget er et greit fag som det er lett å trives i. På fritiden er han aktiv på treningssenter, hvor han fokuserer både på styrketrening og utholdenhetstrening.

Lars

I likhet med Eimund, er også Lars 18 år, oppvokst på Nord-Vestlandet og går i tredje klasse ved videregående skole, skole C. Han er glad i å være aktiv, og spiller fotball på fritiden sin. Han liker kroppsøvningsfaget godt på grunn av variasjon, og fordi han får bruke kroppen og bli sliten.

Brage

Brage er også 18 år og oppvokst på Nord-Vestlandet. Han går i tredje klasse ved videregående skole, skole B. Han er en aktiv gutt som foretrekker aktiviteter med spenning. Han trives godt i kroppsøvningsfaget, og liker at det er variasjon mellom ulike aktiviteter og teori. Brage trener på treningssenter seks dager i uken, hvor han fokuserer på styrketrening og utholdenhetstrening.

Sjur

Siste informant ut er Sjur. Han er i likhet med Brage 18 år, oppvokst på Nord-Vestlandet og går i tredje klasse ved videregående skole, skole B. Sjur er glad i å være i aktivitet, og spiller både fotball og trener styrketrening på fritiden sin. Han trives godt i kroppsøvningsfaget, og liker å prøve ut nye aktiviteter og idretter.

4.2 Resultatpresentasjon og analyse

I videre tekst vil jeg presentere resultatene med tilhørende analyse. Som nevnt var tanken i utgangspunktet å plassere resultatene innenfor de tre ulike teoretiske perspektivene på kropp. Da dette viste seg å være mer utfordrende enn først antatt, valgte jeg heller å fremstille resultatene og analysen under følgende fem temaer som stod frem som sentrale i

analysearbeidet: *kropp generelt, utseende og funksjon, ballspill, påvirkning* samt *kroppen i kroppsøvingssfaget*. Den tematiske analysen er ikke en fullstendig tematisk organisering som er upåvirket av noe annet. Informantene snakker med andre ord om enkelte av temaene *fordi* jeg spør, og resultatene og temapresentasjonene er derav påvirket av dette. Følgelig kommer noen temaer frem som sentrale med utgangspunkt i spørsmålene jeg stilte fra intervjuguiden.

Før jeg presenterer resultatene vil jeg poengtere, som også er et funn i seg selv, at svært lite av informantenes fortellinger kan knyttes til det subjektive perspektivet, sammenlignet med utsagn som kan knyttes til det objektive perspektivet og det sosialt konstruerte perspektivet. Fortellingene er ofte “flytende” mellom perspektivene, hvor de “hopper” fra det ene til det andre, men gjennomgående, som også resultatene mine gir uttrykk for, evner informantene i liten grad å snakke om kropp som noe de *er*. Dette forteller noe om omgivelsene rundt og hva de bidrar med. Det kan også fortelle noe om spørsmålene jeg stilte, og det er verdt å nevne at svarene kunne blitt annerledes hvis spørsmålene var utformet på en annen måte. Ytterligere refleksjoner knyttet til dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonskapittelet.

4.2.1 Kropp generelt

På spørsmålet *hva er kropp for deg*, var det flere av informantene som behøvde betenkningstid. Dette indikerer at spørsmålet i seg selv er vanskelig å svare på. Svarene informantene etter hvert gav, rettet seg særlig mot en kropp de var komfortable og fornøyde med, vedlikehold av kroppen, kroppens utseende, samt identitet. Samtlige var enige, i større eller mindre grad, om at kropp var viktig. Sjur og Hedvig fortalte:

Kropp for meg er viktig fordi at det er på en måte maskinen da, at.. jeg føler.. kroppen er utrolig viktig for det mentale også.. for.. ikke bare helse, men også hvordan du presterer sånn på skolen blant annet.. sånn fag og karakterer og alt mulig sånn.. prestasjon har mye å si med kroppen også.. for kroppen og sinnet er på en måte i en da kan du si.. at de er viktige for hverandre på en måte.. kanskje ikke bare ferdigheter på skolen.. altså prestasjoner.. men kanskje sånn du bare er generelt. (Sjur)

Kropp, det er liksom.. det er.. den du er da kanskje. (Hedvig)

I utsagnene til både Sjur og Hedvig beskrives kropp som *den en er*. Slik jeg tolker det, knyttes følgelig kropp til identitet. Dette samsvarer med Engelsrud (2006, s. 15) som påpeker at

kroppen vår blant annet er et uttrykk for identitet. I fenomenologien er identitet og kropp nært sammenknyttet. Uten kroppen vår eksisterer ikke “jeg”, vi kan hverken reflektere over oss selv, ei heller sanse omverdenen (Duesund, 1995, s. 38). Sjur oppgir flere grunner til at kropp er viktig. Blant annet trekker han fram kroppen som maskin, at kropp er viktig for det mentale, for prestasjoner og karakterer og at kropp og sinn er i ett. Utsagnet til Sjur stemmer overens med det Moen og Rugseth (2018, s. 163) sier: Språket vi anvender om kropp i dag, dreier seg både i retning av kroppen som det vi tenker, sanser og føler med, og kroppen som “maskin” (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). Sjur sitt utsagn kan altså på den ene siden knyttes til Descartes kroppsyn, og en forståelse av kroppen som objekt; en kropp som skal “levere varene” eller prestere etter målbare resultater (Augestad, 2003; Tangen, 2004, sitert i Moen & Rugseth, 2018, s. 157-158), og på den andre siden knyttes til en subjektiv forståelse av kropp ved at han betrakter kropp som den en *er*.

Da informantene fortalte meg hva de så i speilet når de så seg selv, var svarene noe ulike. Flere påpekte at det var noe som varierte med dagsformen og fra periode til periode. De fleste begrunnet likevel svarene sine med faktorer ved kroppens utseende, som hvordan magen så ut, vekt og muskler. Fanny snakket om endring av utseende:

Eh, oi (latter), det er et veldig åpent spørsmål. Jeg ser jo en person som jeg er veldig glad i, jeg synes det er trist å tenke på at jeg har lyst å endre noen ting, ikke sant jeg har lyst til å gå ned litt i vekt og sånt, det synes jeg er trist, for jeg er veldig redd for å tenke at, tenk om jeg ikke er pen nok eller bra nok. (Fanny)

Fanny forteller at hun vil endre på kroppens utseende ved å gå ned i vekt, og påpeker i forlengelse at hun er redd for at hun ikke skal være pen nok eller bra nok. Slik jeg tolker utsagnet, indikerer Fanny at et visst antall kilo er definerende for om en er pen nok eller bra nok. At Fanny har et ønske om å gå ned i vekt, kan ses i sammenheng med det Ingela Lundin Kvalem presiserer; om jenter opplever misnøye knyttet til sin egen kropp, starter de gjerne med slanking (Vignsnes & Honningsøy, 2018). Da jeg snakket med Hedvig om hva hun så når hun så seg selv i speilet, fortalte hun at hun spesielt den siste tiden hadde lagt merke til hvordan rumpen hennes så ut. Da jeg i det følgende lurte på hvorfor, fortalte hun:

Nei.. fordi at jeg føler sånn før.. så var det.. så brydde ikke folk seg om rumpe, men nå det siste året.. det er egentlig helt sykt.. ehm.. så det er jo på en måte det da, men altså jeg.. jeg er ganske fornøyd med den, så det er sånn.. jaah.. det var bra liksom, så da kan jeg bli glad.. noen ganger så er det sånn.. neii.. spar meg. (Hedvig)

Som utsagnet viser, poengterer Hedvig at folk ikke brydde seg om hvordan rumpen så ut før, men at det er noe som opptar folk nå. Slik jeg tolker utsagnet indikerer hun at kroppsidealet, eller hvordan en 'bør' ser ut, er i endring. For få år siden, viste Omdømmeundersøkelsen (2016, sitert i Mathisen & Olsen, 2016) at 76% av medlemmer ved treningssentre oppga overskudd og helse som motivasjonsfaktorer for trening, 32% oppga vektkontroll, mens 27% oppga at de ville se bra ut. Sæle (2021, s. 203) mener det kan se ut til at motivasjonsfaktorene er i endring, og at dagens kroppsideal tenderer mot en *fit* kropp. Flere er aktive på treningssentre, og mange inspireres og motiveres av at kroppen skal se bra, eller bedre ut. Sæle (2021, s. 203) understreker at dette kan ses i sammenheng med et voksende kroppspress fra våre mangfoldige sosiale medier. At dagens kroppsideal kan se ut til å tendere mot en *fit* kropp (Sæle, 2021, s. 203), kan ses i sammenheng med det Signe og Brage fortalte da de snakket om hva de så i speilet når de så seg selv:

Jeg liker at musklene stikker ut da. Eller sånn.. at de vises.. definert. Det er jo det.. definert, ja. Men det er jo.. det er jo fordi jeg synes det er fint da. (Brage)

Da ser.. da ser jo jeg på muskler, det er det første jeg ser på. (Signe)

Både Brage og Signe retter fokuset mot kroppens utseende og muskler, noe som indikerer at dette er viktig for dem. Brage forteller blant annet at han vil at musklene skal *stikke ut* og være definerte. Her kan jeg trekke linjer til Descartes kroppsyn, hvor kroppen betraktes som en maskinell størrelse (Sæle, 2015, s. 178). At det også er muskler som opptar Signe sin oppmerksomhet, kan ses i sammenheng med at fokuset på å bygge muskler for jenter har hatt en kraftig økning den siste tiden (Mathisen & Olsen, 2016).

4.2.2 Utseende og funksjon

Da informantene fortalte om en typisk treningsøkt de pleide å ha, vektla de fleste styrketrening og utholdenhetstrening. De fortalte meg blant annet om hvordan de delte inn dagene i uken for å trene ulike muskelgrupper, balanse mellom mat og trening, forbedring og muskelvekst. I tillegg til å vektlegge variasjon, var Fanny spesielt opptatt av å trene rumpe:

Jeg er veldig glad i rumpe. Ååh, det er så klisjé... ja.. styrke, rumpe.. og det er fordi jeg synes øvelsene, altså det er jo på en måte .. også et sånt begrep som du kan, automatisert .. det synes jeg er veldig, veldig gøy, bare sånn, passer, veldig gøy, og så

er det sånn, jeg har sett veldig mye utvikling av det, sånn på meg selv liksom.. ehm, får en mye mer sånn spretten og veltrent rumpe liksom. (Fanny)

Jeg spurte henne i det følgende om hun trente for seg selv, for andre, for å se bedre ut eller en blanding:

En god miks. For jeg hadde jo kanskje ikke gjort det hvis det ikke .. idealet hadde vært der. For det blir jo sånn .. der igjen, det er normalisert, det er mye lettere tilgang på det fordi jeg ser det er så mange som poster tips på det, altså det er sånn .. det har bare gjort at min hjerne tenker sånn, okei, det er det mest letteste tilgjengelige, og det beste .. fordi det er idealet. Beklageligvis liksom. (Fanny)

Hedvig trakk også frem rumpetrening, men hadde noe annen tilnærming:

Sånn når jeg trener rumpe så er det sånn, okei, da vil jeg den skal se bra ut på en måte, men, ehm.. jeg hipthruer ikke liksom. Ehm, så jeg.. i stedet for å trene rumpe så trener jeg bein på en måte.. det er liksom det.. jeg går utifra okei nå skal jeg trene bein, skal ikke trene rumpe, fordi det.. jeg føler det blir bedre i hodet mitt.. hvis jeg skal liksom gå inn for å trene bein. Ehm, men sånn.. når jeg trener sånn magemusklene sånn mage, så er det sånn.. da gjør jeg det for å på en måte.. for at jeg vil få sånn definert mage. (Hedvig)

Beskrivelsene til både Fanny og Hedvig indikerer at det er opptatt av kroppens utseende når de snakker om trening. Mens Fanny vektlegger rumpetrening, er magetrening viktig for Hedvig, og jentene snakker om trening som noe som kan forme og forandre kroppen. Fanny trekker frem kroppsidealet, og påpeker at hun kanskje ikke hadde vært så opptatt av rumpetrening som hun er, om kroppsidealet ikke hadde vært der. I sine beskrivelser virker hun å være bevisst påvirkningen rådende kroppsidealer og sosiale medier har. Beskrivelsene hennes av kroppsidealet og hvordan en rumpe skal se ut, stemmer overens med tidligere forskning (Elvebakk et al., 2018, s. 89; Rysst, 2011, s. 16; Strandbu & Kvalem, 2014, s. 628). Fanny påpeker også at flere publiserer tips på sosiale medier om rumpetrening, at det derav er tilgjengelig og en treningsform hun velger å følge. Lignende funn er gjort i tidligere forskningsstudier hvor resultatene viser at høyere internalisering av 'jaget' etter en slank

kropp, overvåkning av egen kropp og kroppsideal kan ses i sammenheng med internettbruk (Ahadzadeh et al., 2016, s. 13; Tiggemann & Slater, 2013, s. 630).

Flere av guttene fortalte at de delte opp treningen sin etter ulike dager ved at de noen dager hadde push-dager, andre dager pull-dager, samt legday og utholdenhetstrening. Da jeg spurte hvorfor de trente på den måten, fortalte Brage og Eimund:

Ehm.. jeg har lyst til å bli stor, ja.. også.. har jeg lyst til å bli sterk samtidig. Mest på styrke og.. kanskje litt størrelse da. (Brage)

Jeg trener fordi jeg vil bli sterkere i bryst, skuldre og triceps. Altså så klart.. det er veldig.. det er veldig positivt å se i speilet at oi shit, jeg begynner å få en hesteko her liksom (peker på triceps). (Eimund)

Også Brage og Eimund retter oppmerksomheten mot utseende når de snakker om trening. I likhet med jentene, snakker de om trening som noe som kan forme og forandre kroppen, som et modifieringsprosjekt (Walseth et al., 2017, s. 455). Guttene legger særlig vekt på forbedring, og at de har lyst å bli store og sterke. Tidligere forskning viser at gutter er opptatt av funksjon, og om de er misfornøyde med hvordan kroppen deres ser ut, starter de vanligvis med trening (Vignæs & Honningsøy, 2018). Slik jeg tolker det, uttrykker Brage og Eimund et ønske om at kroppen deres skal se ut på spesifikke måter, og det kan virke som at treningen de legger ned retter seg mot å forbedre kroppsdelene de opplever misnøye med. Lignende resultater finner jeg hos Rysst (2011, s. 15). Jeg kan også her trekke linjer til tidligere forskning vedrørende gutters idealkropp, som sentrerer seg rundt forestillinger om en kropp som blant annet er atletisk, kraftig, muskuløs, sterk, godt trent og definert (Azzarito, 2009, s. 29; Elvebakk et al., 2018, s. 90; Strandbu & Kvaalem, 2014, s. 628-629).

Trening, herunder styrke- og sirkeltrening, var også et tema da informantene fortalte om situasjoner de var særlig oppmerksomme på kropp i kroppsøving. Lars fortalte at hvis han ble sliten under styrketrening i kroppsøving, kunne han bli oppmerksom på kroppen sin og hvordan den så ut. Filippa trakk også frem styrketrening, og presiserte at hun ble særlig oppmerksom på hvordan magen hennes så ut. I likhet trakk Fanny fram styrketrening:

Ehm, når jeg er mest bevisst på kroppen min.. styrkesirkel. For da er man sånn «gjør jeg det riktig nå, er posisjonen på kroppen min riktig, hvordan ser jeg ut nå?». For du

ser jo, det er jo som en sirkel, du ser jo rett inn i hverandre.. For man speiler jo andre, og da blir man sånn «okei, er jeg like, er jeg riktig i forhold til de» ikke sant .. det blir jo sånn stor grad av sammenligning. (Fanny)

Lars, Fanny og Filippa beskriver styrketrening og styrkesirkel som situasjoner hvor de er oppmerksomme på kroppen sin i kroppsøving. De vektlegger hovedsakelig utseende, hvordan kroppen ser ut. Ut ifra utsagnet til Fanny, er det nærliggende å tenke at hun er opptatt av hva andre tenker om henne i kroppsøving. Funnet stemmer overens med funn i Walseth et al. (2017, s. 453) sin studie, hvor jentene betraktet kroppsøving som et miljø hvor de opplevde at kroppen deres både ble bedømt og observert av andre. Fanny forteller videre at hun i slike situasjoner er oppmerksom på *kroppens posisjon* og *hvordan den ser ut*. Måten hun forteller på, indikerer at hun er oppmerksom på at kroppen er synlig, og på hvordan kroppen fremstår.

4.2.3 Ballspill

Da informantene fortalte om situasjoner hvor de ikke var oppmerksom på kroppen sin i kroppsøving, trakk enkelte frem løping som eksempel. Fanny fortalte at hun på løpetester fokuserte på pusten sin og på å gi alt, heller enn på kroppen sin. I likhet fortalte Lars at han ikke tenkte på hvordan kroppen hans så ut, fremsto eller føltes om han hadde løping på skolen. På spørsmålet trakk flertallet av informantene frem ballspill som en aktivitet de likte, og som fikk de til å glemme eller ikke tenke på kroppen. Noen begrunnet det med stemningen ballspillet skapte, mestringsfølelse og fordi kroppen alltid var i bevegelse. Andre fortalte at de ikke tenkte på kroppen på grunn av intensitet og fokus, samt opplevelse av konsentrasjon, motivasjon og vinnerinstinkt. Ida og Hedvig fortalte blant annet:

Når du er veldig fokusert på å spille og du liksom.. det.. da tenker jeg ikke så mye over hvordan jeg ser ut, hvordan kroppen min er, eller.. ja.. hvordan kroppen min har det.
(Ida)

Ehm.. det er sånn jeg glemmer.. føler jeg glemmer kroppen min på en måte, når jeg er in the moment på en måte. (Hedvig)

Ida og Hedvig var blant de som trakk frem ballspill som eksempler i sine fortellinger. Funnene bryter med resultatene i Walseth et al (2017, s. 454-455) sin studie, hvor jentene gav uttrykk for at ballspill ikke kunne karakteriseres som “fullverdig kroppsøving” grunnet mangelfull intensitet. I stedet for ballspill i kroppsøving, ville jentene ha “effektiv trening”

som kunne medvirke til at de utviklet en sterk og veltrent kropp (Walseth et al., 2017, s. 455). I motsetning viser altså mine resultater at jentene gjerne ønsket seg ballspill i kroppsøvningsundervisningen. Slik jeg tolker utsagnene til Ida og Hedvig, kan det tenkes at de har lettere for å glemme eller ikke tenke på kroppen i ballspill da fokuset heller retter seg mot konsentrasjon og å være til stede i øyeblikket. Her kan jeg trekke linjer til *kroppslig overskridelse*. Som Sæle (2021) fremhever, kan mennesker overskride kroppens fysiske del. Eksempelvis, hver gang vi glemmer kroppen gjennom vårt kroppslige virke, eller retter søkelyset bort fra den, uttrykker det evnen vi har til å *overskride* kroppen (Sæle, 2021, s. 90). Utsagnene til Ida og Hedvig viser til deres subjektive kroppslige opplevelser, hvor skillet mellom “jeget” og kroppen uteblir (Loland, 2000). Jeg kan også trekke linjer til Merleau-Pontys begrep *corps propre*, eller, *den levde kroppen* (Duesund, 1995, s. 31; Engelsrud, 2006, s. 30; Engelsrud, 2010, s. 40). *Den levde kroppen* legger som nevnt grunnlaget for at en kan forstå kroppen som tvetydig: som både *berørt* og *berørende*, som både *synlig* og *seende* (Engelsrud, 2006, s. 31). Med andre ord er kroppen *synlig* (objekt) og *seende* (subjekt) samtidig (Duesund, 1995, s. 33; Sæle, 2021, s. 90).

4.2.4 Påvirkning

Da vi snakket om kroppsideal, relaterte informantene begrepet til faktorer som blant annet samfunnet, reklamer og sosiale medier. Flere var kritiske til kroppsidealet og påpekte at idealet var umulig å opprettholde og kunne føre til press og kroppsmodifikasjoner. Da jeg spurte om hva informantene tenkte på når jeg sa ordet *kroppsideal*, fortalte enkelte at de tenkte på en fin kropp, mens andre tenkte på hvordan kroppen deres skulle sett ut og relaterte kroppsidealet til drømmekroppen. Selv om noen mente at ‘sirkler’ en holder seg til, som for eksempel vennegjengen eller fotballaget hadde stor innflytelse på kroppsidealet, var de fleste enige i at dagens kroppsideal har utspring i sosiale medier. På spørsmål om hvorvidt sosiale medier påvirket eller ikke, var det delte meninger. Mens noen mente at det påvirket mye, mente andre det varierte fra person til person. Enkelte poengterte også at de selv ikke ble påvirket, men at andre kanskje ble det. Dette funnet stemmer overens med Elvebakk et al. (2018, s. 99) sin studie, hvor mesteparten av forskningsdeltagerne mente at andre ble mer påvirket av sosiale medier enn de selv. Enkelte av mine informanter, mente at de ble påvirket på en indirekte måte, eller i underbevisstheten:

Ja.. vi blir jo.. jeg vil si at det er jo.. det spiller en stor rolle da. At.. en blir jo lett påvirket. Kanskje ikke så lett å innrømme at.. hvis jeg tenker over det nå.. så kan det

være sånn nei, jeg blir ikke påvirket, men i underbevisstheten og alt mulig sånn så blir jo du påvirket av det da. Det er jo på en måte umulig å ikke bli. (Sjur)

Som utsagnet viser, påpeker Sjur at det ikke er så lett å innrømme at en blir påvirket av det en ser i sosiale medier. Likevel mener han, i likhet med flere av mine informanter, at sosiale medier påvirker. Funnene mine bryter delvis her med Elvebakk et al. (2018, s. 93; 96) sin studie, hvor både jentene og guttene mente at sosiale medier bare påvirket de til en viss grad. Sjur fortalte at det en gjerne ser mest av i sosiale medier, er personer med unaturlige kropper som forteller hva en skal gjøre for å oppnå en kropp lik som bildet viser. I likhet, fortalte Filippa om kjendiser, som viser frem kroppen sin som de enten har trent- eller jukset seg til, og hvor lett det er å tenke at det er slik en selv også vil se ut. Ida mente at sosiale medier hadde stor påvirkning for kroppsidealet:

Ehm kanskje ja, rett og slett, sosiale medier og influensere som for eksempel legger ut alt for mye bilder av seg selv.. at liksom du må ha sånn mage, du må ikke ha sånn.. at man skal se ut på en spesiell måte. (Ida)

Funnene mine stemmer overens med tidligere forskningsresultater. Blant annet påpeker Ahadzadeh et al. (2016, s. 13), at Instagrambrukere gjerne er selektive når det gjelder hvilke bilder de publiserer. Vanligvis publiseres bilder som viser 'det ideelle jeg', blant annet for å få bekræftelse og imponere andre Instagrambrukere. Følgelig skaper sosiale medier som Instagram et miljø hvor brukere eksponeres for andre sine ideelle bilder, som igjen kan medføre misnøye og negative følelser i tilknytning egen kropp. Ideelle, eller 'perfekte' bilder får unge til å vurdere og sammenligne sin egen kropp og sitt eget utseende med andre, som igjen påvirker hvordan en definerer seg selv (Ahadzadeh et al., 2016, s. 13).

I sine beskrivelser av hvordan dagens kroppsideal ser ut, var informantene svært samstemte, og samtlige rettet fokuset mot faktorer ved kroppens utseende. Eimund fortalte:

Kroppsidealer til gutter ser definitivt ut som en som har lav fettprosent og mye muskler. Ehm, både.. spesielt fokus på bryst og triceps og biceps. Ehm, det vil jeg si er gutteidealet i dag. (Tenker litt). Ja, det tror jeg er det.. sånn type abs, sånn hvis du får det til med lav fettprosent også chest og biceps og triceps. Jeg tror resten er.. eller det tror jeg er gutteidealet også jenteidealet det er vel (ler litt) sikkert veldig.. stor rumpe,

*liten waist, og ja, fint ansikt. Ja, jeg kan si brede skuldre på gutter.. og høy! (Latter)..
noe som veldig få kommer til å klare. Og langt hår. Og skjegg (ler mye). (Eimund)*

I likhet med Eimund, hadde de andre informantene lignende oppfatninger. Beskrivelsene av kroppsidealene for jenter, dreide seg omkring en kropp som var formfull, sunn og godt trent, samtidig som den var slank eller tynn. Beskrivelsene rettet seg også mot et pent ansikt, en smal midje, en spretten, stor og veltrent rumpe, samt muskler. Beskrivelsene av kroppsidealet for gutter rettet seg mot en kropp som var definert, maskulin og muskulær, med sixpack, store armer, brede skuldre, smal midje og lite fett. Resultatene mine stemmer overens med tidligere resultater omkring kroppsidealene (Azzarito, 2009, s. 27; 29; Elvebakk et al., 2018, s. 89-90; Rysst, 2011, s. 16; Strandbu & Kvalem, 2014, s. 628-629; Vignæs & Honningsøy, 2018), og kan særlig knyttes til en objektiv kroppsforståelse da informantene sammenligner idealkroppen med form, masse og størrelse (Engelsrud, 2006, s. 23). Resultatene kan også knyttes til en sosialt konstruert kroppsforståelse, hvor blant annet fokuset retter seg mot hvordan samfunnet vi lever i både former og omformer kroppen (Augestad, 2003, s. 16). Ut fra en sosiokulturell tankegang, møter altså samfunnet oss med forventninger og normer om hvordan kroppen vår skal og bør se ut, og ikke minst om hvordan en skal forholde seg til kropp (Sæle, 2021, s. 92).

4.2.5 Kroppen i kroppsøvingfaget

Nesten samtlige av informantene fortalte at de ikke pleide å snakke om kropp i kroppsøvingen på skolen. Noen få fortalte at det hadde vært et tema på ungdomsskolen, og andre trodde at det kanskje var litt tabu å snakke om. Eimund mente kropp burde snakkes om siden en endrer på hvordan en ser på idealkroppen, noe som er i tråd med en sosialt konstruert kroppsforståelse (Engelsrud, 2006, s. 65; Engelsrud, 2010, s. 48). Enkelte av de andre informantene dro litt på svaret sitt, og presiserte at de ikke pleide å snakke om kropp, kroppspress og kroppsbevissthet. Det var derimot et fåtall av informantene som trakk frem at de pleide å snakke om hvordan kroppen fungerer, hvordan en bruker kroppen, om muskler og det å holde seg sunn. Da jeg som oppfølgingsspørsmål spurte informantene om de skulle ønske at kropp var et tema i kroppsøving, fikk jeg noe varierende svar. Mens enkelte mente at det kunne føre til at de ville tenke mer på kropp, mente andre at det var en viktig tematikk å snakke om i kroppsøving. Lars mente at det hadde vært en stor fordel å snakke om hva som skjer i kroppen og hvordan ulike faktorer forbedrer kroppen. Filippa skulle ønske de pratet om hvordan en skal være fornøyd med sin egen kropp, og at det ikke er én kropp som er

‘definisjonen’. Hedvig poengterte at kroppsøvingslæreren måtte være forberedt om de skulle snakke om kropp:

Så jeg føler at hvis vi skal snakke om det, så må på en måte læreren starte litt, også.. og han må på en måte forberede seg på noe, og liksom.. og kanskje prate med individuelt før på en måte han gjør det for å liksom.. sånn at han vet han.. at han ikke treffer noen da på en måte. (Hedvig)

I utsagnet forteller Hedvig at kroppsøvingslærere må være forberedt om de skal snakke om temaet kropp i kroppsøving. Slik jeg tolker det, indikerer hun at det kan være et vanskelig og sensitivt tema å prate om. Moen og Rugseth (2018, s. 163) peker på tematikken i sin læreplananalyse av kroppsøvingsfaget. Forfatterne presiserer at kroppsøvingsfaget, blant flere, er en kontekst hvor lærere og elever kan drøfte omkring forskjellige kroppsforståelser. I slike meningsutvekslinger, er det sentralt at kroppsøvingslæreren fungerer som en ressurs for elevene, som bidrar til at elevene både får innsikter i og lærer i samsvar med læreplanens mål (Moen & Rugseth, 2018, s. 164-165).

Hva gjaldt garderobesituasjonen, fortalte flertallet at de opplevde garderobesituasjonen som grei eller god. Lignende funn er gjort i Moen et al. (2017, s. 5) sin studie, hvor resultatene viste at de aller fleste elevene håndterte garderobesituasjonen. Når det kom til kommentering av andre sin kropp, fortalte guttene på den ene siden at kommentarer av slik art ikke eksisterte. På den andre siden, var det derimot enkelte gutter som mente at kommentarer av og til kunne forekomme:

Ehm, jeg tror.. generelt at vi ikke bryr oss så mye, det, altså det, det er ingen som kaster frekke kommentarer i alle fall.. ehm, det kan være at vi koddet, men da er det som regel fordi vi vet vi kan koddet.. vi har snakket om det liksom. Ingenting er stygt ment, altså det kan være at noe av det sitter igjen litt etterpå, men jeg tror.. jeg.. altså, de tingene vi koddet med er som regel de tingene den andre personen har sagt selv. (Eimund)

Dette funnet bryter delvis med tidligere forskning. Guttene i Strandbu og Kvalem (2014, s. 636) sin undersøkelse, var nemlig kritiske til å delta i samtaler om kropp seg imellom, og spesielt vedrørende andre gutter sine kropper. Også guttene i Elvebakk et al. (2018, s. 98) sin undersøkelse fortalte at de hverken snakket om sin egen ei heller andre gutter sin kropp. Mine

funn viser til både òg. Mens noen gutter, som nevnt, mente at kommentarer rundt kropp ikke eksisterte, mente Eimund at det eksisterte. Han var dog veldig klar på at kommentarene ikke var seriøst ment, men la til at det kunne være at noen kommentarer 'satte seg' hos noen. Blant jentene forekom kommentarer som dreide seg om kropp i større grad. Signe påpekte at det var mye snakk om kropp i garderoben, hvor flere (spesielt) kommenterte sin egen kropp og påpekte at de var tykke, at de hadde lagt på seg eller at de følte seg feit:

Sånn at det åh i dag så.. i dag.. åh se hvor tjukk jeg er i dag da. Også, ja.. eller sånn ååh i dag så følte jeg meg litt feit og.. ja, lagt på meg litt da og sånne ting. (Signe)

Signe mente at disse kommentarene ble sagt for å få oppmerksomhet, og understreket at det kunne oppleves irriterende for de med dårlig selvbilde. Dette funnet samsvarer med funn i Elvebakk et al. (2018, s. 98) sin undersøkelse hvor det kom fram at jentene stadig snakket om kropp, i tillegg til å kommentere andre jenter sin kropp. Ifølge Elvebakk et al. (2018, s. 98) kan kommentarer som dette blant annet knyttes til et ønske om bekreftelse. Slik jeg tolker det, ser jentene seg selv med andre sine blikk, de objektiviserer seg selv, og sammenligner kroppen med form, masse og størrelse.

Da jeg spurte informantene hvordan de opplevde skifting og dusjing, fortalte flere at skifting i garderoben ikke var noe problem. Dusjing var derimot ikke en like stor selvfølge for alle. Blant guttene var det noen som dusjet, og andre ikke. Blant jentene fant jeg større variasjoner, og av alle jentene som deltok var det bare Signe som fortalte at det ikke hadde vært, eller var et problem å dusje. Ida dusjet ikke, og begrunnet det med at det var uvant og ubehagelig å dusje hvis det ikke var forheng i dusjen. Lignende funn finner jeg i Fisette (2011, s. 179; 190) sin studie, hvor jentene skiftet bak forheng eller håndklær. Resultatene mine bryter dog med resultater i Moen et al. (2017, s. 12) sin studie. I denne studien, hvor forfatterne blant annet spurte ungdomsskoleelever om de opplevde det greit å dusje i kroppsøvningsundervisningen, svarte hele 87,5% ja. Tall fra studien viste også at 10,5% blant guttene og 17,6% blant jentene *ikke* opplevde det greit å dusje i kroppsøvningsundervisningen. Til sammenligning, selv om utvalget mitt er lite sammenlignet med Moen et al. (2017, s. 5) sitt utvalg (751 forskningsdeltagere), viser mine funn at bare tre av ni informanter opplever det greit å dusje sammen med andre. Med tanke på at mine intervjupersoner er elever i tredje klasse ved videregående skole, kan det virke som at elevene, til eldre de blir, opplever det mer ukomfortabelt å dusje sammen med andre. I

resultatene mine er dette spesielt synlig blant jentene. På spørsmål om skifting og dusjing i garderobesituasjonen fortalte Fanny og Filippa følgende:

Nei, ingen hadde turt det. Ingen hadde.. jeg tror ikke det, altså da er det bare med dine nærmeste, det er liksom .. hadde ikke klart det med noen av de andre jentene i klassen for jeg bare vet at de kunne kanskje kommentert noe eller, mer seg selv da.. for seg selv. Men sånn, bare sett på blikkene... det er jo litt sånn.. jeg synes det er litt utdatert å bare sånn, å dusje med hverandre, det er jo sånn .. når var sist.. sjetteklasse kanskje jeg gjorde det. (Fanny)

Ehm, jeg er komfortabel med å skifte i garderobe. For sånn.. kropp er kropp liksom.. og det skal ikke være noe.. altså sånn, det skal ikke være noe flaut. Men jeg må være.. altså sånn.. jeg tror ikke at hvis det er sånn nå skal dere dusje.. jeg tror ikke jeg hadde vært den første som hadde gått inn i dusjen. Nei.. det.. altså jeg hadde tenkt sånn.. nå kan kanskje folk stirre liksom. (Filippa)

Andrews og Johansen (2005, s. 312) påpeker at om en ikke er fornøyd i og med sin egen kropp, vil ikke klassekamerater sine granskende blikk være til hjelp. Både Fanny og Filippa forteller at de ikke vil dusje i frykt for blikk og kommentarer fra andre. Slik jeg tolker det, unngår de dusjing i kroppsovingsundervisningen i frykt for at andre skal dømme og kartlegge kroppene deres, noe som kan ses i sammenheng med resultatene i Fisette (2011, s. 190) sin undersøkelse.

5.0 Diskusjon

Hensikten med masteroppgaven har vært å undersøke *hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos et utvalg elever i tredje klasse ved videregående skole*. I dette kapitlet vil jeg diskutere og drøfte resultatene mine i lys av det teoretiske rammeverket, tidligere forskning, problemstillingen samt annen relevant litteratur. Først diskuterer jeg at det ikke er så enkelt å “plassere” kroppsforståelsene informantene uttrykker, før jeg deretter diskuterer resultatene i lys av kroppsøvingsfaget. Til sist, og i forlengelse av resultatene mine, vil jeg diskutere hvilken rolle kroppsøvingsfaget kan ta i fremtiden.

5.1 Det er ikke så lett å si noe om hva ungdommen tenker

Hvilke forståelser av kropp kommer til uttrykk?

Mine resultater viser først og fremst at kropp, spesielt kropp som noe en *er*, nødvendigvis ikke er så lett å snakke om. De fleste informantene behøvde betenkingstid da jeg spurte *hva er kropp for deg*. Mens noen så ned i bordet, eller kikket litt usikkert bort på meg før de svarte, var det andre som fortalte at de rett og slett ikke visste hva de skulle svare. Dette betyr at temaet kropp er utfordrende å sette ord på. For mange av ungdommene var det et sensitivt og følsomt tema, og kanskje også litt personlig eller privat.

Hvordan vi forstår kropp, har blant annet med vårt opplevde forhold til verden og oss selv å gjøre, mener Engelsrud og Nordtug (2016). Augestad (2003) mener at forståelsene vi måtte uttrykke avhenger “av de praksiser, diskurser, teknikker og institusjoner som setter den i scene” (Augestad, 2003, s. 23). Forståelsen(e) kan med andre ord være forskjellig(e) og motstridende. Dette ser vi særlig i språket om kroppen som dreier seg både i retning av kroppen som det vi tenker, føler og sanser med, samt kroppen som “maskin” (Moen & Rugseth, 2018, s. 163; 166). I mine resultater, ble dette ble særlig fremtredende. Med det mener jeg at det ikke er så “rett fram” å konstatere at ungdommene enten har en objektiv forståelse, en subjektiv forståelse eller en sosialt konstruert forståelse. Avhengig av spørsmålet og kontekst for spørsmålet, kom ulike, overlappende og til dels motstridende kroppsforståelser “til syne” i informantenes fortellinger. Det ble derfor tidvis utfordrende å definere tydelige “skiller” mellom de ulike kroppsforståelsene, eller å “plassere” det informantene fortalte innenfor de tre teoretiske perspektivene på kropp slik jeg i forkant trodde jeg skulle klare. Et eksempel, var da Sjur fortalte meg hvorfor kropp var viktig for han. I sin fortelling vektlegger han kroppen som maskin, samtidig som han mener at kropp og sinn er i ett, og følgelig representerer den han *er*. Når Sjur betrakter kroppen som maskin, er det

rimelig å tenke at han ser på kroppen som et redskap (Loland, 2000) han kan anvende for å oppnå prestasjoner eller karakterer. Samtidig kan fortellingen til Sjur knyttes til en subjektiv og fenomenologisk forståelse av kropp, hvor “kroppen fremstår både som en subjektiv opplevd størrelse og en objektiv reflektert størrelse” (Sæle, 20201, s. 90).

Identitet, utseende og funksjon

At kroppen uttrykker identitet (Engelsrud, 2006, s. 15), ble synlig da informantene assosierte kropp med *den en er*. Som nevnt, er identitet og kropp nært sammenknyttet innen fenomenologi, hvor kropp nettopp forstås som noe vi *er* (Duesund, 1995, s. 38; Sæle, 2021, s. 85). Innenfor den sosialt konstruerte måten å forstå kropp på, er også identitet koblet til kroppen (Engelsrud, 2006, s. 65; Engelsrud, 2010, s. 44). Spesielt gjennom forskning på 1980-tallet, knyttet forskere identitet til noe mer enn et psykologisk fenomen. De mente at identitet blant annet ble utviklet gjennom teknologi, konsum, mobilitet, forbruk og relasjoner. På denne tiden så en også at identitetsprosjekter med kroppen som base økte (Engelsrud, 2006, s. 65-66; Engelsrud, 2010, s. 44). Ifølge Engelsrud (2006, s. 66; 2010, s. 45) avdekket forskerne, paradoksal nok, at higen etter individualitet foregikk på samme tid som homogeniserte kroppsideal og massekonsum preget samfunnet.

Kroppens utseende var både viktig for og engasjerte informantene. Flere assosierte kropp med utseende, og vektla ofte kroppens utseende på spørsmålene jeg stilte, uten at jeg direkte spurte om utseende. I en artikkel for NRK skrevet av Gjellan et al. (2015), trekker professor Gunnar Breivik frem årsaker til hvorfor utseende vårt og kroppen vår er viktig for oss. Blant annet markerer kroppen *hvem en er*, og for flere er det følgelig essensielt at utseende signaliserer sunne matvaner og en aktiv livsstil, understreker Breivik (Gjellan et al., 2015). For å trekke linjer til mine resultater i denne sammenhengen, fikk jeg en forståelse av at informantene, i tillegg til å knytte kropp og identitet sammen, også knyttet identitet til utseende. Dette ble særlig tydelig da de fortalte at kroppens utseende var viktig for å se bra ut, og for hvordan andre vurderte dem, noe som også tidligere forskning peker på (Walseth & Hæhre, 2014, s. 30). Mitt inntrykk ble videre forsterket da flere av informantene trakk frem endring av utseende eller forbedring av kroppens utseende, hvor bygging av muskler og vektnedgang var særlig fremtredende. De ønsket med andre ord at kroppen skulle se ut på visse måter (Engelsrud, 2006, s. 75), og trente deretter på bestemte måter. Trening ble altså benyttet som et verktøy for å forbedre eller endre kroppens utseende, som et modifieringsprosjekt (Walseth et al., 2017, s. 455), og for å nærme seg samtidens kroppsideal.

Informantene var ivrige da de fortalte meg om *hvordan* og *hvorfor* de trente. Enkelte var svært spesifikke i beskrivelsene sine, og fortalte til minste detalj hvordan en treningsøkt kunne se ut. Guttene var særlig opptatt av å bli store og sterke, og motivasjonsfaktoren var forbedring av kroppens utseende. For enkelte jenter var også muskler i fokus, og motivasjonsfaktoren var også her forbedring. I en artikkel skrevet av Mathisen og Olsen (2016) påpeker forfatterne at (særlig) jenters fokus på muskelutvikling er økende. Mellom annet handler dette om ønsket om å presentere en slank og trent kropp, samt lykkes med en sunn livsstil hvor både trening og kosthold er i fokus (Mathisen & Olsen, 2016). I forlengelse av dette poengterer også Sæle (2021, s. 196) at å presentere en kropp som samsvarer med dagens kroppsideale, gjenspeiler at en både oppfyller og behersker nåtidens kroppskulturelle krav. Slik jeg tolker det, kommer en mekanisk og objektiv forståelse av kropp til uttrykk når informantene forteller om trening, hvor flere betraktet kroppen sin sammenlignet med kvantifiserbare mål som form, masse og størrelse.

Påvirkning

I likhet med Elvebakk et al. (2018, s. 99) sin studie, var det også enkelte av mine informanter som påpekte at sosiale medier ikke påvirket dem personlig, men at de trodde at andre ble påvirket. Andre igjen, mente at sosiale medier påvirket mye, som til dels bryter med Elvebakk et al. (2018, s. 93; 96) sin studie. Da vi snakket om kroppsidealer, rettet fortellingene til informantene seg utelukkende mot kroppens utseende og ikke for eksempel mot å ha en kropp som fungerer til daglige gjøremål, trening, bevegelse, interesser eller helse og sunn livsstil. Også her var informantene ivrige, og svarene kom relativt fort og uten betenkingstid. De var særs samstemte i sine beskrivelser av kroppsidealer, som også stemmer overens med tidligere forskning (Azzarito, 2009, s. 27; 29; Elvebakk et al., 2018, s. 89-90; Rysst, 2011, s. 16; Strandbu & Kvalem, 2014, s. 628-629; Vignæs & Honningsøy, 2018). Informantene benyttet blant annet ord som *smal midje*, *stor og veltrent rumpe*, *store armer* og *brede skuldre* for å beskrive idealet. I forlengelse av informantenes beskrivelser av kroppsidealer, kan jeg på den ene siden trekke linjer til Descartes kroppssyn og kroppen som en maskinell størrelse (Sæle, 2015, s. 178). Forståelsen av kroppen som objekt kommer til uttrykk når informantene beskriver (både sin egen kropp og) idealkroppen sammenlignet med de kvantifiserbare målene *størrelse*, *masse* og *form* (Engelsrud, 2006, s. 23). På den andre siden kan jeg trekke linjer til en sosialt konstruert forståelse av kropp. Ut fra et sosialkonstruktivistisk syn på kropp, vil de kroppsidealene samfunnet fremmer, speile utviklingstrekkene vi finner i samfunnet generelt (Synnott, 1993; Turner, 2008, sitert i Sæle, 2021, s. 91-92). Hvordan vi ser på egen og andre

sine kropper, formes av samfunnet vi lever i, og samfunnet vi lever i påvirkes og formes av kapital, makt og religion (Augestad, 2003, s. 17; Engelsrud, 2006, s. 15). Samfunnet møter oss både med forventninger og normer som knytter seg til kroppens utseende. Disse forventningene og normene er særlig åpenbare i den voksende mediekulturen, hvor det florerer bilder og videoer av rådende kroppsidealer og kroppspraksiser. Følgelig fremstår kroppen kulturelt konstruert og mediert (Sæle, 2021, s. 92). Dette vil, som også synliggjøres i mine resultater, bidra til å påvirke blant annet hvilke holdninger vi har til kropp, hvilke kroppspraksiser vi har, samt hvilke kroppsforestillinger vi har (Sæle, 2021, s. 92).

Oppsummert

Som nevnt innledningsvis, viser resultatene mine på en side, at kropp nødvendigvis ikke er så lett å snakke om. Eller, rettere sagt, resultatene indikerer at å fortelle om *hva er kropp for meg*, å forklare egen forståelse av kropp, eller å snakke om kropp som noe en *er*, er vanskelig. På den andre siden indikerer resultatene at å snakke om utseende, kroppsidealer og trening rettet mot forbedring av kroppen og er lettere. Følgelig er det rimelig å hevde at det eksisterer objektive svar og størrelser som gjør slike tematikker (kroppsidealer, trening og utseende) enklere å fortelle om sammenlignet med en forståelse av kropp som noe en *er*.

5.2 Kroppen i kroppsøvingsfaget

Å snakke om kropp og forståelser av kropp i kroppsøvingsfaget

I kroppsøvingsfaget kan lærere og elever diskutere og drøfte rundt forskjellige forståelser av kropp. I dialoger som omhandler temaet *kroppsforståelser*, er det helt vesentlig at kroppsøvingslæreren fungerer som en ressurs for elevene, og innehar kompetanse om at en kan forstå fenomenet kropp fra flere perspektiver (Moen & Rugseth, 2018, s. 164-165). I mine resultater, kom det frem at nær samtlige av informantene *ikke* pleide å snakke om kropp i kroppsøvingen på skolen. Informantene gav noe varierende svar da jeg spurte om de *ønsket* å snakke om kropp i kroppsøving, hvor enkelte påpekte at hvis kropp skulle være tema, var det sentralt at læreren var godt forberedt. Noen som har undersøkt denne tematikken, er Moen og Rugseth (2018). De argumenterer for at *Læreplanen for Kunnskapsløftet 06* i liten grad viser vei for hvordan en skal forstå fenomenet kropp. En av konsekvensene, er at kroppsøvingslærerne selv må ilegge begrepene i læreplanen mening. Følgelig vil de kroppsperspektivene som kroppsøvingslæreren har, være fundamentale for kroppsøvingslæreren sin undervisningspraksis (Moen & Rugseth, 2018, s. 163).

Gjennom vårt samfunnsmandat som kroppsøvingslærere, plikter vi oss blant annet til å arbeide med våre elevers bevisstgjøring i relasjon til deres kroppslige selvforståelse (Sæle, 2021, s. 221). I formålet i *Læreplanen for Kunnskapsløftet 06*, presiseres det at kroppsøvingsfaget “skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Elevene skal følgelig både utvikle en forståelse av og en kontakt med seg selv (Moen & Rugseth, 2018, s. 160). Hva en “positiv oppfatning av kroppen” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2) innebærer, problematiseres ikke i formålet med faget. Derav blir det kroppsøvingslærerne sin oppgave å tolke betydningen (Moen & Rugseth, 2018, s. 160). I lys av mine resultater, gir dette meg grunn til å stille spørsmål ved om kroppsøvingslærere gir elevene begreper, teorier eller horisonter av forståelser som elevene kan bevege seg rundt i.

Kroppen i garderoben

Kroppsøvingsfaget er en kontekst hvor kroppslig mangfold er særlig synlig, og hvor elevene, både i undervisningen og i garderoben, møter hverandre med forskjellige kropper (Moen & Svendby, 2019). I relasjon til garderobesituasjonen, fant jeg flere interessante funn blant mine resultater. Garderoben ble blant annet trukket fram som en kontekst hvor kroppssnakk, eller kommentarer av egen eller andre sine kropper kunne forekomme. Dette viste seg i likhet med andre studier (Elvebakk et al., 2018, s. 98; Strandbu & Kvalem, 2014, s. 634) særlig hos noen av jentene, hvor kommentarene i størst grad rettet seg mot egen kropp, utseende, at de hadde lagt på seg eller at de følte seg tykke. Jentene objektiviserte altså seg selv ved å snakke om kroppen sin sammenlignet med form, masse og størrelse. Negative, framfor positive kommentarer om egen kropp, kan ifølge Elvebakk et al. (2018, s. 98) blant annet knyttes til et ønske om bekreftelse.

Garderoben ble også trukket frem som en kontekst hvor kroppen er særlig synlig, spesielt med tanke på skifting og dusjing. Resultatene mine viser at informantene opplevde skifting som lite problematisk sammenlignet med dusjing. Blant guttene var det noen som dusjet og andre ikke, mens det blant jentene bare var én som fortalte at hun dusjet. Tidligere forskning viser på en side til noe motstridende funn. Resultater i Moen et al. (2017, s. 12) sin studie, viser at hele 87,5% av ungdomsskoleelever opplever det greit å dusje i kroppsøvingsundervisningen. På en annen side, kan jeg knytte Fisette (2011) sine resultater om skifting i garderoben til mine funn om skifting og dusjing. I mine resultater kom det frem at enkelte opplevde det spesielt ubehagelig å dusje uten forheng i dusjen. Resultatene i Fisette (2011, s. 179; 190) sin undersøkelse viste at forskningsdeltagerne, jenter i ungdomsskolealder,

hadde behov for å føle seg trygge, beskyttet og komfortable når de skiftet klær i garderoben. Følgelig skiftet jentene bak forheng eller håndklær. Både jentene jeg intervjuet, og jentene i Fisette (2011) sin studie, ønsker med andre ord privatliv i et offentlig rom, slik at andre ikke skal få mulighet til å dømme og kartlegge kroppene deres (Fisette, 2011, s. 179; 190).

“Noen elever kan oppleve dusjing som problematisk og oppleve situasjonen som utrygg” (Utdanningsdirektoratet, 2014), står det skrevet på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider. I en nylig artikkel (i skrivende stund) skrevet av Fallmyr og Danielsen (2022), kommer det fram at verken guttene eller jentene på Ørnes skole i 10B, dusjer når kroppsøvningsundervisningen er ferdig. Elevene som blir intervjuet påpeker at det er ubehagelig, og en av jentene forteller at hun opplever kroppspress i garderoben. Jentene trekker fram sosiale medier som en faktor som skiller kroppsøvningsundervisningen i dag sammenlignet med undervisningen før. De vil unngå at deres egen kropp sammenlignes med kropper i sosiale medier. Selv med mobilforbud i garderoben, opplever jentene seg utrygge og ønsker følgelig egne båser. Kjersti Mordal Moen, som også intervjues i artikkelen, mener blant annet at skoler må ha mobilforbud, trygge rammer og en tydelig struktur - ikke skillevegger. Moen mener det er en fallitterklæring om det bygges båser eller skillevegger i garderobene, og understreker at en kan lære mye ved å ta del i et mangfold, inkludert settinger hvor en delvis er naken og sårbar. Moen peker på skolen som en sentral kontekst hvor elever kan lære å respektere mangfoldet og hverandre. Debatten om dusjing er ifølge Fallmyr og Danielsen (2022) ikke spesiell for Ørnes skole. Ved en ungdomsskole i Bergen har de blant annet enkelte skiller og avlukker mellom dusjene, og ved en ungdomsskole i Trondheim er planen å sette opp dusjvegger. Felles for skolene er at dette er noe elevene ønsker og etterlyser.

Den synlige kroppen i kroppsøving

I kroppsøvningsfaget er kroppen i sentrum for de opplevelsene elevene har. Kroppen er med andre ord plassert i en kontekst hvor kroppslige, fysiske ferdigheter kan bedømmes av andre, samtidig som sammenligninger og vurderinger av kroppens ytre kan finne sted (Kerner et al., 2017, s. 256). Elevene sine kropper er dermed spesielt synlige, og ifølge Paechter (2003, sitert i Walseth & Hæhre, 2014, s. 30) fører dette til at elevene blir særlig bevisst på hvordan kroppene deres både ser ut og fremstår. At informantene mine erfarte dette, kom til syne da de fortalte om garderobesituasjonen, men også da de fortalte om enkelte aktiviteter. Resultatene viser nemlig at styrke- og sirkeltrening skilte seg ut som aktiviteter hvor informantene var særlig oppmerksomme på sin egen kropp. I hovedsak rettet de oppmerksomheten mot

utseende og hvordan kroppen deres så ut under slike aktiviteter. Med andre ord erfarte informantene kroppen som *synlig*, ikke *seende* (Engelsrud, 2006, s. 31), og var opptatt av hvordan andre vurderte dem. Styrke- og sirkeltrening førte derav til at informantene var mer bevisst og fokusert på sin egen kropp.

Å glemme kroppen i kroppsøving

Ifølge Skårderud og Isdahl (1998, s. 13) har en det vanligvis aller best med sin egen kropp de gangene en tenker minst på den. I motsetning til aktiviteter hvor kroppen var synlig og hvor informantene var særlig oppmerksomme på kroppen sin, identifiserte jeg også aktiviteter hvor de var mindre oppmerksomme på egen kropp. Mens enkelte trakk frem løping, trakk flesteparten frem ballspill, hvor faktorer som vinnerinstinkt, intensitet, konsentrasjon, motivasjon og mestringsfølelse ble lagt til grunn. Resultatene mine indikerer med andre ord at ballspill var en aktivitetsform hvor informantene evnet å overskride kroppens fysiske del (Sæle, 2021, s. 90). Dette ble særlig tydelig da de betraktet ballspill som noe som fikk de til 'å glemme kroppen'. Hedvig påpekte spesielt at hun glemte kroppen når hun var "in the moment". Med andre ord glemte Hedvig kroppen sin når hun opplevde en tilstand av "flow", som ifølge Csikszentmihalyi (1975, referert i Säfvenbom, 2005, s. 34) fører til en opplevelse av å være i ett med aktiviteten, og til at en glemmer omgivelsene rundt seg. En er med andre ord fullstendig oppslukt med aktiviteten, hvor selvet opptrer som en helhet og er særlig bevisst sine egne interne prosesser.

Som nevnt, blir kroppen forstått "som vår samtidige forgrunn og bakgrunn" (Moen og Rugseth, 2018, s. 158) innenfor det fenomenologiske perspektivet. På en side ble dette synlig i resultatene mine da informantene snakket om den synlige kroppen, spesielt i garderoben eller under styrke- og sirkeltrening. På en annen siden ble det fenomenologiske kroppsperspektivet synlig da informantene snakket om ballspill. Med andre ord, opplevde flere av informantene at ballspill førte til at de ikke tenkte på kroppen, og at skillet mellom "jeget" og kroppen uteble (Loland, 2000; Moen & Rugseth, 2018, s. 158). Heller enn å fokusere på kroppen, rettet de oppmerksomheten mot mestring, konsentrasjon og å være til stede i øyeblikket. Ut ifra mine resultater, kan det tenkes at dette funnet er preget av at samtlige av informantene likte ballspillundervisning i kroppsøving. Dette sier meg likevel at ballspill eller lignende aktiviteter hvor elevene glemmer eller ikke tenker på kroppen, *kan* være gunstig for elevenes subjektive kroppslige opplevelser i kroppsøvingsundervisningen. I aktiviteter hvor elevene opplever kroppen som synlig og vurdert av andre, som i dette tilfellet særlig styrke- og sirkeltrening, bør kroppsøvlingslæreren, som hen også bør i

ballspillundervisning, tenke grundig over metodevariasjon, organisering og *målet* med aktiviteten (Kvalvaag et al., 2022; Säfvenbom & Rustad, 2018).

Oppsummert

I dette underkapittelet har jeg tatt for meg funnene som kan knyttes eksplisitt til kroppsøvfingsfaget. Mine data viser relativt tydelig at det ikke snakkes om kropp og forståelser av kropp i kroppsøvfingsfaget. Det som også viser seg tydelig, som nevnt under 5.1, er at å fortelle om *hva er kropp for meg*, å forklare egen forståelse av kropp, eller å snakke om kropp som noe en *er*, er vanskelig. Det virker med andre ord å være spesielt utfordrende for informantene å sette ord på sine subjektive kroppslige opplevelser. Motsatt kommer det objektive perspektivet og det sosialt konstruerte perspektivet både i større grad og mer tydelig frem i informantene sine fortellinger. Én måte å forklare dette på, kan være at vi i kroppsøving ikke gir elevene de redskapene de behøver, herunder eksempelvis språk, begreper eller forståelseshorisonter for å klare å sette ord på sin(e) subjektive forståelse(r) av kropp. En annen forklaring, er at den dualistiske tenkemåten om kroppen på sett og vis er forankret i språket vårt (Engelsrud, 2006, s. 27), og følgelig er skillet mellom sjelen og kroppen utfordrende å komme unna (Skårderud & Isdahl, 1998, s. 13). En tredje forklaring kan være spørsmålene i intervjuguiden. Altså kan det være at spørsmålene jeg stilte påvirket svarene og derav resultatene jeg fikk. Det kan tenkes at jeg hadde fått ut mer interessante refleksjoner jeg kunne knyttet til det subjektive perspektivet ved andre spørsmål eller spørsmålsformuleringer.

De teoretiske perspektivene på kropp, det objektive perspektivet, det subjektive perspektivet og det sosialt konstruerte perspektivet er, slik jeg ser det, ikke “dekkende” nok da det er utfordrende å skulle si at informantene har den ene eller den andre forståelsen. Kroppsforståelsen(e) til informantene virker å være “flytende” og det er tidvis utfordrende å skulle skille mellom de ulike forståelsene i deres fortellinger. Informantene er ikke “innom” de ulike perspektivene, de lever bare. Jeg har forsøkt å anvende teori for å prøve å forstå. Når det er sagt, kan funnene mine samtidig være et godt utgangspunkt for å skape interesse, debatt, refleksjon og læring blant elever.

5.3 Hvilken rolle kan kroppsøvfingsfaget ta i fremtiden?

Over tid har flere kroppspraksiser vært praktisert i den norske kroppsøvfingskonteksten. Blant andre har “en militær, medisinsk, helsemessig og idrettslig legitimering lagt til grunn”

(Augestad, 2003, sitert i Sæle, 2021, s. 222). Vanligvis har dette hatt utspring i et ønske om disiplin og kontroll over elevene. Som nevnt, har kroppsøvfingsfaget tradisjonelt sett vært farget av et kartesiansk kroppssyn, hvor elevens kropp fremstilles som en objektiv, manipulerende størrelse (Augestad, 2003, sitert i Sæle, 2021, s. 222). Elevene skal bruke kroppen og lære hvordan de kan bruke kroppen til å oppnå helse eller ferdigheter gjennom varierende bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2-13). Den kroppsøvfingsfaglige diskursen vedrører følgelig diverse aspekter relatert til elevkroppen og ifølge Sæle (2021, s. 221-222) er det fortsatt usikkert om den instrumentelle kroppsforståelsen dominerer over den subjektive og helhetlige kroppsforståelsen. Tross dette, virker det subjektive perspektivet på kropp å være mer vektlagt i Fagfornyelsen sammenlignet med tidligere læreplaner (Sæle, 2021, s. 222). Under kjerneelementet “Bevegelse og kroppsleg læring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2), finner vi formuleringer som «elevane utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Under det tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmeistring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3), står det at kroppsøvfingsfaget skal bidra til “å fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval. Faget skal fremje eit positivt sjølvbilete som kan gi elevane ein trygg identitet” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Skal elevene oppnå og mestre dette (samt flere formuleringer i læreplanen relatert til kropp) nå og i fremtiden, er det etter min mening rimelig å hevde at skolen og kroppsøvfingslærere må gi elevene de verktøyene og det språket de trenger. Kanskje må vi lære av forskningen til Sundgot-Borgen, og tilrettelegge for diskusjoner og refleksjoner omkring kropp og temaer og begreper som vi i vår samtid og sosiale verden relaterer til fenomenet kropp (Flekkøy, 2020). Dette fordrer at (skolen og) kroppsøvfingslærere innehar kunnskaper knyttet til forskjellige perspektiver på kropp og deres forgreining i faget. Følgelig må slik kunnskap *også* inngå i kroppsøvfingslærerutdanningen (Moen & Rugseth, 2018, s. 164-166).

Kroppsøvfingsfaget som formidler av dynamiske kroppsperspektiver

Ved å ha kunnskaper og kompetanse om at fenomenet kropp er mulig å forstå fra flere forskjellige perspektiver (Engelsrud, 2010, s. 47; Moen & Rugseth, 2018, s. 164-165), kan en identifisere hvilke, og hvordan teoriene/perspektivene “gjemmer” seg i fagterminologien, i praksis og i daglig språkbruk (Engelsrud, 2010, s. 47). Med utgangspunkt i at «kroppen er, og alltid har vært, et fenomen for samfunnskapt konstruksjon» (Engelsrud, 2006, s. 65; Engelsrud, 2010, s. 48), kan forståelsen(e) vi har av kroppen endre seg. I forlengelse peker

Engelsrud (2010, s. 48) på at kroppsøvningsundervisningen burde studeres med et kritisk blikk angående forventningene som elevkroppen møtes med, samt hvilke kroppsforestillinger som kommer til uttrykk i kroppsøvningsundervisningen. Også kroppsøvningslærere bidrar nettopp som kunnskapsprodusenter gjennom egen kroppsbruk og kroppsteori (Engelsrud, 2010, s. 47). For å styrke fremtidens kroppsøvningsfag og kroppsøvningsundervisning, kan en, ifølge Engelsrud (2010, s. 49), tydeliggjøre både de svake og sterke sidene ved kroppsperspektivene. I forlengelse understreker hun at det er essensielt å være interessert i, og forholde seg undersøkende til mennesker sin kroppslige subjektivitet.

Kroppsøvningsfaget som formidler av kritisk refleksjon

En sentral del av kroppsøvningsfaget er at «elevane utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samanhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Amundsen et al. (2021) understreker at en forutsetning for arbeidet med sitatet, er at vi som kroppsøvningslærere tar med i beregningen at samtlige av kroppsperspektivene (kroppen som objekt, kroppen som subjekt og den samfunnsskapte kroppen) er 'til stede' i kroppsøvningsundervisningen vår.

Gjennom kroppsperspektivet 'kroppen som objekt', og også i vår sosiale verden, betraktes gjerne bevegelsesaktiviteter som et verktøy for å oppnå idrettslige ferdigheter, god helse eller "en fin kropp" (Amundsen et al., 2021). Arbeidet med Fagfornyelsen og kroppslig læring, fordrer dog at vi tilrettelegger for det lærende subjekt. Vi må også tilrettelegge for at kroppsøvningsfaget er en kontekst som medvirker til at vi anerkjenner ulike og mangfoldige kropp. Fokuset må rettes mot *opplevelser*, og ikke mot ferdigheter eller en fysisk sterk kropp en kan presentere på Instagram. Kroppsøvningsfaget må, som Amundsen et al. (2021) argumenterer for, tilrettelegge for faglige drøftinger og meningsutvekslinger knyttet til ulike kroppsperspektiver.

I litteraturgjennomgangen "*Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review*" av Aartun et al. (2020, s. 1), undersøker forfatterne fagfelleverderte artikler som tar for seg *kroppsliggjort pedagogikk* i kroppsøvningsfaget. Fra den tematiske analysen forfatterne gjennomførte av de inkluderte fagfelleverderte artiklene, kom særlig to hovedtemaer til syne; "å muliggjøre kritisk refleksjon" (Aartun et al., 2020, s. 1; 10), samt "å utforske (nye) bevegelser" (Aartun et al., 2020, s. 1; 10). En likhet ved artiklene, er at samtlige presiserer et behov for andre og nye undervisningspraksiser som kan bidra til å utfordre den tradisjonelle undervisningspraksisen vi ser i kroppsøvningsfaget i dag (Aartun et al., 2020, s. 4).

Resultatene fra litteraturgjennomgangen indikerer at *kroppsliggjort pedagogikk* retter søkelyset mot “å muliggjøre kritisk refleksjon” (Aartun et al., 2020, s. 10) knyttet til rådende antagelser og forståelser omkring kroppsidealer, kjønn, helse og “å utforske (nye) bevegelser” (Aartun et al., 2020, s. 10) i kroppsøvningsundervisningen. Artiklene foreslår en elevsentrert og induktiv undervisningstilnærming. Eksempelvis ved å reflektere over egne kroppslige erfaringer og opplevelser, samt å utforske bevegelser, kan elevene reflektere rundt sine egne læringsprosesser, i tillegg til å erfare opplevelsen av (nye) aktiviteter (Aartun et al., 2020, s. 10). Selv om det ikke finnes en konkret framgangsmåte for å implementere *kroppsliggjort pedagogikk* i kroppsøvningsfaget, er målet med den likevel å skape et styrkende, rettferdig og inkluderende kroppsøvningsfag. Artiklene argumenterer for at “å utforske (nye) bevegelser” (Aartun et al., 2020, s. 10) samt “å muliggjøre kritisk refleksjon” (Aartun et al., 2020, s. 10; 11), bidrar positivt med tanke på identitetsarbeid og opplevelser i kroppsøvningsfaget. Kritisk refleksjon kan blant annet bidra til at elevene tar egne valg og motstiller seg usunne praksiser, samt medvirke til å avdekke maktforhold, normer og verdier i samfunnets bevegelseskultur. Utviklingen av refleksjonsferdigheter handler også om praktiske prosesser, som “å utforske (nye) bevegelser” (Aartun et al., 2020, s. 10), samt å være deltagende i diskusjoner. Gjennom å knytte kroppsbevissthet og kritisk tenkning sammen, forsøker *kroppsliggjort pedagogikk* å tilrettelegge for positive opplevelser i kroppsøvningsundervisningen (Aartun et al., 2020, s. 10-11).

Kroppsøvningsfaget i krise

Kroppsøvningsfaget er i krise, skriver Mats Melvold Hordvik (Hordvik, 2021), og argumenterer for at undervisningen i faget ikke fungerer slik den bør og skal. Hordvik (2021) poengterer at “alle er klar over” at undervisningen i kroppsøvningsfaget ikke skal dreie seg om idrettslige ferdigheter, idrettslige prestasjoner eller trening, men om *kroppslig læring*. Elevene skal få mulighet til å utforske varierte aktiviteter ut fra sine egne forutsetninger og interesser. Uansett hvem som er skyld i krisen, mener Hordvik (2021) at “de har visst det lenge, men klarer ikke å rive seg løs fra gamle gym-tradisjoner” (Hordvik, 2021). Forskere, foresatte, elever og politikere virker å være enige i at krisen skyldes kroppsøvningslærerne, som tross alt er ansvarlige for undervisningen. Med nye læreplanreformer tatt i betraktning, mener Hordvik (2021) at undervisningen og innholdet i faget ikke har, eller ser ut til å endre seg.

Ifølge Hordvik (2021) viser forskning at undervisningspraksisen til kroppsøvningslærere blir påvirket av faktorer som *elever, skolekultur, kollegaer og rammefaktorer*, hvor samspillet faktorene imellom påvirker innholdet i undervisningen.

Følgelig er det ikke helt berettiget å legge *all skyld* over på kroppsøvingslærerne.

Kroppsøvingslærere har naturligvis ansvar, men er imidlertid avhengig av samhandling med øvrige faktorer. De behøver både ressurser og tid slik de kan skape nytenkende undervisningsopplegg. Som både lærerutdanner og forsker selv, hevder Hordvik (2021) at de som er ansvarlig for utdanningen av morgendagens kroppsøvingslærere, bærer mest ansvar. Ikke bare er kroppsøvingsfaget i krise, men også kroppsøvingslærerutdanningen, understreker han. Ifølge Hordvik (2021) viser forskning at kroppsøvingslærerutdanninger sliter med å påvirke studenters formodninger vedrørende innhold og undervisningsmetoder i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingslærerutdanningene bidrar heller gjerne til å forsterke studentenes formodninger rundt et kroppsøvingsfag tuftet på treningsfysiologiske diskurser, idrettsdiskurser og helsediskurser. Hordvik (2021) argumenterer for at en løsning på krisen kan være *samarbeid* mellom lærerutdannere og kroppsøvingslærere, som forhåpentligvis vil resultere i bedre undervisning og profesjonell utvikling for begge parter.

Et tiltak som kan bidra til å løse krisen i kroppsøvingsfaget, er forskningsprosjektet KOMPRA (Kompetanseutvikling i praksis). Med Säfvenbom (2022) i spissen, er det flere medvirkende; forskere, lærerutdannere, studenter og praksislærere (Säfvenvom, 2022, s. 8). Målet er å kvalitetsutvikle praksisen i lærerutdanningen, særlig kroppsøvingslærerutdanningen, og tar utgangspunkt i den femårige lærerutdanningen ved Norges Idrettshøgskole. Prosjektet skal utvikle relevant, praksisnær og anvendbar kunnskap med utgangspunkt i utfordringer en finner lokalt, regionalt, nasjonalt og globalt. Med andre ord skal prosjektet bidra “i jakten på en lærerutdanning for fremtidens barnehage og skole” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5; Säfvenbom, 2022, s. 1).

Säfvenbom (2022, s. 8) poengterer at dagens oppvoksende generasjon, møter helseutfordringer som fordrer fysisk, sosial og mental robusthet. Utfordringer i relasjon til livskvalitet, helse og livsstil er både avanserte og sammenvevde, i tillegg til at de uttrykkes gjennom ‘virkelige’-, digitale- og virtuelle verdener. Flere medvirker til et kommersialisert helsemarked, hvor nye helsediskurser stadig trer frem. Hvis kroppsøvingsfaget skal medvirke til at elevene håndterer slike utfordringer, må lærerutdanningen endres, understreker Säfvenbom (2022, s. 8). Følgelig er praksiskonteksten i lærerutdanningene essensiell; her kan endringene opphøre, men også skyte fart, avslutter han.

6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Formålet med denne undersøkelsen har vært å undersøke *hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos et utvalg elever i tredje klasse ved videregående skole*. Dette har jeg gjort ved hjelp av en kvalitativ undersøkelsesmetode, herunder semistrukturert intervju (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28; Thagaard, 2018, s. 11-12). I forlengelse av og basert på funnene mine, har jeg også diskutert hvilken rolle kroppsøvingfaget kan ta i fremtiden.

Et av mine hovedfunn viser på en side at å fortelle om *hva er kropp for meg*, å forklare egen forståelse av kropp, eller å snakke om kropp som noe en *er*, var utfordrende for informantene. På en annen side viste det seg lettere for informantene å snakke om tematikker som utseende, kroppsideal og trening rettet mot forbedring av kroppen. I diskusjonen argumenterte jeg for at det trolig finnes objektive størrelser og svar som gjør slike tematikker lettere å snakke om sammenlignet med kropp som noe en *er*. Et annet hovedfunn, viser at det ikke snakkes om kropp og forståelser av kropp i kroppsøvingfaget. Funnene gir meg grunn til å stille spørsmål ved om skolen og kroppsøvingslærere gir elevene teorier, begreper og forståelseshorisonter de kan bevege seg rundt i. Hvis elevene skal oppnå og mestre ulike målformuleringer beskrevet i læreplanen i relasjon til kropp (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2-3), er det rimelig å hevde at skolen generelt og kroppsøvingslærere spesielt må tilby elevene det språket og de verktøyene de behøver.

Å skulle “plassere” det informantene fortalte innenfor de ulike perspektivene på kropp slik jeg i utgangspunktet hadde forestilt meg at jeg skulle klare, viste seg vanskeligere enn som så. Som jeg har nevnt tidligere, virket kroppsforståelsen(e) til informantene å være “flytende”. Svarene var både avhengig av spørsmål og kontekst for spørsmål, og ofte kom ulike, overlappende og til dels motstridende kroppsforståelser “til syne” (Moen & Rugseth, 2018, s. 166). Dette gjorde det tidvis vanskelig å skille mellom og å “plassere” informantene sine fortellinger knyttet til de ulike perspektivene på kropp, og jeg kan derav ikke si at de har den ene eller den andre forståelsen. Når det er sagt, indikerer resultatene mine et tydelig skille med tanke på hvor mye av det informantene fortalte meg jeg kunne knytte til de ulike kroppsperspektivene. Sammenlignet med det objektive kroppsperspektivet og det sosialt konstruerte kroppsperspektivet, var det særlig lite jeg kunne knytte av informantene sine fortellinger til det subjektive kroppsperspektivet. Med andre ord evner informantene i liten grad å snakke om kropp som noe de *er*, som forteller noe om omgivelsene rundt og hva de bidrar med. I forlengelse kan det også være at informantene hadde svart annerledes og at andre perspektiver hadde kommet til syne om jeg hadde stilt andre spørsmål. Men, med de

spørsmålene jeg stilte, og med det utvalget jeg hadde, kom det objektive kroppsperspektivet og det sosialt konstruerte kroppsperspektivet tydeligst frem.

I forlengelse av og basert på funnene mine, diskuterte jeg også hvilken rolle kroppsovingsfaget kan ta i fremtiden. Aartun et al. (2020, s. 4) presiserer et behov for andre og nye undervisningspraksiser som kan bidra til å utfordre den tradisjonelle undervisningspraksisen vi ser i kroppsovingsfaget i dag, eksempelvis gjennom “å utforske (nye) bevegelser” (Aartun et al., 2020, s. 10) samt “å muliggjøre kritisk refleksjon” (Aartun et al., 2020, s. 10; 11). Flere forfattere og forskere fremhever lignende og sentrale faktorer. Blant annet peker Amundsen et al. (2021) på at vi i kroppsovingsfaget må tilrettelegge for faglige meningsutvekslinger og samtaler i relasjon til de forskjellige kroppsperspektivene. Dette betyr at kroppsovingslærere må ha kunnskaper om kroppsperspektivene og deres forgreining i kroppsovingsfaget (Moen & Rugseth, 2018, s. 164-165). Videre bør samarbeidet mellom lærerutdannere og kroppsovingslærere bli tettere (Hordvik, 2021), og kanskje må også målsettingene i kroppsovingsfaget bli tydeligere i retning av mental og sosial robusthet (Säfvenbom, 2022, s. 1; 6; 8).

6.1 Videre forskning

Funnene mine er kanskje ikke revolusjonerende, men de sier likevel noe om *hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos et utvalg elever i tredje klasse ved videregående skole*. Med tanke på at «kroppen er, og alltid har vært, et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon» (Engelsrud, 2006, s. 65; Engelsrud, 2010, s. 48), kan forståelsen(e) vi har av kroppen endre seg (Engelsrud, 2010, s. 48), og følgelig mener jeg at undersøkelsen min både er dagsaktuell og relevant.

I lys av mine funn, er det behov for ytterligere forskning knyttet til perspektiver på kropp i kroppsovingsfaget, både fra kroppsovingslærere sitt perspektiv og fra elever sitt perspektiv. Med andre spørsmål kan annen forskning også få mer tak på elever sine subjektive opplevelser i kroppsovingsfaget, i motsetning til det jeg tidvis følte at jeg (ikke) fikk. Det hadde videre vært interessant å undersøke hvordan en kan implementere *kroppsliggjort pedagogikk* i kroppsovingsundervisningen, være seg eksempelvis undervisningsopplegg knyttet til “å utforske (nye) bevegelser” (Aartun et al., 2020, s. 10) samt “å muliggjøre kritisk refleksjon” (Aartun et al., 2020, s. 10; 11). Sæle (2021, s. 222) hevder som nevnt, at det subjektive perspektivet på kropp virker å være større vektlagt i Fagfornyelsen enn i tidligere

læreplaner. Følgelig kunne det være interessant å undersøke dette nærmere nå som Fagfornyelsen er implementert på samtlige trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1-3).

Referanseliste

- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2020). Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review. *Sport, Education and Society*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/1504-2987-99-6>
- Ahadzadeh, A. S., Sharif, S. P. & Ong, F. S. (2016). Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth. *Computers in Human Behavior*, 68, 8-16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.011>
- Amundsen, M., Westlie, K., Moen, K. M., Storberget, I. & Bjørke, L. (2021, 17. februar). Kroppslig læring = kroppsøvningsfaget! *Kroppsøvningsbloggen*. <https://blogg.forskning.no/kroppsoving/kroppslig-laering--kroppsovningsfaget/1816088>
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. [Doktorgradsavhandling - Universitetet i Oslo]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physical education: pretty, active and ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 19-39. <https://doi.org/10.1080/17408980701712106>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J. & Peiró-Velert, C. (2018). The influence of body discourses on adolescents' (non)participation in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(3), 257-269. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1178109>

- Borgen, J. S., By, I. Å., Rustad, H. & Engelsrud, G. (2014, 15. oktober). Skandaløst om kroppsovingsfaget. *NIH-bloggen*. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/skandalost-om-kroppsovingsfaget>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 29 oktober). *Kva er forskningsetikk?* <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/kva-er-forskningsetikk/>
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget
- Elvebakk, L., Engebretsen, B. & Walseth, K. (2018). Kroppen på Instagram. Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress. I M. Øksnes, E. Sundsdal, & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 81-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 35-50). Tapir Akademisk Forlag.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. & Nordtug, B. (2016, 4. mars). Kronikk: *Vi må slutte å prate om kroppspresset*. Forskning. <https://forskning.no/helse-kronikk-media/kronikk-vi-ma-slutte-a-prate-om-kroppspresset/1169034>
- Fallmyr, S. S. & Danielsen, D. J. (2022, 6. september). *Ingen i klassen dusjer etter gymtimen: – Vi vil ha egne båser*. NRK. https://www.nrk.no/nordland/ingen-i-klassen-dusjer-etter-gymtimen-_vil-ha-egne-baser-1.16080440?fbclid=IwAR2huT36ipSmd0Hre4qqgMqd4kQrOOaFsnzMmwGwpNyDNgx60iQR_8kSFT8
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2015, 17. juni). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 179–196.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>
- Flekkøy, K. G. (2020, 4. mars). *Fann ein nøkkel til å lette kroppspresset blant ungdom*. Norges Idrettshøgskole. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/2020/mars/vil-lette-preset-ungdommen-kjenner-pa-kroppen/>
- Garrett, R. (2004). Negotiating a Physical Identity: Girls, Bodies and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 223–237.
<https://doi.org/10.1080/1357332042000233958>
- Gjellan, M., Midbøe O. M., Aardal, E. & Vignæs, M. K. (2015, 10. juni). *Derfor er vi misfornøyde med utseende*. NRK. <https://www.nrk.no/norge/derfor-er-vi-misfornoyd-med-utseendet-1.12399811>
- Grimen, H. & Ingstad B. (2008). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg., s. 321-351). Gyldendal Norsk Forlag.
- Hagelia, M. (2021, 14. juli). *Kjerneelementene - det virkelig nye i fagfornyelsen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/kjerneelementene--det-virkelig-nye-i-fagfornyelsen/290318>
- Hordvik, M. M. (2021, 20. desember). Kroppsøvingfaget er i krise. Har lærerne skylda? *NIH-bloggen*. <https://blogg.forskning.no/kroppsoving-nih-bloggen-skole-og-utdanning/kroppsovingfaget-er-i-krise-har-laererne-skylda/1955943>
- Imsen, G. (2017). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & L. Kristoffersen. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Abstrakt Forlag.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Teori og analyse. I L. E. F. Johannessen, T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen. *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. (s. 21-48). Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kerner, C., Haerens, L. & Kirk, D. (2017). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255-265. <https://doi.org/10.1177/1356336X17692508>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 6. juni). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.) (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalvaag, M. W., Algrøy, E., Egeland, O-V. & Røynesdal, Ø. (2022, 27. juli). *Ballspillundervisning i kroppsøving*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-kompetansemaal/ballspillundervisning-i-kroppsoving/325636>

- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskriftet den norske legeforening*, 120(24), 2919-2921. <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/kroppssyn-idrett-og-mosjon>
- Markula, P., & Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise. Power, knowledge and transforming the self*. Routledge.
- Mathisen, T. F. & Olsen, T. (2016). Når kroppsfokus blir patologisk: Sosiale medier, fitness og spiseforstyrret atferd. *Norsk tidsskrift for ernæring*.
https://www.researchgate.net/publication/309576535_Nar_kroppsfokus_bli_r_patologisk_Sosiale_medier_fitness_og_spiseforstyrret_atferd
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøving i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2, 154–168. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K. M. & Svendby, E. B. (2019, 9. april). *Knefall for kroppshysteriet eller lære toleranse for mangfold*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving/knefall-for-kroppshysteriet-eller-laere-toleranse-for-mangfold/140834>
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning – Garderobesituasjonen og kroppsøving slik norske grunnskoleelever opplever det. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (101), 5-18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>
- Myreng, C. B., Engelsrud, G. H. & Kjerland, G. Ø. (2021). Kroppen i lærebøker i videregående skole – et innblikk i kroppsøvingsfagets ideologiske kamp. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 103-116.
<https://doi.org/10.23865/jased.v5.3062>
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Norges Idrettshøgskole. (2021, 22. desember). NIHS etiske Komite.
<https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/etikk/nih-etisk-komite/>

- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rysst, M. (2011). "Å se bra ut": kroppsidealer og kroppspraksiser i Norge. I G. Roos & M. Rysst (Red.), *Skjønnhet og helse: det ytre og indre* (oppdragsrapport nr. 1-2011, s. 11-16). SIFO.
- Seippel, Ø., Strandbu, Å. & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening. Endring over tid og sosiale skillelinjer* (NOVA Rapport 3/2011). NOVA.
http://www.seippel.no/NOVA_UngdomTrening.pdf
- Skårderud, F. & Isdahl, P. J. (Red.). (1998). *Kroppstanker*. Universitetsforlaget.
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). Judging the quality of qualitative research. I A. C. Sparkes & B. Smith, *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product* (s. 179-205). Routledge.
- Strandbu, Å. & Kvalem, I. L. (2014). Body Talk and Body Ideals Among Adolescent Boys and Girls: A Mixed-Gender Focus Group Study. *Youth and Society*, 46(5), 623-641.
<http://dx.doi.org/10.1177/0044118X12445177>
- Svendby, E. B. (2013). *'Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn': En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemning)*. [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. Norges Idrettshøgskole. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Säfvenbom, R. (2005). Fritid, hva er det? I R. Säfvenbom (Red.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst: grunnbok i aktivitetsfag* (s. 27-42). Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R. (2022). *Kompetanseutvikling i praksis (KOMPRA)* [Under utarbeidelse]. Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier (ILF), Norges Idrettshøgskole.

- Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018, 12. april). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Utdanningsnytt. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-skall-elevne-lare-i-kroppsoving/>
- Sæle, O. O. (2015). Dagens kroppsidealiserings og kristen kroppsrealisme. *Prismet Forskning*, 66(3), 171-184. <https://doi.org/10.5617/pri.4536>
- Sæle, O. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien – og om vår tids kroppsidealiserings og kroppsfokus*. Gyldendal.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.) (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiggemann, M. & Slater, A. (2013). NetGirls: The Internet, Facebook, and Body Image Concern in Adolescent Girls. *International Journal of Eating Disorders*, 46(6), 630-633. <https://doi.org/10.1002/eat.22141>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 12. desember). *Dusjing i skolen*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Dusjing-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 24. juni). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#a166272>

- Vignæs, M. K. & Honningsøy, K. H. (2018, 11. juni). *Vi kan ikke nok om guttas kroppspress*. NRK. https://www.nrk.no/norge/xl/_-vi-kan-ikke-nok-om-guttas-kroppspress-1.14070205
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education: How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442-459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvningsfaget. *Tidsskrift for ungdomsforskning 2014*, 14 (2), 28-51. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/2327/1204043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Øye, C., Sørensen, N. Ø. & Martinsen, K. (2018). *Å tenke med Foucault*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Forståelser av kropp hos elever i videregående skole”?*

Hei! Vil du være med i et forskningsprosjekt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos elever i den videregående skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette forskningsprosjektet, som er en masteroppgave, er formålet å finne ut hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos tredjeklasseelever i den videregående skole i relasjon til kroppsovføring. Utvalget i forskningsprosjektet vil være få antall personer, da intervjuene vil gå i dybden.

Temaet kropp er mye omtalt og diskutert i dagens samfunn, og jeg ønsker derfor å snakke med deg og høre hvilke tanker du har om og rundt temaet kropp.

Jeg vil eksempelvis stille deg spørsmål som:

Kan du fortelle litt om hvor du tror kroppsidealer kommer fra?

Kan du fortelle om et eller flere eksempler på en situasjon hvor du merket at du var særlig oppmerksom på kroppen din i kroppsovføring?

Kan du si noe om hvilke aktiviteter du mener er viktig i kroppsovføring og hvorfor du mener disse aktivitetene er viktige?

Opplysninger som kommer fram i dette forskningsprosjektet vil ikke benyttes til andre formål enn de som er nevnt i dette informasjonsskrivet.

Jeg håper du vil være med!

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole, Anna Jensen Austnes.

Veileder for forskningsprosjektet er Kenneth Aggerholm, professor ved Norges Idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med i forskningsprosjektet fordi du er mellom 18 og 19 år gammel (eventuelt 20 år gammel), du er elev i tredje klasse ved videregående skole, og du deltar i og har kroppsovføring som fag. Utvalget for prosjektet baseres på nevnte kriterier.

Hvis du har lyst å være med i dette forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg kontakte deg. Hvis du ikke har lyst å være med, tar jeg ikke kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette forskningsprosjektet, innebærer det å bli intervjuet om temaet kropp. Intervjuet vil ha en varighet på mellom 45-60 minutter. Du vil bli intervjuet av meg, Anna Jensen Austnes, masterstudent ved Norges Idrettshøgskole. Jeg vil ta kontakt med deg for å avtale tidspunkt og sted for gjennomføringen av intervjuet. Du kan selv bestemme hvor og når intervjuet skal finne sted. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, i tillegg til at jeg vil ta noen notater. Notater og lydopptak vil senere slettes. I intervjuet vil jeg eksempelvis stille deg spørsmål rundt temaene kroppøving, kropp, sosiale medier, fritid og lignende. Du velger helt selv hva du ønsker å svare på. Intervjuet vil bli gjennomført i løpet av høsten 2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du velger selv om du har lyst å være med eller ikke. Det er bare du som kan samtykke, og samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller din lærer hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare meg, Anna, og min veileder Kenneth som har tilgang til informasjonen om deg. Vi vil ikke dele informasjon og opplysninger om deg med andre, og vi passer på at ingen andre kan få tak i informasjonen jeg samler inn om deg.
- All informasjonen behandles konfidensielt. Etter jeg har skrevet ned alt vi har snakket om i intervjuet, vil lydopptaket bli slettet. Informasjonen jeg samler inn vil bli lagret på en sikker datamaskin med passord, i en mappe som også er passordbeskyttet. Jeg vil aidentifisere personopplysninger så raskt som mulig, og erstatte de med en kode som lagres på en egen liste adskilt fra øvrige data. Jeg vil også erstatte navnet ditt med et fiktivt navn. Jeg passer på at du anonymiseres og at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver masteroppgaven min. Ditt fiktive navn og dine personopplysninger kan kun bli identifisert ved hjelp av en koblingsnøkkel. Koblingsnøkkelen vil være passordbeskyttet og vil oppbevares adskilt fra øvrige data. Det er bare jeg, Anna, som har tilgang til koblingsnøkkelen. Jeg sletter koblingsnøkkelen når jeg ikke lenger har behov for at datamaterialet er identifiserbart.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av forskningsprosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Norges Idrettshøgskole ved veileder Kenneth Aggerholm, telefon: +47 232 62 259, eller e-post: kennetha@nih.no, eller masterstudent Anna Jensen Austnes, telefon: +47 404 51 805, eller e-post: austnesanna@gmail.com.
- Vårt personvernombud: NIHs etiske komite, telefon: +47 232 62 032/ +47 950 39 516, eller e-post: turids@nih.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Kenneth Aggerholm

Anna Jensen Austnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Forståelser av kropp hos elever i videregående skole*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, som etter planen er 30.06.2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Masteroppgave, Anna Jensen Austnes

Tema	Elevers forståelse av kropp i videregående skole	
Forskningsspørsmål	<i>En kvalitativ studie om hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos et utvalg elever i videregående skole.</i> <i>«Hvilke forståelser av kropp kommer til uttrykk hos elever i videregående skole?».</i>	
Introduksjon	Introdusere meg selv Introdusere prosjektet Gjennomgang av: <ul style="list-style-type: none">• Informert samtykke (frivillig, kan når som helst trekke seg)• Informasjonsskriv• Trenger ikke svare på spørsmål om en ikke ønsker• Intervjuet blir tatt opp• Taushetsplikt• Anonymisering• Forskningsprosjektet er godkjent av NSD og Etisk Komite ved Norges Idrettshøgskole• Tilsendt transkribert materiale Eventuelle spørsmål fra forskningsdeltagerne	
	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Innledning	Hvem er du?	<ul style="list-style-type: none">• Kan du fortelle litt om deg selv?

<p>Tema 1</p>	<p>Kroppsøving</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle litt om hvordan du opplever kroppsøvingfaget? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan trives du i kroppsøving? - Hva er det som gjør at du trives?/Hva er det som gjør at du ikke trives? - Har din trivsel i kroppsøvingfaget forandret seg gjennom årene du har hatt kroppsøving på skolen? • Kan du fortelle litt om hvordan du og dine medelever har det sammen i kroppsøvingstimene? • Kan du fortelle litt om hvilke aktiviteter du liker, og hvilke aktiviteter du ikke er så glad i å gjøre i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor? • Kan du si noe om hvilke aktiviteter du mener er viktig i kroppsøving, og hvilke aktiviteter du mener er mindre viktig? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor? - Hvordan skulle du helst ønske faget var? • Er det noen aktiviteter i kroppsøving hvor du har høyere mestringsforventninger til deg selv enn andre aktiviteter? <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, hvilke aktiviteter og hvorfor? • Kan du fortelle litt om din deltagelse i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> - Har du noen gang latt være å delta i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvorfor ikke/hva var grunnen til det?
----------------------	---------------------------	--

<p>Tema 2</p>	<p>Kropp i kroppsøving</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er kropp for deg? <ul style="list-style-type: none"> - Viktig/ikke viktig? Hvorfor /hvorfor ikke? • Pleier dere noen ganger å snakke om kropp i kroppsøvingen på skolen? <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, hva snakker dere spesielt om? - I hvilke situasjoner snakker dere om kropp? (Garderobe?). - Kan du fortelle om en gang hvor kropp ble et tema i kroppsøving? • Opplever du noen ganger at det er mye fokus på kropp i kroppsøvingfaget? <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, har du et eksempel? • Opplever du at det er større fokus på kropp i kroppsøvingfaget enn i andre fag? • Opplever du at kroppsøvingfaget er med på å fremme en type kropp heller enn andre typer kropper? <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, kan du utdype? • Er hvordan du ser ut viktig for deg når du har kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke? • Har du noen gang følt på et kroppspress i kroppsøvingstimene? <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, kan du fortelle om den gangen? • Har du noen gang sammenlignet deg med andre i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, i hvilke situasjoner skjer dette? - Er du opptatt av å se på andre i kroppsøving? • Kan du fortelle om et eller flere eksempler på en situasjon hvor du merket at du var særlig oppmerksom på kroppen din i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> - Hva var det du la merke til?
----------------------	-----------------------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle et eller flere eksempler på en situasjon hvor du merket at du <i>ikke</i> var oppmerksom på kroppen din i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> - I hvilken situasjon var dette? - Hvilken aktivitet? • Opplever du deg noen ganger ukomfortabel i visse situasjoner i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, hvilke situasjoner, eller hva gjør deg ukomfortabel? • Er det noen situasjoner du føler deg komfortabel? <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke situasjoner er dette, og hvorfor tror du at du føler deg komfortabel i denne situasjonen? • Kan du si litt om hvordan garderobesituasjonen oppleves for deg? <ul style="list-style-type: none"> - Oppleveres det greit eller ubehagelig å skifte? Kan du utdype? - Oppleveres det greit eller ubehagelig å dusje? Kan du utdype?
Tema 3	Fritid	<ul style="list-style-type: none"> • Er du aktiv på fritiden? Hvis ja, hvilke aktiviteter liker du å gjøre? / hvorfor? • Kan du fortelle meg om en typisk treningsøkt du gjerne har? • Opplever du noen ganger et press/forventninger om å prestere godt på trening? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke/for hvem? • Er du opptatt av å vise eller fortelle andre at du har vært på trening? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke? - Hvis ja, hva er du opptatt av å vise?

Tema 4	Sosiale medier	<ul style="list-style-type: none"> • Er du bevisst på hva du legger ut i sosiale medier? <ul style="list-style-type: none"> - Hva er godkjent/ikke godkjent? - Er tilbakemeldinger fra andre viktig? • Hva tenker du på når jeg sier ordet kroppsideal? <ul style="list-style-type: none"> - Hvor kommer kroppsidealene fra? • Kan du fortelle om hvordan du tror mange unges kroppsideal(er) ser ut? <ul style="list-style-type: none"> - Instagramkontoer? • Tror du at det er ulike idealer for jenter og gutter? <ul style="list-style-type: none"> - Hvis ikke, hvorfor? Hvis ja, hvorfor? • Hvordan tror du dagens unge påvirkes av det de ser i sosiale medier? • Kan du fortelle meg hva du ser i speilet når du ser deg selv? • Tror du vi, ved at vi snakker om kropp, er med på å øke kroppspresset eller kroppsbevisstheten? <ul style="list-style-type: none"> - Fortell.
Avslutning	Ønsker du å tilføye noe til det vi har snakket om? Har du andre spørsmål?	(For de forskningsdeltagerne det er aktuelt for, vil jeg avslutningsvis, etter intervjuet, presisere at hvis de opplever noe av det de har snakket om som særlig vanskelig, bør de vurdere å snakke med eksempelvis fastlegen sin, helsesøsteren ved skolen eller en annen person som de har tillit til).
Oppklarende spørsmål	Jeg er ikke helt sikker på hva du mente da du fortalte meg om **. Kan du prøve å forklare meg det en gang til?	
Utfyllende spørsmål	Når du forteller meg om **, kan du forklare meg dette nærmere?	

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos et utvalg elever i videregående skole.

Referansenummer

831609

Registrert

10.09.2021 av Anna Jensen Austnes - annaja@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kenneth Aggerholm , kennetha@nih.no, tlf: +4723262259

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anna Jensen Austnes , austnesanna@gmail.com , tlf: +4740451805

Prosjektperiode

15.10.2021 - 30.06.2022

Status

17.09.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

17.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemact 17.09.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – Godkjenning fra Etisk Komité ved Norges Idrettshøgskole

OSLO 19. oktober 2021

Kenneth Aggerholm
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

Søknad 205 –141021 – En kvalitativ studie om hvilke forståelser av kropp som kommer til uttrykk hos et utvalg elever i vdg-skoler

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker har komiteen i møte 14. oktober 2021, konkludert med følgende:

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *Vilkår fra NSD følges*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Komiteen forutsetter videre at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte i tråd med de til enhver tid gjeldende tiltak ifbm Covid-19 pandemien.

Med vennlig hilsen



Professor Anne Marte Pensgaard
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole