



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Å snakke om kropp

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres perspektiver på kroppen

Vanja Strandli

Master i kroppsøvlingsdidaktikk, LER-39061, Mai 2024

Forord

Det er med stor glede jeg presenterer denne masteroppgaven, som markerer en avslutning på fem fine år som student ved grunnskolelærer 5-10 ved Universitet i Tromsø. Studietiden har gitt meg mange erfaringer gjennom hverdagen som student, praksis på skoler og tunge eksamensperioder som jeg tar med meg videre i arbeidslivet, men ikke minst har studietiden gitt meg gode vennskap.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Kjersti Mordal Moen. Din tilgjengelighet for spørsmål, støtte og veiledning har vært avgjørende. I tillegg har din faglige kompetanse og erfaring gitt meg nye innsikter i arbeidet, og gjort prosessen til en lærerik erfaring.

Ikke minst ønsker også å gi en stor takk til deltakerne som ønsket å stille til intervju til min studie. Jeg setter stor pris på deres ønske om å dele av deres erfaringer, noe jeg vil bære med meg videre i min yrkeskarriere. Deres tanker, erfaringer og perspektiver har vært helt essensielle for oppgaven.

Takk til mine medstudenter som har vært gode støttespillere i arbeidet med masteroppgaven. Alt fra faglige diskusjoner og samtaler, til de litt for lange pausene har gjort skriveprosessen mer utholdelig. Avslutningsvis ønsker jeg å takke venner og familie for at dere støtter og oppmuntrer meg etter de litt lengere dagene på universitetet, og ikke minst for korrekturlesing av Lasse, mamma og Kent.

Tromsø, mai 2024

Vanja Strandli

Norsk sammendrag

Hensikten med denne studien er å utforske hvordan kroppsøvlingslærere snakker om kropp og kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget. Gjennom deres refleksjoner og erfaringer har jeg fått et innblikk i hvilke teoretiske perspektiver de har på kroppen.

Datagrunnlaget for denne studien ble utarbeidet gjennom en kvalitativ tilnærming, hvor seks kroppsøvlingslærere ble intervjuet ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Etter innsamling av data ble refleksiv tematisk analyse anvendt for å identifisere mønstre i datamaterialet. I den avsluttende delen av studien ble funnene diskutert i forhold til det valgte eksisterende teoretiske rammeverket i denne oppgaven. Dette teoretiske rammeverket består av et fenomenologisk perspektiv på kroppen, et dualistisk perspektiv på kroppen og kroppen som sosial konstruksjon.

Funnene i studien avdekker varierte tilnærminger til hvordan lærerne snakker om kropp i kroppsøvlingsfaget. På den ene siden finner vi lærere som adopterer et fenomenologisk perspektiv, hvor den subjektive kroppen står i fokus. Disse lærerne legger vekt på kroppens sanseopplevelser og den personlige opplevelsen av bevegelse og fysisk aktivitet, og betrakter kroppslig læring som en integrert opplevd prosess.

På den andre siden dominerer et mer objektivt og dualistisk perspektiv på kroppen. I dette perspektivet omtales kroppen som den funksjonelle kroppen, hovedsakelig med vekt på kroppens funksjoner. Dette synet reflekterer en tradisjonell forståelse av kroppen som et instrument som skal bevares hele livet.

Studiens funn indikerer at lærernes objektive perspektiv på kroppen kan være en konsekvens av fraværet av spesifikke føringer i den gjeldende læreplanen. Læreplanen gir lite veiledning for hvordan kropp og kroppslig læring skal kontekstualiseres og diskuteres i undervisning, noe som etterlater lærerne med begrenset støtte for å utforske og implementere et mer helhetlig syn på kroppen. Undervisningspraksisen formes dermed av de individuelle perspektivene lærerne har på kropp. Videre belyser studien hvordan kompleksiteten og sensitiviteten knyttet til tema som omhandler kropp kan gjøre det utfordrende for lærerne å engasjere seg i meningsfulle diskusjoner, og mangelen på klare retningslinjer leder til en tendens hvor lærerne faller tilbake på å snakke om den funksjonelle kroppen.

Denne oppgaven bidrar til en dypere forståelse av den eksisterende praksisen og diskursen om kropp i kroppsøvingsfaget, og foreslår behovet for tydeligere retningslinjer i læreplanen, som støtter lærerne i deres tilnærming til kropp og kroppslig læring.

Innhold

Forord	3
Norsk sammendrag	4
1 Introduksjon	3
1.1 Motivasjon og problemstilling.....	4
2 Tidligere forskning	6
2.1 Kropp i styringsdokumenter	6
2.2 Kroppslige praksiser i kroppsøvingsfaget	8
2.3 Elevkroppen i kroppsøvingsfaget	12
3 Teori om kropp.....	15
3.1 En dualistisk forståelse av kroppen – kroppen som objekt	15
3.2 En fenomenologisk forståelse av kroppen – kroppen som subjekt	17
3.3 Kroppen som sosial konstruksjon.....	20
4 Metode.....	23
4.1 Kvalitativ metode	23
4.1.1 Kvalitativt intervju som metode.....	24
4.1.2 Intervjuguide	26
Semistrukturert intervju.....	28
Pilotintervju.....	29
4.2 Utvalg	30
4.3 Gjennomføring av intervju	32
4.4 Transkribering	34
4.5 Analysemetode	36
4.6 Troverdighet og Validitet	42
Troverdighet	42
Validitet.....	44

4.7	Etikk.....	46
5	Funn.....	48
5.1	Læreplanen hjelper ikke med å forstå begrepene kropp og kroppslig læring	48
5.2	Kropp er et sensitivt tema.....	49
5.2.1	Men elevene snakker friere om kropp nå enn før.....	51
5.3	Kroppen i kroppsøvingfaget: fra integrert enhet til instrument	52
5.3.1	Elevene lærer med hele kroppen	52
5.3.2	Den funksjonelle kroppen	54
5.3.3	Den fysiske og mentale helsen henger sammen.....	56
5.4	Kroppen utvikles gjennom utforsking og mestring	57
6	Diskusjon.....	61
6.1	Lærerne mangler føringer for hvordan snakke om kropp og kroppslig læring	61
6.2	Mellom sinn og kropp: Dualistiske og fenomenologiske perspektiver på kroppen ..	63
6.2.1	Et dualistisk perspektiv på kroppen	63
6.2.2	Et fenomenologisk perspektiv på kroppen	66
6.3	Navigering rundt den sensitive kroppen	67
7	Avrunding.....	72
8	Litteraturliste	74
	Vedlegg 1: Søkelogg	77
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	79
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til rektor	83
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere	86
	Vedlegg 5: Godkjenning fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT)	90

1 Introduksjon

Kroppen utgjør en av de mest grunnleggende aspektene av vår eksistens, da vi opplever livet gjennom kroppen (Engelsrud, 2006). Vår tilstedeværelse innebærer ifølge Engelsrud (2006, s. 9) både å være en kropp og å ha en kropp, og understreker at kroppen ikke kan reduseres til verken et fysisk objekt eller en sosial konstruksjon. Kroppen spiller en sentral rolle i kroppsøvfaget, og ligger først og fremst i navnet til faget. I tillegg er noe av det første som blir nevnt i fagets relevans og sentrale verdier i fagfornyelsen (LK20) at: «Faget skal bidra til at elevene sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Videre ble også begrepet «kroppslig læring» inkludert som et av kjerneelementene for faget i fagfornyelsen, og med dette nevnt i norsk læreplan for første gang. Det aktuelle kjerneelementet er «Bevegelse og kroppslig læring», og sier blant annet at «kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek, friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Til tross for at kroppslig læring har fått plass i læreplanen hevder Østern og Engelsrud (2020) at kroppslig læring, og tematiseringen og teoretiseringen av kroppens betydning for læring har vært lite synlig i skole og lærerutdanning. I tillegg påpeker Moen og Rugseth (2018) at enkelte aspekter av styringsdokumentene for kroppsøving som fag og faglærerutdanningen ikke tar stilling til at kroppen kan forstås både som objekt og subjekt, og åpner dermed for en smal forståelse av kroppen. De hevder med dette at da læreplanen gir begrenset veiledning for hvordan kroppen skal forstås, blir det opp til hver enkelt lærer å tolke og gi mening til begrepene. Etter deres analyse har det blitt satt i verk en ny læreplan, men heller ikke denne gir tilstrekkelig føringer, og Borgen og Engelsrud (2020) hevder at det finnes en språklig uklarhet i kroppsøving og dets styringsdokumenter. De presiserer at den språklige uklarheten i Fagfornyelsen gjør det utfordrende å oversette læreplanen til undervisning, da språkbruken ikke gir retning for det nye i læreplanen.

Min studie tar for seg det rådende perspektivet på kroppen i kroppsøvfaget, et felt som ifølge Kudláček (2009, s. 110) ofte er preget av en objektiv og dualistisk tilnærming til kroppen. Dette perspektivet legger vekt på kroppens fysiske behov, mens andre aspekter av elevens kropp neglisjeres. En slik tilnærming reduserer kroppen til å bli et prosjekt for å restaurere kroppen, hvor helse-diskursen innen faget tenderer til å prioritere det estetisk

tiltalende (Walseth et al., 2017, s. 445). Walseth og kollegaene (2017, s. 450) poengterer at slike diskurser bærer med seg flere konsekvenser, blant annet at de forsterker eksisterende kjønnsnormer og fremmer en kultur av kroppsmodifisering. Tilnærmingen fører også til at enkelte elever utvikler unnvikende teknikker for å unngå deltakelse i faget (Walseth et al., 2017, s. 450; Aartun et al., 2022, s. 4). Videre bidrar det dualistiske og objektive perspektivet på kroppen til en undervurdering av kroppsøvingfaget i den akademiske konteksten, hvor faget ofte anses som mindre viktig og blir behandlet som en ettertanke (Kudláček, 2009, s. 110). Tidligere forskning argumenterer for at kroppsøvingfaget bør sentralisere den subjektive, levde erfaringen og ikke bare se kroppen som et fysisk prosjekt, men som et kroppssubjekt som opplever og interagerer med verden (Stolz, 2013, s. 957). Med dette som bakgrunn peker Aartun og kollegaene (2022, s. 4, 7) på et behov for nye pedagogiske tilnærminger i faget. Det argumenteres for at disse bør utfordre eksisterende forståelser av kjønn, helse og kroppsbilde, i tillegg til å fremme en kroppsliggjøring gjennom utforskning av nye bevegelser.

1.1 Motivasjon og problemstilling

Min interesse for kroppstematikken i kroppsøvingfaget er drevet av kroppens sentrale rolle både i samfunnet og i kroppsøvingfaget. En interesse som har blitt forsterket av den opplevde økende oppmerksomheten rundt kroppspress, særlig som følge av sosiale medier. Gjennom min egen praksiserfaring og som vikarlærer i kroppsøving har jeg sett at kroppen stadig er et aktuelt samtaleemne blant elevene. Gjennom den sentrale rollen kropp skal ha i kroppsøvingfaget, hvor kropp først og fremst er en del av navnet til faget, og ved inkludering av begrepet «kroppslig læring» i gjeldende læreplan, er det tydelig at tematikken skal, og bør diskuteres i faget. Imidlertid finnes det lite spesifikke føringer for hvordan lærere skal formidle og navigere rundt temaet kropp, noe som kan lede til utfordringer i undervisning. Jeg ble først bevisst disse utfordringene i diskusjoner med medstudenter, hvor vi opplevde utfordringer knyttet til å forstå begrepene og å vite hva det skal inneholde i undervisning. Motivert av dette ønsket jeg å utforske hvordan kroppsøvingslærere navigerer rundt disse utfordringene i sitt arbeid med kropp i undervisning.

Dermed sikter studien mot å belyse hvordan kroppsøvingslærere snakker om og engasjerer seg i kroppstematikken i undervisningssammenheng. Ved å analysere lærernes dialoger og pedagogiske tilnærminger, har jeg som mål å identifisere de rådende kroppspraksisene og de

mulige utfordringene lærerne står ovenfor i undervisningen. Denne tilnærmingen forventes å gi verdifull innsikt i hvordan kroppstematikken kan håndteres på en effektiv og inkluderende måte i kroppsøvfingsfaget. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å undersøke problemstillingen:

«Hvordan snakker kroppsøvfingslærere om kropp i kroppsøvfingsfaget?».

2 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil det presenteres tidligere forskning på kropp og kroppslig læring i kroppsøvfingsfaget. Først vil jeg se på hvordan kropp presenteres i styringsdokumentene, deretter vil jeg se på kroppslige praksiser i kroppsøvfingsfaget og til slutt presenteres tidligere forskning på elevkroppen i kroppsøvfingsfaget.

2.1 Kropp i styringsdokumenter

Moen og Rugseth (2018) undersøker hva kroppsøvfingslærere lærer gjennom sin utdanning for å oppnå kompetanse i å undervise i et fag som tilsynelatende sikter mot at elever skal tilegne seg kunnskap om kroppen, både teoretisk og gjennom personlige kroppserfaringer. De ser nærmere på betydningen av følelser, personlige erfaringer og synspunkter om det kroppslige som fundamentale elementer i faget. Artikkelen tar for seg to teoretiske perspektiver på kropp, den subjektive og den objektive kroppen. Artikkelen ser på hvordan perspektivene kommer til syne i styringsdokumenter i skolefaget kroppsøving, samt i faglærerutdanning i kroppsøving (Moen & Rugseth, 2018).

Styringsdokumentene for kroppsøving som fag og faglærerutdanningen åpner ifølge Moen og Rugseth (2018, s. 166) for en smal og objektiverende forståelse av kroppen. Med en smal forståelse siktes det til at styringsdokumentene støtter seg til en forståelse av kroppen som et entydig, trenbart objekt (Moen & Rugseth, 2018, s. 161). Dette hevder de på bakgrunn av målformuleringene, da det ikke framkommer at kroppen kan forstås fra to ulike teoretiske perspektiver; som den subjektive og objektive kroppen. Dette funnet er derimot motstridende med hva som fremmes gjennom formål og innledende tekst, som åpner for en bred forståelse av kroppen, hvor begge perspektiver på kroppen vektlegges. Konsekvensen av den smale forståelsen som målformuleringene åpner for, hevder de er at hver enkelt lærer må tolke og gi begrepene knyttet til kropp meningsinnhold (s. 163). Basert på disse funnene løfter Moen og Rugseth (2018, s. 166) fram ideen om at lærere som har kunnskap og kompetanse om at kropp kan forstås og erfares på ulike vis, vil være rustet til å tilrettelegge for læring i, om og gjennom kroppen i kroppsøvfingsfaget. På den andre siden poengterer de at mangelen på føringer i styringsdokumentene fører til at undervisningspraksisen formes av de individuelle perspektivene lærerne har på kropp (s. 163). Analysen deres ble gjort med utgangspunkt i daværende læreplan; kunnskapsløftet (LK06), men utfordringene ser ut til å være de samme i

dag. For eksempel hevder Borgen og Engelsrud (2020) at det finnes en språklig uklarhet i kroppsøvfingsfaget og dets styringsdokumenter. Språkbruken i læreplanen kan gi rom for ulike tolkninger, og uklarheten i LK20 gjør det utfordrende å oversette læreplanen til undervisning, da språkbruken ikke gir retning for det nye i læreplanen (Borgen & Engelsrud, 2020). De argumenterer videre for at forutsetningene for skolefaglig læring ligger i at språk og handling utvikles sosialt og i sammenheng med innholdet. Å ha felles språkbruk er dermed vesentlig for deltakelse i fagområdets fellesskap (Borgen & Engelsrud, 2020).

Tidligere forskning peker altså på at styringsdokumentene er avgjørende for hvilket perspektiv på kroppen som fremmes i undervisning. Walseth og kollegaer (2017, s. 443) hevder at kroppsøving i norsk kontekst tidligere var basert på en militær diskurs, som senere utviklet seg til medisinsk, idrett og helse-diskurs. De hevder videre at den nåværende diskursen som fremmes i styringsdokumentene skal bidra til «bildung», som skal ha som mål å bidra til livslang bevegelsesglede gjennom å fremme kritisk tenkende elever, selvstendighet og evnen til å samhandle med andre (Walseth et al., 2017, s. 443). Faget skal med andre ord ikke lenger være preget av en helse- og idrettsdiskurs. I kontrast til dette, sier Skille og Moen (2021, s. 149) at styringsdokumentene i kroppsøving viser en stor overlapp mellom idrettsfeltet og kroppsøvfingsfeltet. Det påpekes videre at idrett påvirker kroppsøving mer enn motsatt, og at det er idrettsaktiviteter som praktiseres i kroppsøving. Det hevdes likevel at den overordnede intensjonen i begge feltenes styringsdokumenter er fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede. Til tross for overlappen, viser Skille og Moen (2021, s. 149) til at LK20 kommer med en kunnskapsutvikling innad i feltet. Endringen omhandler et skifte i begreper, fra lagidretter og individuelle idretter til idrettsaktiviteter og bevegelsesaktiviteter (Skille & Moen, 2021, s. 149-150). LK20 skal altså peke mindre på konkrete idretter, og Skille og Moen (2021, s. 150) tolker dette som en løsrivningsprosess fra idrettsfeltet, hvor fagpersoner er delt mellom ønsket om endring og ønsket om å bevare det eksisterende. I tillegg ser Skille og Moen flere endringer i LK20 som distanserer kroppsøvfingsfeltet fra idrettsfeltet. Endringene går blant annet på å nedtone elementer fra idrett, eksempelvis at de unnlater å bruke begrepet «prestere». Til tross for dette hevdes det at alle elementer fra idretten ikke fjernes helt, noe som viser at det fremdeles finnes aktører med en idrettsadvokerende habitus i kroppsøvfingsfeltet (s. 154). I tillegg legger LK20 større vekt på «veien til målet» og eksplisitt læring som distanserer kroppsøvfingsfeltet fra idrettsfeltet (Skille & Moen, 2021, s. 153-154).

2.2 Kroppslige praksiser i kroppsøvningsfaget

Tidligere forskning viser ulike kroppslige praksiser i kroppsøvningsfaget. Som nevnt tidligere hevder Walseth og kollegaer (2017, s. 443) at faget tidligere bar preg av en sport- og helsediskurs, men at det i nyere læreplaner skal fremmes en diskurs som skal bidra til elevenes danning. De viser derimot til at det er et gap mellom læreplan og praksis i kroppsøvningsfaget, og at faget fremdeles preges av en sport- og fitness-diskurs (Walseth et al., 2017, s. 444). Forskningen viser at fitness-aspektet i faget får økt innflytelse, og omfavnes spesielt av jentene i undervisning. Jentene uttrykker at da mange av aktivitetene inneholder ballspill, blir det de «flinke» idrettsguttene som briljerer, og som en konsekvens utvikler noen av jentene teknikker for å unngå å vise seg fram i faget (Walseth et al., 2017, s. 450). De legger også mer vekt på den estetiske kroppen, og viser videre større interesse for styrketrening som et alternativ til å «gjemme» seg i ballspill. Det at den estetiske kroppen vektlegges i høyere grad forsterker også eksisterende kjønnsnormer. Videre hevder de at konsekvensene av diskursene som tilsynelatende gjennomstyrer faget er at kroppsmodifisering kan bli det ledende fokuset i faget (Walseth et al., 2017, s. 456).

Tidligere forskning peker på at kroppsøvningsfaget er preget av et dualistisk perspektiv på kroppen (Kudláček, 2009, s. 110). Forskningen hevder at faget fokuserer mer på kroppens fysiske behov, og resten av elevkroppen neglisjeres. En konsekvens av det dualistiske perspektivet som preger faget, er ifølge Kudláček (2009, s. 11) at de akademiske fagene prioriteres, og kroppsøving kommer i andre rekke som en ettertanke. Som tidligere presisert av Skille og Moen (2021) er det en stor overlapp mellom idrettsfeltet og kroppsøvningsfeltet. I tillegg har Moen og kollegaer (2018, s. 40) undersøkt elevers opplevelse av kroppsøvningsfaget, hvor det framkommer at idrettsaktiviteter har en sentral plass i kroppsøving. Eksempelvis rapporterer 65,9% av elevene at det veldig ofte eller ofte praktiseres ballspill i undervisning. Kudláček (2009, s. 114) kritiserer idrettsperspektivet i kroppsøving, og hevder at ved å ha et idretts-fokus i undervisningen er det mindre sannsynlig at elevene skaper gode opplevelser som fremmer et ønske om å være i aktivitet. Dette begrunnes med at «sport» i sin natur er umoralsk, og ved at elevene gjennom faget uttrykker følelser og oppførsel i høy grad, kan oppførselen som fremmes gjennom sportslige aktiviteter ha negative innvirkninger på medelever (s. 114). Han hevder videre at faget kan miste noe av sin rene natur ved å drive med idrett i undervisningen. For eksempel kan dette ses i lys av Walseth og kollegaene (2017, s. 450) som poengterer at noen av jentene melder seg ut når det

praktiseres ballspill i undervisningen, noe de gjør for å unngå å vise seg fram. Kudláček (2009, s. 114) argumenterer for at et alternativ kan være å heller praktisere uteaktiviteter i undervisning, som på den andre siden kan bidra til kroppsliggjorte erfaringer og positive opplevelser.

Et fenomenologisk perspektiv på kroppen er ifølge Stolz (2013, s. 951) betydningsfull for kroppsøving, da fenomenologien tar høyde for rollen kroppslig bevegelse og kroppsliggjøring spiller i læring. Med dette menes det at hele kroppen inkluderes i læring, inkludert det mentale, kognitive og affektive aspektet, i stedet for å behandle kropp og sinn som separate og uten sammenheng med hverandre (Stolz, 2013, s. 951). Stolz (2013, s. 957) argumenterer videre for at kroppsøving bør sentralisere den subjektive, levde erfaringen og ikke bare se på kroppen som et fysisk objekt, men som et kropp-subjekt som opplever og interagerer med verden. Denne tilnærmingen oppfordrer ifølge forskningen til en bevissthet om hvordan vi føler, ser, kjenner og forstår kroppslige erfaringer (s. 957). Stolz (2013, s. 957-958) foreslår videre tre konkrete måter som fremmer en fenomenologisk tilnærming til kroppen: gjennom å skape og dele personlige kroppslige erfaringer, å eksplisitt uttrykke «eidetiske trekk» i undervisning, altså kjennetegn ved en opplevelse som forblir i bevisstheten, og gjennom å fremme en forståelse av at menneskelig velvære oppnås gjennom en integrert tilnærming til kropp og sinn. Ved å avvise det dualistiske perspektivet på kroppen, vil elevene ifølge Stolz (2013, s. 954) få muligheten til å oppleve dybden av å være menneske. Han eksemplifiserer fravær av engasjement i bevegelse med et utdanningsprogram i musikk uten musikkinstrumenter (Stolz, 2013, s. 954). Aartun og kollegaer (2022, s. 6) peker på et annet aspekt som kan bidra til en kroppsliggjort tilnærming til undervisning; at elevene må oppfordres til kritisk tenking og utforskning av nye bevegelser.

I likhet med Stolz ser Aartun og kollegaene (2022) på en kroppsliggjort tilnærming til kroppsøvingsundervisning. Sistnevnte tar i bruk begrepet «embodiment» for å beskrive dette, som handler om enheten som oppstår mellom sinnet, kroppen og omgivelsene når vi samhandler og opplever noe sammen med andre og omgivelsene (Aartun et al., 2022, s. 2). Et slikt perspektiv vil derfor også kunne ses i sammenheng med det fenomenologiske perspektivet på kroppen. Forskningen legger vekt på behovet for nye praksiser som utfordrer tradisjonelle praksiser i kroppsøvingfaget (Aartun et al., 2022, s. 4). To behov vektlegges spesielt; behovet for en pedagogikk som utfordrer eksisterende forståelser av kjønn, helse og

kroppsbilde, samt behovet for kroppsliggjøring gjennom utforskning av nye bevegelser (Aartun et al., 2022, s. 4, 7).

Aartun og kollegaene (2022, s. 4) peker på at jenter og noen gutter opplever fremmedgjøring i faget, som resulterer i at de beskytter seg selv ved å ikke delta i undervisningen. I tillegg fremhever Aartun og kollegaene (2022, s. 4-6) andre usunne disiplineringspraksiser som er utbredt i kroppsøvfaget. Disse innebærer for eksempel en frykt for å være overvektig og at elever fra etniske minoriteter møter utfordringer i faget, hvor konsekvensen er at de finner andre trygge rom for fysisk aktivitet utenfor skolen. Forskningen argumenterer dermed med at det er nødvendig med nye tilnærminger i kroppsøvfaget, som gir elevene myndighet, skaper trygge rom for kroppslig læring og legger til rette for kritisk refleksjon (Aartun et al., 2022, s. 6). Disse tilnærmingene innebærer ifølge Aartun og kollegaene (2022, s. 7); å arbeide sammen med elevene og gi dem myndighet ved å gi dem rom til å handle, å utfordre den skjulte læreplanen, i tillegg til å adressere sosiale medias påvirkning på kroppsidealer og kroppsbilde.

Det andre behovet som pekes på av forskningen, er at kroppsliggjøring gjennom utforskning av nye bevegelser vil bidra til elevenes utvikling av kroppsbevissthet og meningsfulle opplevelser (Aartun et al., 2022, s. 7). Det hevdes videre at en slik tilnærming vil bidra til utviklingen av motorisk kompetanse og tillater elevene å analysere sanseinntrykk og følelser i bevegelse. Det argumenteres også blant annet for at en redusert konkurransepreget kroppsøvfagsundervisning kan utfordre tradisjonelle forståelser av ferdigheter og evner, i tillegg til at utforskning av nye bevegelser kan utfordre tradisjonelle kjønnsnormer (Aartun et al., 2022, s. 7).

Standal og Aggerholm (2016) utforsker forholdet mellom ferdighet og kroppsliggjort erfaring i kroppsøving. Forskningen argumenterer for at en sentral tematikk i kroppsøving er om faget kan rettferdiggjøre sin pedagogiske verdi (Standal & Aggerholm, 2016, s. 269). Standal og Aggerholm (2016, s. 269) poengterer at tilegnelse av praktisk kunnskap i form av ferdigheter og tilegnelse av positive og meningsfulle kroppsliggjorte erfaringer er sentralt for å rettferdiggjøre kroppsøving som fag. Richard Peters startet ifølge Standal og Aggerholm (2016, s. 269) debatten om hvorvidt kroppsøving som fag kan rettferdiggjøre sin pedagogiske verdi på 60-tallet. Debatten tar i korte trekk for seg at utdanning handler om tilegnelsen av

kunnskap som er grunnleggende for det rasjonelle mennesket. Konsekvensen av dette var ifølge Standal og Aggerholm (2016, s. 270) at kroppsøving ble plassert i et pedagogisk bakland. Videre peker Standal og Aggerholm (2016, s. 276) på at en gjennomgående tendens i kroppsøving er at faget undervises som «blokker» av et begrenset utvalg av aktiviteter og idretter, spesielt lagspill, som ikke nødvendigvis er livslange bevegelsesaktiviteter. For å etablere et bedre grunnlag for livslang bevegelsesglede peker derimot Bailey og kollegaene (2009, s. 9) på at pedagogiske og psykologiske tilnærminger ha en mer langsiktig effekt enn å legge vekt på mengden fysisk aktivitet i kroppsøvingsundervisningen.

Standal og Aggerholm (2016, s. 269) forsøker videre å argumentere for fagets pedagogiske verdi gjennom tilegnelsen av praktisk kunnskap som kan utvikles gjennom fysiske ferdigheter. Bailey og kollegaer (2009, s. 8) hevder også at kroppsøving bidrar til elevenes utvikling av fysiske og motoriske ferdigheter. De hevder videre at de grunnleggende ferdighetene tilegnes til en viss grad gjennom modning, men påvirkes også av miljøfaktorer, informasjon og tilbakemeldinger (s. 8). I tillegg viser studier som ser på forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og deltakelse i fysisk aktivitet at tiden unge er involvert i fysisk aktivitet har en positiv innvirkning på tilegnelsen av grunnleggende ferdigheter (Bailey et al., 2009s, 8). Det hevdes også at faget bidrar til elevenes danning innenfor fire områder: fysisk, sosialt, følelsesmessig og kognitivt (Bailey et al., 2009, s. 2). Standal og Aggerholm (2016, s. 276) kritiserer på den andre siden fokuset kroppsøvingsfaget har på helseaspektet og læring av teknikker i ulike idretter. De mener at elevene ikke vil finne sin inngang til livslang bevegelsesglede gjennom introduksjon av ulike idretter. Standal og Aggerholm (2016, s. 276) mener derimot at ved å legge til rette for at elevene oppnår gode opplevelser med medelevene og omgivelsene sine kan ønsket om livslang bevegelsesglede oppstå.

Basert på et «embodied», altså et kroppsliggjort syn på kognitiv læring har utdanningsforskere begynt å utvikle tiltak som har som mål å gjøre læringsinnhold lettere å forstå ved å direkte appellere til multisensorisk prosessering (Skulmowski & Rey, 2018, s. 2). Dette kan refereres til som «embodied cognition». Embodied cognition er et forskningsparadigme innenfor kognitiv vitenskap som beskriver hvordan kroppene våre og miljøet rundt oss relaterer seg til kognitive prosesser (Skulmowski & Rey, 2018, s. 2). Stolz (2013, s. 953) argumenterer også for å ta i bruk multisensorisk prosessering i undervisning, ved å tilby et mangfold av muligheter for å utforske et spekter av erfaringer i ulike omgivelser og miljøer. Et eksempel

på multisensorisk prosessering i praksis er ved bruk av gestikulering i matematikkundervisningen. Et eksperiment som ble gjennomført viste at i de tilfellene hvor lærerne brukte gestikulering i undervisningen, presterte elevene bedre da de speilet gestikuleringen (Skulmowski & Rey, 2018, s. 2). Resultatene forklares med at gestikulering kan skape en lettere generering av kunnskap i langtidsmindet sammenlignet med undervisningsmetoder som kun baserer seg på elevenes evne til verbalisering. Leseforståelse kan også relateres til «embodied cognition». Flere eksperimenter har vist hvordan leseforståelsen forbedres når elevene fysisk gjenskaper en historie de leser (Skulmowski & Rey, 2018, s. 2). Forskningen viser med andre ord hvordan involvering av ulike deler av kroppen fremmer læring.

2.3 Elevkroppen i kroppsøvingfaget

Barker og kollegaene (2023, s. 825) poengterer at kroppsilde er en sentral tematikk i kroppsøvingfaget, og mye av årsaken er den sentrale rollen kroppen spiller i faget. I tillegg legger forskningen vekt på internasjonal forskning som viser at mange elever er ukomfortable i egne kropp. For eksempel viser en amerikansk forskning at 50% av tretten år gamle jenter er misfornøyd med egne kropp, og at disse tallene steg til nesten 80% når jentene nådde 17 år (Barker et al., 2023, s. 825). I norsk kontekst kan disse tallene ses i sammenheng med Ungdata-rapporten fra 2022. Rapporten viser en nedgang på spesielt et område; hvor fornøyd de er med egen helse (Bakken, 2022, s. 32). For jentene viser rapporten en nedgang fra at 64% er fornøyd med egen helse i 2018-2020, til 58% i 2022. For guttene har statistikken holdt seg stabil på at 75-77% er fornøyd med egen helse fra 2010-2022. Samtidig viser rapporten at 26% av deltakerne opplever «mye press» og «svært mye press» på å se bra ut eller ha fin kropp (Bakken, 2022, s. 36). Noe som er en økning fra 22% i rapporten fra 2020 (Bakken, 2020, s. 34).

Barker og kollegaer (2023, s. 828) utforsker forskning på kroppsøving og kroppsilde de siste ti årene, og gjennomgående er at kroppsøving anses som en unik arena til å forbedre elevenes kroppsilde. Forskningen hevder med dette at kroppsøving har et betydelig potensial til å forme hvordan unge opplever sine egne og andres kropp. Likevel påpeker Barker og kollegaene (2023, s. 828) at ikke dette potensialet alltid blitt realisert på hensiktsmessige måter, da kroppsøving viser seg å være et fag hvor elevene ofte lærer å negativt evaluere sine egne kropp. For eksempel antyder forskningen at opplevelser i kroppsøving har bidratt til

negativ innvirkning på unges kroppsbilde, noe som blir synlig gjennom garderobesituasjoner, samt at faget stiller kroppene på utstilling i undervisningen (s. 828).

Barker og kollegaene (2023, s. 828) hevder at den mest utbredte årsaken til at kroppsøving er blitt et fag hvor elevene lærer å negativt evaluere sine kropper er de kulturelle diskursene som gjennomsyrer faget. Slike diskurser innebærer eksempelvis at aktivitetene er normative med hensyn til kjønn og rase, noe som potensielt kan ha skadelige konsekvenser for hvordan elevene oppfatter, forstår og handler i forhold til egne kropper. Et viktig grep for å unngå at kroppsøving bidrar til negativ evaluering av elevenes kropper, er ifølge Barker og kollegaene (2023, s. 835) derfor å unngå aktiviteter som fremhever fysiske forskjeller, da slike praksiser kan forsterke eksisterende kjønnsnormer og bidra til negative kroppsbilder blant elevene. Likevel hevdes det at den faste, slanke kroppen, kontra den overvektige kroppen, har blitt et sentralt fokus i kroppsøvingsfeltet. Et slikt fokus i kroppsøving har ifølge Barker og kollegaene (2023, s. 826) bidratt til å forsterke problematikken ved å fremme forenklete oppfatninger av helse og trening, heller enn å støtte utviklingen av kritiske og reflekterende forståelser av kroppen.

Barker og kollegaene (2023, s. 835) peker på et behov for utvidet kompetanse for kroppsøvingslærere når det kommer til å undervise om kropp. De hevder videre at enten er mangelen på tiltak som gjøres for å undervise om tema en konsekvens av utilstrekkelig kompetanse blant lærere, eller av at kroppsbilde er et spesielt utfordrende tema å undervise om. Uavhengig av årsak bli mangelen på tiltak for å undervise om kropp ytterligere komplisert av at sosiale medier, ifølge Langnes og Walseth (2023, s. 254) bidrar til å forme hvordan kroppen defineres. I lys av dette hevder de at for å forstå sosiale medias innvirkning på elevenes kroppslige erfaringer, trenger kommende kroppsøvingslærere kompetanse i å undervise om sosiale mediers form og innhold, og nøkkelen til dette er gjennom kritisk bevissthet (s. 254). Kirk (2019, s. 93) peker på en lik tendens og fremhever behovet for at elevene lærer om kritisk helsekompetanse, altså å kritisk vurdere informasjon fra diverse kilder. Goodyear og kollegaene (2019, s. 686) argumenterer også for viktigheten av å kunne kritisk vurdere informasjon, slik at elevene kan diskutere sine opplevelser på måter som ikke marginaliserer deres forståelse av kropp. På den andre siden hevder Kirk (2019, s. 93) at kroppsøvningsprogrammer i sin nåværende form ikke gir den kunnskapen og de analytiske ferdighetene som ligger til grunn for utviklingen av kritisk helsekompetanse. Han hevder at

kroppsøvingslærere ofte unnlater å adressere sensitive tema som kropp. Dette til tross for at spørsmål knyttet til kroppsoppfatning viser seg å være regelmessige bekymringer for elevene (Kirk, 2019, s. 93). Ved å lære om kritisk kompetanse i møte med sosiale medier, hevder dermed forskningen til Kirk (2019) og Langnes og Walseth (2023) at problemer knyttet til kroppsoppfatninger kan reduseres.

Sosiale medier bidrar altså ifølge Langnes og Walseth (2023, s. 254) til å forme hvordan kroppen defineres. Som nevnt ovenfor viser dette seg å ha konsekvenser for kroppsøvingsfaget. Barker og kollegaene (2023, s. 828) understreker betydningen av «helathism» for kroppsøvingsfaget, og hvordan konseptet bidrar til å forme alle aspekter av kroppsøvingsfaget. «Healthism» refererer til konseptet om at helse kan oppnås uproblematisk gjennom individuell innsats og disiplin, rettet hovedsakelig mot å regulere kroppens størrelse og form (Barker et al., 2023, s. 828). Med andre ord plasseres ansvaret for vekt og fysisk inaktivitet hos individet, noe som kan skape skam og oppfatninger om ulikheter (s. 828). I lys av dette kan også begrepet «fitspiration» trekkes inn som en bidragsyter til kroppsbilde blant elevene i dag. «Fitspiration» er ifølge Camacho Miñano og kollegaer (2019, s. 652) et fenomen som stammer fra sosiale medier, som fremmer et fokus på utseende i form av sterke og muskuløse kropper.

3 Teori om kropp

I det videre vil jeg presentere tre ulike perspektiver på kropp. Dette innebærer en dualistisk forståelse av kropp, en fenomenologisk forståelse av kropp og kroppen som sosial konstruksjon. På spørsmålet om «hva er kropp» hevder Engelsrud (2006, s. 9) at kroppen utgjør en av de mest grunnleggende aspektene ved vår eksistens, da vi opplever livet gjennom kroppen. Hun fremhever at kroppen eksisterer i et dynamisk forhold til alt annet, noe som gjør den både relasjonell og individuell på samme tid (s. 9). Engelsrud (2006, p. 9) utdyper videre at vår tilværelse innebærer både å være en kropp og å ha en kropp, og understreker at kroppen ikke kan reduseres til verken et fysisk objekt eller en sosial konstruksjon.

Sæle (2021, s. 8) understreker at gitte kroppskulturelle normer, idealer og praksiser har kommet til uttrykk gjennom ulike tider og i ulike samfunn. Han argumenterer videre for at vi lever i dag i en kroppsfiksert samtidkultur, og at kroppsideitet dannes på grunnlag av hvordan vi kontinuerlig speiler oss i andre, og gjennom det som formidles i sosiale medier (s. 11). Engelsrud (2006, s. 9) hevder lignende at kroppen er blitt den vestlige verdens store oppussingsprosjekt i dagens populærkultur. Likevel argumenterer Sæle (2021, s. 10) for at kroppen i dagens kultur er løsrevet fra et konservativt statlig og kirkelig disiplinering- og kontrollregime.

3.1 En dualistisk forståelse av kroppen – kroppen som objekt

Refleksjoner rundt kroppen har røtter langt tilbake i tid, og dagens tenkning om kropp stammer fra kristendom, filosofi og vitenskap. De har på ulike måter bidratt til at kroppen har fått status som en «maskin», og kroppen som objekt har vært en av de dominerende forestillingene i europeisk kultur og idéhistorie (Engelsrud, 2006, s. 13). En tenkning om kroppen har satt spesielt spor, nemlig René Descartes filosofi. Descartes så på kropp og sjel som separate, hvor kroppen ble oppfattet som underordnet og adskilt fra tankene og sjelen, og sjelen hadde den primære verdien (Engelsrud, 2006, s. 23; Sæle, 2021, s. 68). Denne todelingen omtales som dualisme, og René Descartes` dualistiske syn på kroppen har hatt betydning for måten vi ser på og snakker om kropp i dag (Engelsrud, 2006, s. 27). Dualismen var tydelig allerede i antikken, gjennom eksempelvis Platon som søkte å frigjøre kroppen fra sjelen gjennom ulike former for kroppslig disiplinering (Sæle, 2021, s. 23). René Descartes ga derimot dualismen ny aktualitet med det radikale skillet mellom menneskets tenkende del, res

cogitans, og kroppens fysiske del, res exentia (Sæle, 2021, s. 68). Dualismen, eller en kartesiansk kroppsforståelse, har gjennom den logiske og objektive tenkingen påvirket moderne medisin og kroppssyn, samt etableringen av moderne idrettsvitenskap.

Gjennom tesen «cogito, ergo sum», jeg tenker, altså er jeg, banet Descartes vei for tanken om at mennesket er et vesen bestående av tanke og kropp, bevissthet og fysikk, ånd og utstrekning (Sæle, 2021, s. 69). Descartes så på kroppen som en avgrenset fysisk størrelse, altså et objekt som «lar seg avgrense som en eller annen skikkelse, som lar seg begrense til et eller annet sted, og som fyller et rom» (Descartes, 1642/1992, s. 31; Sæle, 2021, s. 72). René Descartes hadde med andre ord en kroppsforståelse som så på alle levende organismer, deriblant menneskekroppen, som maskiner (Engelsrud, 2006, s. 23). Dette synet har i senere tid blitt synlig blant annet gjennom ordtak som «verdens fineste maskineri (...)» (Engelsrud, 2006, s. 13). Descartes omtaler også kroppen som en maskin, og sammenligner den med et urverk;

«på samme vis også når jeg betrakter menneskekroppen som en maskin, sammensatt av ben, nerver, muskler, årer, blod og hud (...), selv om det ikke var noen ånd i den – ville utføre nøyaktig de samme bevegelser som den utfører nu, også når min vilje ikke styrer den, og den følgelig er uten åndens hjelp» (Descartes, 1642/1992, s. 77; Sæle, 2021, s. 72).

En konsekvens av Descartes' syn på kroppen vi ser i dag er måten vi snakker om begrepene «fysisk» og «psykisk». Descartes oppfatning av at sann kunnskap primært oppnår gjennom tenking, har bidratt til at kroppens fornemmelser har blitt nedvurdert (Engelsrud, 2006, s. 27). En annen konsekvens av det dualistiske perspektivet er når kropp blir sett på som et instrument. Denne teoretiske forståelsen kan igjen skape et mekanisk forhold til kroppen. Et mekanisk forhold til kroppen tar ikke høyde for psykologisk tolkning av en smerte eller et kroppslig problem før alle fysiske årsaker er utelukket (Engelsrud, 2006, s. 28). Den dualistiske forståelsen av kropp har i nyere tid blitt utfordret. Blant annet av fenomenologien og «kroppens filosof», Merleau-Ponty, og hans teori om «den levde kroppen» (Engelsrud, 2006, s. 30)

3.2 En fenomenologisk forståelse av kroppen – kroppen som subjekt

Et fenomenologisk kroppssyn innebærer at kropp er noe vi først og fremst er, og ikke noe vi har (Sæle, 2021, s. 85). Edmund Husserl (2002) var grunnleggeren av fenomenologi, og han beskrev det som vitenskapen om bevissthetens essens. Husserl (2002) argumenterte for at vitenskapen overser betydningen av menneskelig erfaring ved å fokusere for mye på objektiv og kvantifiserbar kunnskap. Maurice Merleau-Ponty tok utgangspunkt i Husserls fenomenologiske tenkning, og regnes som skaperen av kroppsfenomenologien (Sæle, 2021, s. 85). Merleau-Ponty har ifølge Sæle (2021, s. 86) også nære forbindelser til Jean-Paul Sartre i sin filosofi, og argumenterer for en erkjennelsesteori hvor menneskets forestillinger alltid vil være knyttet til menneskekroppens persepsjon og erfaring.

Jean-Paul Sartre fremmet en eksistensialistisk tilnærming i sin filosofi, hvor han vektla individets frihet og ansvar for å forme sin egen identitet gjennom bevisste valg og handlinger (Sartre et al., 2007). Sartre mente at «eksistensen går foran essensen»;

«We mean that man first exists: he materializes in the world, encounters himself, and only afterwards defines himself. If man as existentialists conceive of him cannot be defined, it is because to begin with he is nothing. He will not be anything until later and then he will be what makes of him » (Sartre et al., 2007, s. 22).

Med dette menes det at hvert enkeltmenneske må utforske og forstå verden selvstendig, da ingen er født med en komplett selvforståelse. Han mener at mennesker utvikler en forståelse av seg selv gjennom å engasjere seg aktivt i verden rundt seg, og ikke ved å passivt vente på å tilegne seg kunnskap (Sartre et al., 2007). Merleau-Ponty er kjent som grunnleggeren av kroppsfenomenologien. Hans tilnærming viser en tydelig motsetning til Sartres fenomenologi. Dette skillet skyldes primært deres forskjellige syn på hvordan fenomener oppfattes av bevisstheten (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. XVIII). Merleau-Ponty kritiserer med dette Sartre for å betrakte fenomener som noe bevisstheten ikke er en del av, som objekter eller et «dette». I sitt verk argumenterer Merleau-Ponty (1945/2012, s. XVIII) for at fenomener ikke bør reduseres til rene objekter, og han understreker viktigheten av en mer integrert og mindre objektiverende tilnærming, hvor kroppen og dens sanselige forhold til verden er sentral.

Merleau-Ponty var altså grunnleggeren av kroppsfenomenologien, og tok med dette et oppgjør med det kartesianske kroppssynet. Han sier at forholdet mellom sjel og kropp ikke kan oppfattes på den kartesianske fysiologiske måten, men at forholdet «fullbyrdes hvert eneste øyeblikk i eksistensens bevegelse» (Merleau-Ponty, 1994, s. 30). Han var opptatt av forholdet mellom bevisstheten og den fysiske kroppen, samt kroppens rolle i opplevelsen av verden, blant annet med konseptet om «den levde kroppen», og sier blant annet «men jeg står ikke overfor min krop, jeg er i min krop, eller rettere sagt jeg er min krop» (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 109). Merleau-Ponty beskrev hvordan kropp og sinn henger sammen:

«De psykologiske motiver og de kroppslige anledninger kan sammenflettes fordi der ikke er en eneste bevegelse i en levende kropp (...), ikke en eneste psykisk akt, som ikke i det minste har fundet sitt utspring eller sin almene utfordring i fysiologiske disposisjoner» (Merleau-Ponty, 1994, p. 29)

Sæle (2021, p. 87) beskriver dette som at vi erfarer verden med kropp og sjel samtidig, og at vi ikke kan distansere oss fra verden fordi fenomener oppleves på en direkte, kroppslig måte. Kroppen er altså den primære fortolkeren av verden. Merleau-Ponty mente ifølge Sæle (2021, s. 87) at menneskers forståelse av verden alltid er forankret i kroppslige erfaringer, med andre ord at oppfattelsen vår ikke er en passiv inntakelse av informasjon, men heller en dynamisk prosess hvor kropp og sinn aktivt samhandler med den ytre verden.

Merleau-Ponty vektlegger også ifølge Engelsrud (2006, s. 33) at kroppssubjektet skapes i en historisk, kulturell og situasjonell verden. Engelsrud (2006, p. 33) beskriver denne kompleksiteten som totaliteten av en persons subjektivitet og intersubjektivitet, og omtaler det som «levd kroppslig erfaring». Sæle (2021, p. 89) beskriver fenomenet med at kroppen er en akse som vi fortolker verden ut ifra, og at kroppen er intensjonal. Engelsrud (2007, s. 7) beskriver at intensjonaliteten i kroppen kommer til uttrykk gjennom «levd erfaring» ved at kroppen finner ut av sitt forhold til omgivelsene i det daglige livet. Med andre ord at levde erfaringer alltid oppstår i situasjoner via omgang med omverdenen, og gjennom «levd erfaring» er kroppen i stand til å innrette seg i daglige situasjoner. Eksempelvis ved at vi ikke trenger å måle om døråpningen er høy nok før vi passerer, men derimot at hodet nærmest bøyes av seg selv dersom den er for lav (Engelsrud, 2007, p. 7).

Merleau-Ponty hevder at opplevelser fra den levde kroppen ikke bør separeres fra kognitiv læring, og sier at menneskekroppens forhold til verden verken er «mekanistisk, biologisk eller intellektuelt, men eksistensielt» (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. XIV). Med dette menes det at Merleau-Ponty argumenterer for en helhetlig tilnærming som anerkjenner den uatskillelige forbindelsen mellom kropp og sinn, og at bevisstheten er kroppslig og i verden samtidig (Engelsrud, 2006, s. 32). Som et resultat er kunnskap ikke noe som forstås i et distansert perspektiv, men er grunnlagt på integrerte opplevelser via omgang med omverdenen (Engelsrud, 2006, s. 34). Han argumenterer videre for kroppen som et «sansende, persiperende, handlende, følede fenomen» (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. XIII). For eksempel kan dette vise seg gjennom å løpe i skogen, da sensoriske opplevelser og kroppsbevissthet eksisterer sammen, og prosessen med å forstå blir tydeliggjort gjennom sansene ved å kjenne på fastheten i stien, samt gjennom fargene, luktene og lydene i skogen (Thorburn & Marshall, 2014, s. 118-119).

Forståelsen av kroppslig læring bygger på en fenomenologisk forståelse av kroppen, hvilket innebærer at kroppen alltid er involvert i læring (Østern & Engelsrud, 2020). Kroppslig læring kan med andre ord beskrives som kroppens involvering i læringsprosesser, noe som innebærer at læring skjer i hele individet og i interaksjonen mellom mennesker innenfor sosiale og fysiske omgivelser (Østern & Engelsrud, 2020). Kroppslig læring kommer til uttrykk gjennom synlige bevegelser og persepsjon både i og mellom mennesker, og i møte mellom andre organismer, rom, materialer og de kulturelle og diskursive strukturene vi inngår i (Østern & Engelsrud, 2020). Med andre ord innebærer kroppslig læring både motoriske og emosjonelle elementer, hvor kroppen er objekt for handling og subjekt for opplevelse.

Kroppen som subjekt kan ses i lys av Merleau-Ponty (1945/2012; Østern & Bjerke, 2021, s. 21), som tar utgangspunkt i hvordan vi mennesker er våre kropp, og at kroppen er et subjekt og objekt for menneskers bevissthet. Kroppen er altså subjektiv, intersubjektiv, grunnleggende eksistensiell og personlig erfarende (Engelsrud, 2006, p. 30). På den andre siden utforsker Merleau-Ponty (1945/2012, s. 14) hvordan kroppslige erfaringer bidrar til å forme vår forståelse av og interaksjon med omverdenen, for eksempel når han snakker om hjernen som ikke bare et sted hvor nervesignaler behandles, men hvor sanseintrykk formes. Han understreker videre at denne prosessen ikke kan forstås kun gjennom objektive, eksterne observasjoner, men den må oppleves og utføres av selve individet (Merleau-Ponty,

1945/2012, s. 14). Med andre ord kan dette forklares som at gjennom variert motorisk stimulering og kroppslige erfaringer utvikler elevene bevissthet om seg selv og sin egen kropp, og hvordan kroppens opplevelser kan spille en sentral rolle i oppfatning av verden. Med dette peker han også på motoriske ferdigheter som en viktig dimensjon ved kroppslig læring, da variert motorisk stimulering og kroppslige erfaringer er med på å utvikle barn og unges bevissthet og et følelsesregister i relasjon til egen kropp og omverdenen (Merleau-Ponty, 1945/2012). Noe som gjør kroppen som objekt til et annet viktig aspekt i kroppslig læring. Med andre ord handler det motoriske aspektet, kroppen som objekt, om den fysiske kroppen som skal utføre og lære, mens det emosjonelle aspektet, kroppen som subjekt, handler om hvordan det oppleves å være i bevegelse. Med dette menes det at man må anerkjenne kroppen som objekt og subjekt på samme tid.

3.3 Kroppen som sosial konstruksjon

Jeg har til nå sett på to perspektiver på kropp, kroppen som objekt og subjekt. En tredje måte å forstå kropp på er kroppen som sosial konstruksjon. Det finnes ulike sosiokulturelle kroppsforståelser, der kjernen i disse perspektivene dannes ut fra en forestilling om at våre refleksjoner rundt, og forståelser av kropp er formet av de sosiale og kulturelle sammenhengene som vi er en del av (Sæle, 2021, s. 91). Sæle (2021, s. 101) viser til Sosiologen Pierre Bourdieu som betraktet kroppen som et kulturelt fenomen, og argumenterte for at kroppens form og uttrykk er resultatet av et samspill mellom genetisk arv og sosiale miljøer. Dette innebærer at kroppen ikke er en uforanderlig størrelse, men at den stadig er i interaksjon med og påvirket av sin omverden (Sæle, 2021, s. 101). Et slikt kroppssyn antyder også at våre kjønnsrelaterte oppfatninger og holdninger manifesterer seg fysisk, både i hvordan vi velger å kle oss og i bruken av kroppsspråk (Sæle, 2021, s. 101).

Sæle (2021, s. 93) viser videre til Simone de Beauvoir (2000) som argumenterte for at «man fødes ikke til kvinne, man blir det». Beauvoir (2000, s. 93; Sæle, 2021) hevdet at det er gjennom vår håndtering av samtidens kulturelle kjønnsnormer som avgjør om vi bidrar til å vedlikeholde et tradisjonelt syn eller om vi fremmer et mer radikalt syn på kropp og kjønn. Andre sosiologer har også argumentert for kroppen som sosial konstruksjon. Sæle (2021, s. 95) viser blant annet til Foucault (1975) som så på kropp som et historisk og kulturelt fenomen, og argumenterte for at den mekaniske forståelsen av kropp er et resultat av de underliggende samfunnsstrukturene (Sæle, 2021, s. 95). Med andre ord hevdet Foucault at

kroppen er en sosial konstruksjon som har blitt formet og disiplinert av historiske og kulturelle krefter, eksempelvis gjennom institusjoner som fengsler, skoler og militæret. Et eksempel på Foucaults bruk av «den disiplinerte kroppen» er norsk skole i perioden 1930-1970, som bar preg av en klar helsediskurs hvor elevene framsto som kroppsobjekter (Sæle, 2021, s. 98).

Kroppen er ifølge Engelsrud (2006, p. 65) et produkt av samfunnsskapt konstruksjon, hvor for eksempel det å ønske å modifisere kroppen for å imøtekomme rådende skjønnhetsidealer er et fenomen som strekker seg tilbake til menneskehetens begynnelse. Engelsrud (2006, p. 67) argumenterer for at sosial klasse uttrykkes via kroppen. Hun eksemplifiserer dette med hvordan bøndene på landsbygda presenterer kroppen når de går, og viser til at sosial status og klasse kommer til syne gjennom bevegelser og kropp. Engelsrud (2006, p. 75) viser videre til kroppsmodifisering, som har fått en økt interesse i samfunnet. Kroppsmodifikasjon er ulike praksiser som i brede trekk handler om å endre på egen kropp, noe Engelsrud (2006, p. 75) hevder er en konsekvens av markedsføring rettet mot forandring av kroppen. Dette viser at ønsket om å modifisere kroppen for å imøtekomme skjønnhetsidealer er en samfunnsskapt konstruksjon.

I dag blir begrepet «kroppsilde» relevant å ta hensyn til når en ser på kropp i kroppsøvfaget, hovedsakelig på grunn av kroppens sentrale rolle i faget (Barker et al, 2023). Engelsrud (2006, p. 10) sier at «en person kan tilsynelatende øke sin kulturelle verdi» ved å designe kroppen til å oppnå «idealkroppen». Engelsrud (2006, p. 9) argumenterer også for at populærkulturen skaper et inntrykk av at det handler mest om hvordan kroppen skal og bør se ut. Kroppen vår og oppfatningen vår av den er med andre ord i stor grad påvirket av sosiale faktorer, og spesielt i en tid hvor sosiale medier spiller en stor rolle i hverdagslivet. Begrepet «kroppsilde» kom til syne i vitenskapelig litteratur på midten av 1900-tallet, og Barker og kollegaene (2023, s. 825) definerer begrepet som «The image of the human body means the picture of our own body which we form in our own mind, that is to say the way in which the body appears to ourselves». Begrepet har ifølge Barker og kollegaene (2023, s. 825) hovedsakelig blitt brukt for å indikere at en persons opplevelse av deres utseende ikke nødvendigvis henger sammen med den sosiale virkeligheten av deres utseende. Det vises videre til en utviklet definisjon av begrepet; «Body image refers to the multifaceted psychological experience of embodiment, especially but not exclusively one's physical

appearance (...). It encompasses one's body-related self-perceptions and self-attitudes, including thoughts, beliefs, feelings and behaviors" (Barker et al., 2023, s. 825).

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram i planlegging og gjennomføringen av datainnsamlingen og hvordan jeg har behandlet innhentet data. Jeg har benyttet kvalitativ metode, og nærmere bestemt kvalitativt forskningsintervju i min studie, og vil i det videre utdype og begrunne dette nærmere.

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning defineres av Patton og gjengis av Krumsvik og Jones (2019, s. 18):

«Qualitative research is an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there. This understanding is an end in itself, so that it is not attempting to predict what may happen in the future necessarily, but to understand the nature of that setting (...) The analysis strives for depth and understanding” (Patton, 1985, s. 11).

Med andre ord har kvalitativ forskning som mål å få dypere forståelse av situasjoner innenfor en spesifikk kontekst gjennom analyse av interaksjoner. Forskingen er ikke med dette sagt representativ for alle, men gir en forståelse av den gitte situasjonen informantene og forskeren befinner seg i. Kvale og Brinkmann (2015, s. 114) beskriver kvalitativ forskning som kontekstuell. I mitt tilfelle betyr det at intervjuene er kontekstuelle, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 114) hevder at intervjusituasjonen skal bli betraktet som en spesifikk kontekst for produksjon av kunnskap og at fenomenene som undersøkes bare kan forstås i sin sammenheng. Krumsvik og Jones (2019, s. 22) støtter opp under dette og sier at menneskelig aktivitet kan studeres i sitt naturlige element gjennom blant annet intervju. Målet med kvalitativ forskning, beskriver Krumsvik og Jones (2019, s. 18), er å være utforskende gjennom forskning på sosiale mønstre, og å undersøke hvordan individer oppfatter og fortolker omverdenen og virkeligheten.

Et kvalitativt design i den metodiske fremgangsmåten betraktes ofte som en induktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). En induktiv tilnærming betyr at forskeren har et åpent sinn i forskningen, og kan beskrives med uttrykket «tabula rasa» - en blank tavle (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Postholm og Jacobsen (2011) poengterer at forskeren ikke skal ha noen forutinntatte holdninger, og forskerens forståelse skal ikke bestemme hva

som blir lagt merke til. På den andre siden er en deduktiv tilnærming, hvor forskeren er helt klar på hva som skal forskes på, gjerne med hypoteser som skal bekreftes eller avkreftes (Postholm & Jacobsen, 2011). Kvale og Brinkmann (2015, s. 225) argumenterer for at når det snakkes om menneskers uforutsigbare verden kan det være nødvendig å bruke en mer dynamisk abduktiv tilnærming, som er en interaksjon mellom den deduktive og induktive tilnærmingen. Gleiss og Sæther (2021, s. 171) fremhever at tematisk analyse vanligvis anvender en abduktiv tilnærming. Dette innebærer at datamaterialet analyseres på bakgrunn av teori og tidligere forskning, og ved identifisering av mønstre direkte fra dataene. I min studie benyttet jeg refleksiv tematisk analyse, og så det derfor som hensiktsmessig å ta i bruk en abduktiv tilnærming til datamaterialet.

4.1.1 Kvalitativt intervju som metode

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra deres eget perspektiv. På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som metode fordi jeg skal undersøke hvordan kroppsøvingslærere snakker om kropp og kroppslig læring i kroppsøvingfaget. I min studie ble kvalitativt forskningsintervju en sentral metode for å oppnå en dypere forståelse av deltakernes erfaringer og perspektiver. Dette valget er basert på forskningsintervjuets evne til å legge til rette for en dialog hvor forskeren styrer samtalen gjennom målrettede spørsmål, samtidig som intervjupersonen har anledning til å påvirke retningen gjennom sine svar (Brekke & Tiller, 2013, s. 126). Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side, hvor målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette vil være avgjørende for denne studiens formål om å utforske og forstå subjektive erfaringer.

Det finnes også flere former for kvalitativt intervju. Gleiss og Sæther (2021, s. 79) skiller blant annet mellom individuelle intervju og gruppeintervju. I min studie har jeg tatt i bruk individuelle, en-til-en intervju. Gleiss og Sæther (2021, s. 81) påpeker at denne formen for intervju er spesielt egnet når forskeren forsøker å forstå holdninger og oppfatninger på individnivå. Da formålet med min studie var å undersøke hvordan kroppsøvingslærere snakker om kropp, viste denne metoden seg å være den mest hensiktsmessige. Gleiss og Sæther (2021, s. 81) hevder også at deltakerne i gruppeintervju kan påvirkes av hverandres innspill. I mitt tilfelle kunne dette ha ført til at de individuelle synspunktene om kroppen blant

kroppsøvlingslærerne ble mindre tydelige, noe som kunne ha redusert innsikten i hvordan hver enkelt lærer oppfatter og snakker om kropp.

Det er viktig å understreke at intervjupersonen er et «subjekt» som blir påvirket av omgivelsene, med underlagte diskurser, maktrelasjoner, ideologier eller oppfatninger, og at subjektet dermed ikke er helt subjektiv (Kvale og Brinkmann, 2015). Likevel argumenterer Krumsvik og Jones (2019, s. 22) for at kvalitativ forskning har gitt oss et mangfold av muligheter til å studere virkeligheten på nye måter. Ved å velge kvalitativt intervju som metode støtter jeg opp under studiens formål om å utforske ulike aspekter ved menneskelig erfaring, noe som er ansett som den mest legitime årsaken for å benytte denne tilnærmingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135).

Kvalitative intervjuer blir ofte kategorisert som enten eksplorative eller deskriptive. Eksplorative intervjuer er nyttige i tilfeller hvor det finnes lite kunnskap om fenomenet, mens det deskriptive kan brukes for å finne ut hvordan og hvorfor visse forhold forekommer, som beskrevet av Svenkerud (2021, s. 94). Min studie anvender et deskriptivt design, basert på eksisterende kunnskap og teoretiske rammer som allerede er etablert i tidligere forskning. Gjennom bruk av kvalitativt intervju tilbyr jeg informantene muligheten til å uttrykke seg mer fritt og detaljert enn hva som er mulig gjennom kvantitative metoder, som for eksempel ustrukturert spørreskjema, slik Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) hevder. I tillegg argumenterer de for at denne metoden gjør det mulig for deltakerne å bringe frem sine personlige erfaringer og oppfatninger på en mer omfattende måte, ved at de har større kontroll over hva som diskuteres i intervjuet. Informantene kan også rekonstruere og reflektere over hendelser, noe som bidrar til en rikere forståelse av deres opplevelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Jeg har valgt denne tilnærmingen for å undersøke informantenes tanker og refleksjoner knyttet til hvordan de forstår kropp og kroppslig læring.

Kvalitativ forskning kan gi overbevisende beskrivelser av verden, og det kvalitative intervjuet er en kunnskapsproduserende virksomhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Kvale og Brinkmann (2015, s. 71-72) bruker to metaforer for å beskrive intervjueren, som gruvearbeider eller som reisende. Med andre ord kan de to ulike oppfatningene av intervjuprosessen illustreres som kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Gruvearbeideren ser på kunnskap som skjult metall, og arbeider med

å grave fram det verdifulle metallet, mens den reisende vandrer gjennom et fjernt landskap og deltar i samtaler hvor han stiller spørsmål og hører historier fra folk han treffer på veien. Ved å kombinere gruvearbeiderens vektlegging på å hente ut spesifikk informasjon med den reisendes åpenhet for nye perspektiver og innsikter gjennom individuelle intervju, vil en blanding av disse to metaforene være beskrivende for min studie.

4.1.2 Intervjuguide

En intervjuguide er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 82) en oversikt over de spørsmålene en ønsker å stille informantene. Intervjuguiden tar utgangspunkt i problemstillingen og det teoretiske grunnlaget i oppgaven (Krumsvik, 2019, s. 164-166). Jeg utformet en fleksibel intervjuguide (vedlegg 2), som ifølge Larsen (2017, s. 99) innebærer ferdig formulerte spørsmål, men med fleksibilitet med hensyn til rekkefølge og mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Formuleringene i intervjuguiden var viktig i forarbeidet. Krumsvik (2019, s. 167-168) vektlegger flere elementer i formuleringen av en intervjuguide. Det er blant annet viktig å være bevisst på hvordan man stiller spørsmålene slik at informantene føler seg komfortabel. Spørsmålene skal videre være nøytralt formulert, slik at informantene selv kan velge svar ut fra deres repertoar. I tillegg skal ikke spørsmålene ifølge Krumsvik (2019, s. 167-168) være dikotome, for å unngå korte og lite utfyllende svar, eller multiple, altså at spørsmålene bare skal inneholde et tema for å unngå forvirring. På bakgrunn av dette unngikk jeg blant annet å formulere konkrete «truende» spørsmål som «hva betyr det?», men spurte heller om deres tanker knyttet til de forskjellige konseptene.

Åpenheten av intervjuet kan påvirke datamaterialet som skapes. Dalland (2020, s. 83) poengterer at jo åpnere intervjusituasjonen er, desto større er sjansen for å få spontane, levende og uventede svar. På den andre siden kan en strukturert intervjuguide gjøre det lettere å strukturere og analysere intervjuene senere (Dalland, 2020, s. 83). Det påpekes videre at graden av åpenhet kan vurderes ut ifra forskerens ferdigheter, og ettersom jeg er en uerfaren forsker valgte jeg å forholde meg til en noe strukturert intervjuguide. Denne tilnærmingen tillot meg å følge Krumsvik (2019, s. 166) sitt råd om bruk av intervjuprotokoll, hvor forskeren skal være spesifikk i intervjuet for å få fram den kunnskapen som forskningsspørsmålene etterspør. Jeg anså det derfor som viktig å følge intervjuguiden med de formulerte spørsmålene, som likevel tillot meg å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Eksempel på slike oppfølgingsspørsmål kunne være «hva tenker du det betyr» i situasjoner

informantene påpekte noe interessant. Jeg oppdaget likevel underveis i transkribering, spesielt i de første intervjuene, at jeg flere ganger kunne ha stilt flere slike oppfølgingsspørsmål. Jeg prøvde dermed å være bevisst dette i neste intervju, men oppdaget at flyten i samtalen var avgjørende for at slike spørsmål falt naturlig. Tilnærmingen, ved bruk av en intervjuguide, førte til at alle informantene fikk spørsmål som hadde utgangspunkt i den sentrale tematikken, men som likevel åpnet opp for å gå dypere inn i interessante poenger som dukket opp underveis.

I formulering av spørsmålene argumenterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 162-163) for to viktige hensyn; de bør være tematisk med hensyn til produksjon av kunnskap, og dynamisk for å fremme en god intervjuinteraksjon. Med tematisk siktes det til de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet og omhandler intervjuets «hva». Det dynamiske hensynet handler om intervjuets «hvordan», og går ut på å fremme en god intervjuinteraksjon gjennom spørsmål som fremmer et positivt samspill (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 163). Gjennom å bruke en tematisk struktur i intervjuene, siktet jeg mot å dypere utforske hvert spesifikke tema for å skape en detaljert forståelse av hvert tema jeg ønsket å undersøke. Denne tilnærmingen lot meg beholde fokuset på problemstillingen, samtidig som det la til rette for en naturlig flyt i samtalen som underveis flyttet seg fra et tema til et annet. I tillegg formulerte jeg lett forståelige spørsmål, fri for akademisk språk innenfor hvert tema. Intervjuguiden bestod til slutt av fem hovedtema; undervisningssituasjonen, kontekstualisering av fagfornyelsen, kroppslig læring i kroppsøving, kropp i kroppsøving og elevkroppen.

Dersom spørsmålene inneholder faglige begreper som er ny for informanten vil det kunne oppleves som vanskelig å svare på. Gleiss og Sæther (2021, s. 82) poengterer at erfarne lærere kan sitte på omfattende kunnskap om fenomener fra forskningslitteraturen, selv om ikke selve begrepene de omhandler er en del av deres daglige vokabular. Som et alternativ påpeker Gleiss og Sæther (2019, p. 83) at man heller kan stille spørsmål som får informanten til å snakke om konkrete erfaringer rundt tematikken for å unngå at informanten føler seg testet. Temaet «kroppslig læring» kan fremstå som uklart, og jeg valgte derfor å tilnærme meg dette gjennom å stille spørsmål om oppfatninger knyttet til kropp, samt å få lærerne til å snakke om erfaringer fra egen undervisning. Med andre ord unngikk jeg spørsmål om definisjoner av begreper, for å unngå at informanten opplevde spørsmålene som en test. Gjennom å få dem til

å snakke om egen undervisning gav svarene likevel informasjon om hvordan lærerne forstod begrepene.

Dalland (2020, s. 84) understreker viktigheten av å være bevisst forskerens førforståelse i forkant av intervjuet, samt førforståelsens innvirkning på datamaterialet. Jeg utformet derfor spørsmålene i tråd med det teoretiske perspektivet i læreplanen for å minimere risikoen for at mine egne forutinntatte holdninger påvirket intervjuguiden. For eksempel var min egen førforståelse, basert på egen erfaring, preget av kroppen som et fysisk objekt brukt for å nå et mål i kroppsøvfingsfaget. For eksempel basert på min opplevelse av at flere er redd for å vise fram kroppen i faget, og derfor heller melder seg ut av undervisningen. Jeg utformet derfor spørsmål med utgangspunkt i kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring» i fagfornyelsen for å sikre et bredere perspektiv, og for å få svar på hvordan lærerne snakker om kropp i kroppsøvfingsfaget. Videre, i tråd med Gleiss og Sæther (2019, s. 83), brukte jeg åpne spørsmål for å fremme lærernes konkrete erfaringer rundt de ulike tematikkene, og for å unngå ledende spørsmål. Dette tillot lærerne å diskutere sine erfaringer fra undervisning knyttet til de ulike tematiske områdene.

Semistrukturert intervju

I datainnsamlingen har jeg valgt å ta i bruk semistrukturert intervju. Denne metoden er velegnet for å utforske og tolke fenomener slik de fremstår i informantenes dagligliv, og Krumsvik (2019, s. 166) definerer semistrukturerte intervjuer som “A planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena”. Min begrunnelse for å velge semistrukturert intervju som metode i denne studien er blant annet på bakgrunn av behovet for å fange skildringer av informantenes livsverden og deres personlige opplevelser av ulike fenomen. Etersom jeg undersøker hvordan kroppsøvfingslærere snakker om kropp i kroppsøvfingsfaget gir semistrukturerte intervjuer meg muligheten til å dykke dypt inn i deltakernes subjektive opplevelser og perspektiver. I tillegg, da målet er å forstå hvordan kroppsøvfingslærerne snakker om kropp i utdanning, vil deres subjektive forståelse forme hvordan kroppen presenteres i undervisning. Denne tilnærmingen er spesielt verdifull innenfor en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme, som fokuserer på å forstå fenomener slik de oppleves fra informantenes eget perspektiv (Krumsvik, 2019, s. 166).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) understreker betydningen av semistrukturerte intervjuer som et middel for å tolke og forstå temaer fra dagliglivet gjennom informantenes egne perspektiver. Livsverden, som de definerer som “verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for vitenskapelige forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356), er et sentralt konsept i denne tilnærmingen. Ved å benytte semistrukturerte intervjuer, kan jeg dermed samle inn data som er tro mot informantenes umiddelbare og direkte opplevelser. Denne metoden gir dermed et godt grunnlag for å svare på problemstillingen jeg ønsker å få svar på.

Semistrukturert intervju er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) en fleksibel intervjuemetode med en overordnet intervjuguide, hvor spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Flexibiliteten gjør den velegnet for min studie, hvor dynamikken og utviklingen av samtalen spiller en viktig rolle for å finne ut hvordan lærerne snakker om kropp. En fordel med at jeg tok i bruk denne metoden, var derfor at den tillater tilpasninger underveis, noe som viste seg spesielt nyttig ettersom dybden av informasjon var viktig. Dette forklares av Svenkerud (2021) som sier at spørsmålsstillingen vil avhenge av hvordan intervjuet utfolder seg, og at utdypninger er sentrale. Dette ga meg mulighet til å grave dypere i bestemte temaer, og å følge opp med oppfølgingsspørsmål. I tillegg ledet det i enkelte tilfeller til uventede innsikter som ikke ville blitt oppdaget gjennom et mer strukturert format. På den andre siden bar evnen min til å stille gode oppfølgingsspørsmål preg av den relasjonen jeg og informanten hadde bygget opp. Med dette menes det at det i noen av tilfellene følte naturlig å be om begrunnelse, mens andre ganger ikke.

Pilotintervju

Pilotintervju er et intervju som gjøres for å teste utformingen av spørsmålene, teste opptakerutstyret som skal benyttes, og samtidig gi forskeren trening i å gjennomføre intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Gjennomføringen av pilotintervju gav meg først og fremst muligheten til å forbedre mine intervjuferdigheter. Dette viste seg å være særlig verdifullt som uerfaren forsker, da erfaringen hjalp meg til å bli mer trygg på håndtering av intervjuets flyt og dynamikk. Pilotintervjuene bidro også til å styrke tilliten til metoden, ved at jeg kunne verifisere at både utstyret og spørsmålene fungerte etter hensikten. Pilotintervjuene viste seg også å være verdifull for testing av opptakerutstyret som skulle anvendes i intervjuene. Dette bidro til at jeg hadde forståelse for bruk av utstyret, samt at jeg fikk testet at det fungerte.

I pilotintervju er det en fordel å velge informanter som tilfredsstillter utvalgskriteriene, for å sørge for at de er nyttige og likner på intervjuene man planlegger å gjennomføre (Gleiss & Sæther, 2021). Basert på tilgangen av informanter jeg hadde, valgte jeg å gjennomføre pilotintervju med to medstudenter som hadde kroppsøving som en del av sin studieportefølje, men som ikke har jobbet fast som kroppsøvingslærer. I tillegg gjennomførte jeg et pilotintervju med en annen student som ikke har studiepoeng i kroppsøving, men som har erfaring med å jobbe som kroppsøvingslærer. Slik fikk jeg testet om det teoretiske grunnlaget i spørsmålene var forståelig, i tillegg til spørsmålenes evne til å kunne bidra til meningsfulle svar. I tillegg til de tre innledende pilotintervjuene, foretok jeg også en pilotering av et digitalt intervju. Denne piloteringen fant sted på et senere tidspunkt, ettersom to av de planlagte intervjuene skulle gjennomføres digitalt. Hensikten var å verifisere at opptakerutstyret opererte effektivt over den digitale kommunikasjonsplattformen, og inneholdt derfor ikke spørsmålene fra intervjuguiden.

Pilotintervjuet vil også kunne gi en indikator på om informanten forstår innholdet i spørsmålene (Krumsvik, 2019, s. 169). Pilotintervjuene viste seg å være nyttig, blant annet da jeg oppdaget at noen av spørsmålene var formulert på en måte som gjorde de vanskelig å forstå, og fikk dermed mulighet til å omformulere spørsmål før de gjeldende intervjuene. I tillegg argumenter Gleiss og Sæther (2021, s. 90) for at plassen pausene og stillheten får i et intervju kan spille en viktig rolle i hva slags informasjon man får. De hevder at noen ganger kan det bety at formuleringen er vanskelig, mens andre ganger kan det bety at deltakeren trenger tid til å tenke. Ettersom jeg hadde prøvd ut formuleringene gjennom pilotintervju, kunne jeg i de fleste tilfeller anta at da deltakerne ble stille i de gjeldende intervjuene var det fordi deltakeren tenkte. Jeg lot dermed deltakerne tenke grundig gjennom svarene før jeg avbrøt, noe som kunne gi mer meningsfulle svar.

4.2 Utvalg

Dalland (2020, s. 79) skiller mellom strategisk og tilfeldig utvalg. I min utvalgsprosedyre brukte jeg er strategisk utvalg, som ifølge Dalland (2020, s. 79) er en strategisk prosedyre hvor forskeren velger personer med bestemte kunnskaper eller erfaringer. Jeg valgte dermed deltakerne basert på noen kriterier valgt på forhånd. Ettersom min tilgang var noe begrenset, tok jeg i bruk et strategisk utvalg i kombinasjon med et tilgjengelighetsutvalg. Et tilgjengelighetsutvalg bærer ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 41) preg av at de som

rekrutteres er basert på hvem forskeren har tilgang til. Kriteriene jeg har satt for å delta i studien var at deltakerne skulle ha studiepoeng i kroppsøving, i tillegg til å ha undervist i kroppsøving på ungdomsskole. Jeg ønsket også en blanding av kvinner og menn, i tillegg til et utvalg som spriket fra lang erfaring til nyutdannede kroppsøvingslærere.

Når det kommer til antall deltakere, poengterer Gleiss og Sæther (2021, s. 39) at det avhenger av hva som er hensiktsmessig ut fra problemstillingen og valg av metode. I utvalget ved kvalitative metoder prøver vi å få mye informasjon fra et begrenset antall personer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Hvor mange deltakere forskningen innebærer avhenger av flere faktorer, og Christoffersen og Johannessen (2012, s. 49) poengterer at det er vanlig å ta hensyn til graden av heterogenitet og homogenitet i målgruppen. Dersom målgruppen er homogen, at de er relativt like, trenger forskeren færre informanter enn når målgruppen er heterogen. Ettersom målgruppen jeg undersøkte til en viss grad er homogen, trengte jeg dermed færre informanter enn i en heterogen gruppe. Ved bruk av strategiene rekrutterte jeg 6 kroppsøvingslærere med studiepoeng i kroppsøving som informanter. Ved å inkludere utelukkende kroppsøvingslærere med studiepoeng i studien, sikret jeg at alle deltakerne besitter en relevant faglig bakgrunn og forståelse. Dette er essensielt for å tilføre dybde og relevans til problemstillingen. Ytterligere er det sannsynlig at lærere med en slik faglig bakgrunn vil kunne tilby mer detaljerte og grundig underbygde svar på problemstillingen som utforskes. Jeg intervjuet både kvinnelige og mannlige informanter, to mannlige og fire kvinnelige, og fikk dermed ikke full kjønnsbalanse. Alle deltakerne jobbet på ungdomsskole, noe jeg strategisk valgte, da elevene befinner seg i en fase hvor kroppen er i konstant utvikling, og lærernes perspektiver og oppfatninger av kropp vil dermed ha en stor påvirkning på elevene.

Gleiss og Sæther (2021, p. 41) viser til ulike strategier som brukes for å rekruttere deltakere. Jeg tok først kontakt med rektorer på fem ungdomsskoler for å få deres tillatelse til å kontakte deres ansatte. Av rektorene jeg kontaktet fikk jeg positivt svar fra tre skoler. Når jeg hadde fått godkjenning gikk jeg videre med å sende e-post til ulike kroppsøvingslærere på skolene i nærområdet. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at slike åpne henvendelser har mindre sannsynlighet for å gi positivt svar, noe jeg erfarte, og i prosessen rekrutterte jeg to kroppsøvingslærere. Jeg gikk dermed videre ved bruk av en «portvakt». Gleiss og Sæther (2021, p. 41) definerer en postvakt som «aktører med kontroll over adkomstlinjer til

informantene». Jeg brukte altså en kroppsøvingslærer som allerede var en del av det sosiale miljøet jeg ønsket tilgang til, som videre tok kontakt med kroppsøvingslærere i området. Tilnærmingen bidro til at jeg fikk rekruttert ytterligere tre kroppsøvingslærere. Den siste deltakeren ble rekruttert ved bruk av snøballmetoden, noe Gleiss og Sæther (2021, s. 42) beskriver som en prosess hvor forskeren spør en deltaker om vedkommende kjenner andre personer det vil være relevant å snakke med.

Lærer (pseudonym)	Kjønn	Studiepoeng kroppsøving	Antall år som lærer	Skole
Thomas	Mann	Lærerutdanning og Årsstudium i idrettsvitenskap (60)	3	Skole 1
Kristin	Kvinne	Lærerutdanning (60)	14	Skole 2
Anna	Kvinne	Lærerutdanning (30)	22	Skole 2
Stian	Mann	Bachelorgrad i friluftsliv, årsstudium i kroppsøving, praktisk pedagogisk utdanning med kroppsøvingdidaktikk, master i idrettsvitenskap	12	Skole 3
Hanne	Kvinne	Lærerutdanning (30)	3	Skole 4
Lisa	Kvinne	Lærerutdanning (60)	8	Skole 5

Tabell 1: Oversikt over deltakernes kjønn, studiepoeng i kroppsøving og antall år som lærer.

4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene med kroppsøvingslærerne ble gjennomført på lærernes arbeidssted, en kontekst som ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 90) kan bidra til at lærerne føler seg mer komfortable og avslappede, ettersom de befinner seg i et miljø de er kjent i. I forkant av intervjuene hadde lærerne fått beskjed om at tema for intervjuet var kropp og kroppslig læring i kroppsøvingsfaget. Videre, ved oppmøte ble samtykkeskjema (vedlegg 4) signert før selve

intervjuet startet. Deltakerne ble også informert om forskningens formål, samt at samtalen ville bli tatt opp. Underveis i intervjuene brukte jeg Nettskjema-diktafon applikasjonen som lydopptaker, som automatisk lastet opp transkripsjonen til Nettskjema.no. Lengden på intervjuene var varierende fra 35-55 minutter, men i gjennomsnitt varte intervjuene i 44 minutter. Som nevnt tidligere, var det viktig for meg å understreke min egen mangel på kunnskap og erfaring i feltet for å signalisere at det var jeg som ønsket å lære av dem. Dette gjorde jeg blant annet for å skape en lettere atmosfære, og for å åpne opp for at deltakerne skulle ønske å dele sine erfaringer med meg.

Etter gjennomføring av hvert intervju skrev jeg logg i kombinasjon med transkribering. Loggen bestod av å skrive ned elementer som kunne komme til å bli viktig i videre analyse av datamaterialet. Dette innebar blant annet sted, dato, pseudonym på deltakeren og intervjuets varighet. I tillegg skrev jeg ned viktige poenger og tanker som oppstod underveis i transkribering, noe som ifølge Braun og Clarke (2022, s. 43) kan gjøres for å begynne å stille dypere spørsmål om dataene. Videre skrev jeg ned forbedringspunkter for det neste intervjuet, ettersom jeg som uerfaren forsker ønsket å dra nytte av alle erfaringene underveis.

Harstad (2022, s. 90) understreker betydningen av åpenhet i intervjuer, hvor forskeren må være mottakelig for nye innsikter som dialogen kan bringe, og å erkjenne egne begrensede forståelser. Kvale og Brinkmann (2015, p. 157) fremhever også viktigheten av en åpen fenomenologisk tilnærming i semistrukturerte intervjuer, der intervjueren genuint søker å lære av den intervjuede. Dette prinsippet om åpenhet reflekterte jeg over i mine egne intervjuer, ved tidlig å formidle til de intervjuede at «du har erfaringene, og jeg er her for å lære av deg». Harstad (2022, s. 90) argumenterer videre for at denne formen for åpenhet krever at forskeren er til stede i øyeblikket, åpen for det uventede og uten å være bundet av fastlagte prosedyrer. Ved å benytte semistrukturerte intervjuer, unngikk jeg derfor å være bundet av fastlagte prosedyrer og la vekt på å være oppmerksom på nyanser i det deltakerne uttrykte. Videre kunne jeg dermed stille oppfølgingsspørsmål basert på disse observasjonene.

Krumsvik (2019, p. 169) understreker betydningen av å utvikle det forskere refererer til som «rapport», eller metodisk relevant empati, definert som «graden av samarbeid oppnådd mellom intervjuer og respondent». Dette innebærer å finne en passende balanse mellom intervjueren og den som blir intervjuet, spesielt når det ikke foreligger tidligere kjennskap.

Gleiss og Sæther (2021, p. 87) fremhever også hvordan forholdet mellom forsker og informant påvirker samtalen. Kvale og Brinkmann (2015, p. 160) påpeker blant annet betydningen av intervjuets første minutter for hvordan informanten oppfatter intervjueren, noe som er avgjørende for informantens vilje til å åpent dele sine erfaringer og følelser. Det understrekes videre at nøkkelen til en god relasjon ligger i intervjuerens evne til å lytte aktivt og vise genuin interesse, forståelse og respekt, samtidig som en beholder en avslappet holdning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Gitt mitt varierende kjennskap til intervjupersonene var de innledende minuttene av hvert intervju avgjørende for å etablere en god relasjon. For å etablere en god relasjon prøvde jeg å ta i bruk flere tiltak for å skape en trygg og åpen atmosfære. Dette innebar blant annet å lytte aktivt og å vise at jeg verdsette deres bidrag og tid. I tillegg forsøkte jeg å lette på stemningen og skape en følelse av åpenhet ved å påpeke at jeg var der for å lære av dem.

Begrepene «insider» og «outsider» kan forklare relasjonen mellom meg som forsker og intervjupersonene. En «insider» vil være en del av gruppen som studeres, mens en «outsider» vil være på utsiden av det sosiale miljøet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). Ettersom jeg ikke er kroppsøvingslærer, vil min naturlige rolle være «outsider». Jeg forsøkte likevel å plassere meg i begge rollene ved å ta i bruk ord og uttrykk som er vanlige i gruppen for å forsøke å redusere avstanden mellom forsker og informant. Krumsvik (2019, s. 167) hevder at ved å innta rollen som «insider» og bruke sjargongen som er vanlig i det gitte miljøet, kan den interne reliabiliteten i forskningsprosjektet styrkes. Samtidig understreket jeg min manglende erfaring for å få tilgang til informasjon som deltakeren kanskje ikke ville tenkt på som relevant å dele, slik Gleiss og Sæther (2021, s. 89) påpeker som viktig i rollen som outsider.

4.4 Transkribering

Transkribering er ifølge Gleiss og Sæther (2021, p. 97) den vanligste måten å bearbeide intervju for analyse på. Med andre ord brukes transkribering for å senere kunne analysere datamaterialet. De påpeker videre at det er mulig å analysere datamaterialet uten transkribering, men at analyseprosessen er enklere når materialet forekommer som skriftlig tekst. I transkriberingen var jeg opptatt av å forholde meg til datamaterialet på et semantisk nivå. Braun og Clarke (2022, p. 10) definerer semantisk analyse som en prosess; «where the analysis explores meaning at the more surface, explicit, or manifest level». Med dette menes

det at jeg transkriberte direkte hva som ble formidlet, uten å inkludere hvordan uttalelsene ble formidlet.

Transkribering framkommer i Braun og Clarke (2022) sitt første av 6 steg i modellen for refleksiv tematisk analyse. Den første fasen går ut på å gjøre seg kjent med datasettet, blant annet gjennom transkribering, i tillegg til å notere ned analytiske ideer eller innsikter (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Dalland (2012, s. 179) argumenterer for at å skrive ut intervjuet handler om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde. Jeg startet derfor prosessen med transkribering like etter gjennomført intervju, slik at det var ferskt i minnet og jeg kunne gjenoppleve intervjusituasjonen i tråd med slik den foregikk, så lik virkeligheten som mulig. På denne måten kunne jeg også legge merke til hvordan jeg framstod som forsker, og dermed lære av feilene mine til de neste intervjuene. I transkriberingen tok jeg i bruk «Nettskjema-diktafon» sin automatiske funksjon for transkribering som hjelpemiddel. Funksjonen ble brukt som et hjelpemiddel for å gjøre prosessen enklere, da den ikke alltid fanget opp hva som ble sagt grunnet ulike dialekter og lyd kvalitet. Jeg transkriberte dermed intervjuene selv ved å legge inn ord og uttrykk som ikke ble fanget opp. Dalland (2012, s. 17) beskriver at å skrive ut intervjuet handler om å bevare mest mulig av det som skjedde, og for hver omgang i prosessen mister vi noe. Videre argumenterer han for at forskeren får mulighet til å gjenoppleve møtet med intervjupersonen når intervjuene transkriberes. Ved å unngå å skrive ned alt i transkriberingen fikk jeg muligheten til å gjenoppleve møtet med intervjupersonen, samtidig som jeg kunne komme på ting som hendte eller skrive ned tanker som oppstod underveis, og på denne måten bevare mest mulig. Dette gjorde jeg ved å markere i rødt utsagn eller kommentarer jeg anså som sentrale, i tillegg til å ta i bruk kommentar-funksjonen i Word.

Gleiss og Sæther (2021, s. 98-99) påpeker at det er viktig å tenke gjennom valgene en tar når muntlig språk skal gjøres om til skriftlig tekst. For eksempel kan småord, latter og pauser påvirke hvordan utsagn fortolkes, men kan likevel oppleves forstyrrende i en skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Jeg transkriberte dermed ikke alle disse elementene, for eksempel «liksom», men inkluderte småord der jeg oppfattet det som sentralt for fortolkningen av situasjonen. Informantene hadde ulike dialekter, hvor disse ble oversatt til standard målform. For eksempel ble «koffer» endret til «hvorfor». Til tross for at jeg ønsket å legge den transkriberte teksten tett opp til informantenes muntlige tale, understreker Gleiss og

Sæther (2021, s. 99) at det er viktige forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, og talemåter som kan oppfattes som velformulert, kan framstå som usammenhengende når det leses skriftlig.

4.5 Analysemetode

Å analysere datamaterialet handler ifølge Gleiss og Sæther (2021, p. 170) om å få øye på enkeltdele og se hvordan de forholder seg til hverandre. De sier videre at det er en aktiv prosess hvor man skaper mening av datamaterialet, gjennom å lage grupperinger med fellestrekk. Dalland (2012, p. 178) sier at analysen skal si oss hva intervjuet har å fortelle, men at den analytiske tilnærmingen også kan åpne opp for ulike fortolkninger. Det er også viktig å tenke på hvordan datamaterialet skal analyseres, og å være bevisst på om tolkningene man gjør seg opp stemmer overens med helhetsinntrykket (Dalland, 2012, s. 178). I analysearbeidet av denne oppgaven har jeg tatt i bruk Braun og Clarke (2022) sin refleksive tematiske analysemetode, og dens 6 steg. Refleksiv tematisk analyse er Braun og Clarke sin tilnærming til tematisk analyse innenfor kvalitativ forskning, og analysemetoden fremhever forskerens aktive rolle i prosessen (Braun & Clarke, 2022, s. 294). Herunder vektlegges forskerens rolle i koding, tema-utvikling, den uunngåelige subjektiviteten i disse prosessene, samt viktigheten av at forskeren reflekterer over sine antakelser og praksiser og hvordan disse aspektene kan forme og begrense dataanalysen (Braun & Clarke, 2022, s. 294).

I refleksiv tematisk analyse står refleksivitet sentralt. Braun og Clarke (2022, s. 5) understreker derfor viktigheten av forskerens rolle, og hvordan forskerens valg påvirker analysen. Dette betyr at forskerens posisjonering er avgjørende for tolkningen og analysen av datamaterialet. Det er derfor viktig å merke seg min subjektive rolle i analyseprosessen og anerkjenne at min posisjon kan påvirke studiens interne validitet. Dette innebærer at det kan finnes deler av datamaterialet som er mer relevante for å besvare problemstillingen enn de jeg har prioritert.

Braun og Clarke (2022, s. 4) forklarer at refleksiv tematisk analyse er en metode for å utvikle, analysere og tolke mønstre i et kvalitativt datamateriale. De argumenterer for at analysemetoden tilbyr en lett tilgjengelig og stabil tilnærming for nybegynnere innen kvalitativ analyse. Det innebærer systematiske prosesser for å utvikle temaer, hvor temaene er

det ultimate analytiske målet. Analysemetoden består av disse 6 veiledende stegene (Braun & Clarke, 2022, s. 35):

- 1) Å gjøre seg kjent med datamaterialet
- 2) Koding
- 3) Generering av tema
- 4) Evaluering av tema
- 5) Definerings av tema
- 6) Skrive rapport

Første fase av analysen er å gjøre seg kjent med datamaterialet. Dette innebar transkribering av intervjuene, i tillegg til at jeg noterte ned og markerte i tekstene poenger jeg anså som viktige. Braun & Clarke (2022, s. 43) påpeker at forskeren i denne fasen ikke bare tar inn informasjonen, men begynner å stille seg dypere spørsmål om dataene. Gjennom å utheve deler av teksten og skrive ned innledende tanker, fikk jeg raskt en oversikt over transkripsjonen og kunne identifisere hovedfunnene som informantene formidlet.

Den andre fasen presentert av Braun og Clark (2022) er koding. Koding handler ifølge Braun og Clarke (2022, s. 35) om å identifisere segmenter av datamaterialet som framstår relevant eller meningsfullt på bakgrunn av forskningsspørsmålet, ved bruk av korte, meningsfulle beskrivelser (koder). Kodene ble utarbeidet på et semantisk nivå, og Braun og Clarke (2022, s. 57) beskriver at koding på et semantisk nivå har som mål å fange opp den eksplisitt uttrykte meningen, og kodene holder seg nær deltakerens språk eller dataens åpenbare betydning. Videre ble det ikke brukt teoretisk drevne spørsmål for utarbeidelsen av kodene, noe Braun og Clarke (2022, s. 56) omtaler som en induktiv tilnærming. Likevel hevder de at den subjektive naturen i kvalitativ analyse gjør det nesten umulig å oppnå ren induksjon, ettersom forskeren tilnærmer seg datamaterialet med en rekke innebygde teoretiske perspektiver.

Som nevnt tidligere tok jeg i bruk en abduktiv tilnærming i analysen av datamaterialet. Til tross for at kodene ble utviklet på et semantisk nivå, ble kategoriene utarbeidet basert på eksisterende teori og ved å identifisere mønstre i datamaterialet, i tråd med den abduktive tilnærmingen beskrevet av Gleiss og Sæther (2021, s. 171). Med en abduktiv tilnærming menes det her at kategoriene ble utarbeidet på grunnlag av gjengående temaer underveis i datamaterialet. Intervjuguiden, som tok utgangspunkt i det teoretiske rammeverket i

fagfornyelsen, dannet grunnlaget for datamaterialet. På denne måten ble kategoriene også utviklet med utgangspunkt i det samme teoretiske rammeverket, og analysen min beskrives dermed som en abduktiv tilnærming.

I gjennomføringen av kode-genereringen tok jeg i bruk kommentar-funksjonen i Word. Dette skapte en enkel oversikt over hvor kodene var hentet fra. I stedet for å vurdere kodenes relevans for forskningsspørsmålet, fulgte jeg Braun og Clarkes (2022, s. 53) råd om at enhver del av teksten som potensielt kan omfatte meningsbærende innhold, bør tildeles en kode. Jeg varierte også mellom å gi enkelte ord og setninger koder, slik Braun og Clarke (2022, s. 54) beskriver. Etter den innledende kode-genereringen endte jeg opp med 794 koder. Videre leste jeg gjennom intervjuene på nytt for å sikre at jeg hadde fått med alle viktige elementer. Braun og Clarke (2022, s. 69) argumenterer for at kodene sannsynligvis vil utvikles etter hvert som forskerens analytiske innsikt vokser. De hevder at kodene kan justeres eller utvides, slik at betydningen de fanger opp er assosiert med mer enn bare ett datasegment. Ved å lese gjennom intervjuene og kodene på nytt, ble enkelte koder justert og slått sammen. Eksempelvis ble koden «lærerens holdning bidrar til elevenes holdning» og «handler mer om lærerens holdninger» slått sammen. Videre skulle intervjuene bli ført inn i en kode-matrise, og det ble klart at denne prosessen kunne effektiviseres ved bruk av NVivo. Etersom jeg allerede hadde kodet datamaterialet ved bruk av kommentar-funksjonen i Word, medførte overgangen til NVivo at datamaterialet måtte kodes på nytt. Den nye kode-genereringen ble derimot gjort i den tredje fasen av analysen, og i sammenheng med å kategorisere datamaterialet.

Den tredje fasen i refleksiv tematisk analyse er generering av tema gjennom identifisering av felles mønstre i datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Dette gjorde jeg ved bruk av det som Braun og Clarke (2022, s. 85) omtaler som tematiske kart, som er en visuell kartleggingsteknikk. Det tematiske kartet skal gi en oversikt over ulike tema og undertema som kan finnes i datamaterialet, og forholdene mellom disse (Braun & Clarke, 2022, s. 85). For å få oversikten de omtaler førte jeg datamaterialet inn i NVivo, hvor jeg begynte prosessen med å kategorisere innholdet.

Etersom jeg allerede hadde kodet datamaterialet en gang, hadde jeg en oversikt over datamaterialet og for hvilke temaer som var fremtredende. Dette tillot meg å opprette kategorier basert på den første kode-genereringen. Før jeg startet den nye kode-genereringen,

innførte jeg datamaterialet i NVivo og utviklet 15 generelle kategorier som reflekterte hoved- og undertemaene i intervjuguiden. Eksempelvis laget jeg kategoriene «elevkroppen», «gjennomføring av undervisning», «identitet og selvbilde», «tilpasset opplæring» og «læreplanen». Disse kategoriene fungerte ikke som tema, men som en strategi for å strukturere datamaterialet inn i distinkte kategorier. Med andre ord en generell kategori som ikke sier noe om innholdet i datamaterialet, men heller hvilke temaer som ble snakket om. Dette er det første punktet i det tematiske kartet, og gir kun et «provisorisk tema» (Braun & Clarke, 2022, s. 85). Deretter leste jeg gjennom intervjuene som var ført inn i NVivo, og tildelte nye koder til de aktuelle kategoriene. Til tross for dobbeltarbeidet den nye kode-genereringen medførte, anser jeg det som en styrke i min studie. For eksempel tillot den ekstra runden med koding en dypere gjennomtenking og finjustering av kodene, noe som sikret at de var tett knyttet til de relevante kategoriene. Dette forbedret nøyaktigheten og relevansen av kodene. I tillegg gjorde den gjentatte prosessen det mulig å identifisere og utvikle kategorier og nyanser i datamaterialet som kanskje ikke ble oppdaget i den første runden med koding. Den nye kode-genereringen resulterte i 581 koder, og så slik ut:

Name	Files	Refe
elevkroppen	6	62
gjennomføring av undervisning	5	60
identitet og selvbilde	6	28
inkludering	1	8
kontekstualisering av LK20	6	60
kropp	6	91
kroppsbevissthet	5	34
kroppslig læring	6	89
motivasjon	2	4
sammenhengen mellom kropp,	6	31
tilbakemeldinger	5	17
tilpasset opplæring	2	5
undervisningsplangging	6	46
Viktigste med krø	6	33
å lære med kroppen	4	13

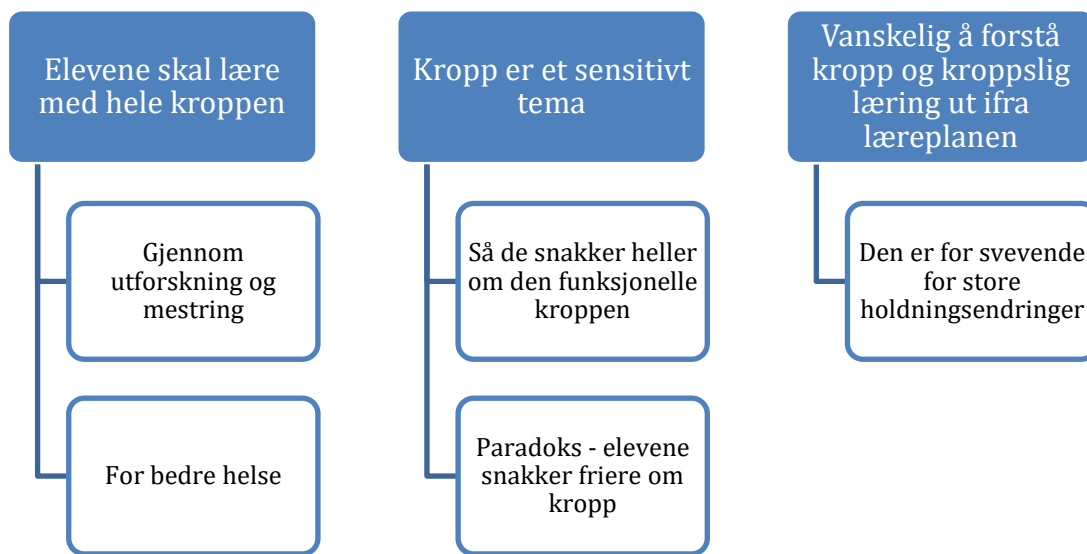
Det andre og det tredje punktet i det tematiske kartet handler om å utforske hvordan de provisoriske, eller tentative, temaene kan være forbundet med hverandre, i tillegg til å starte

prosessen med å lete etter den helhetlige historien i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 85). Det første jeg gjorde for å se hvordan kategoriene kunne være forbundet med hverandre var å føre de kodene jeg anså som relevant for å svare på problemstillingen inn i en ny kode-matrise med de samme kategoriene. Denne prosessen endte med 427 koder. For å finne den helhetlige historien i datamaterialet trykket jeg deretter inn på hver kategori i den nye kode-matrisen, med mål om å utarbeide tema basert på innholdet i kategoriene. Jeg skrev da ned gjennomgående mønster for hver kategori i et eget dokument. Eksempelvis bestod kategorien «kroppsbevissthet» nå av 30 koder, hvor et gjennomgående mønster var at kroppsbevissthet, ifølge informantene, handler om å bli kjent med egen kropp. Etter denne prosessen hadde jeg utarbeidet fire tentative tema med fem undertema.

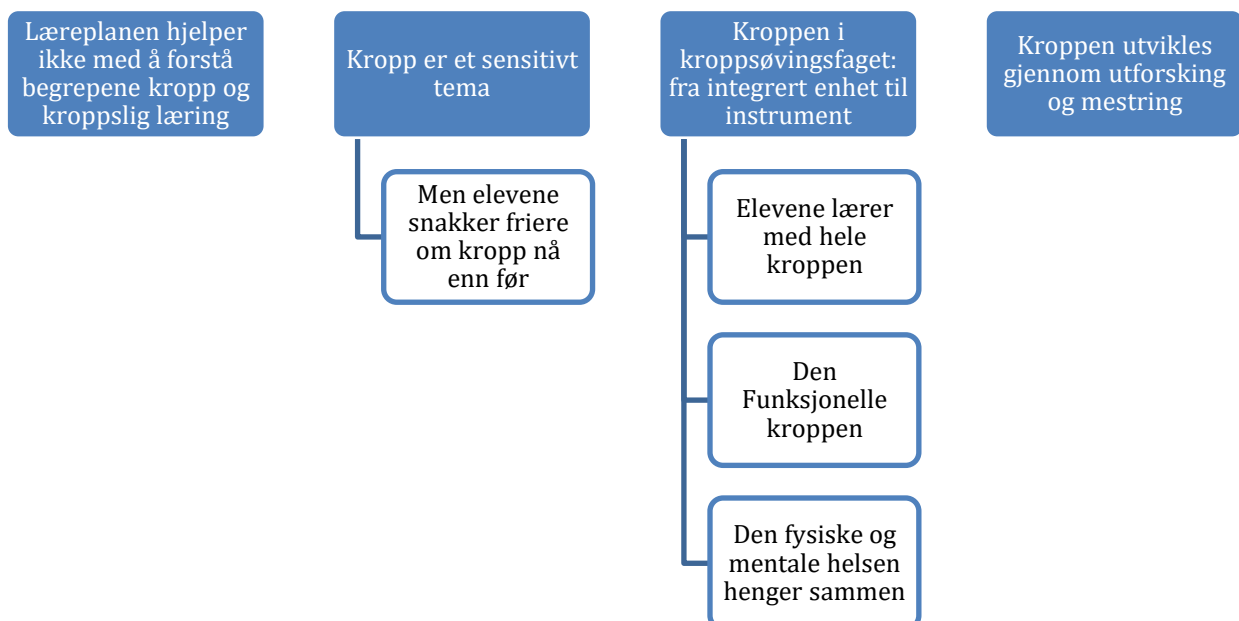


Den fjerde fasen går ut på å utvikle og evaluere tema. Braun og Clarke (2022, s. 35) beskriver at forskeren på dette stadiet gjennomgår datamaterialet for å bekrefte at temaene stemmer overens med kodene og datamaterialet som en helhet. Videre skal det forsikres om at hvert tema forteller en historie om et gjennomgående sentralt mønster. På nytt gikk jeg gjennom hver kategori og skrev ned gjennomgående mønster i et eget dokument, og fylte inn med elementer jeg ikke hadde fanget opp første gang. I denne fasen gikk jeg også gjennom temaene i samråd med min veileder, og etter en oppsummering av funnene, justerte vi temaene for å mer presist gjenspeile helheten av funnene. Temaene ble altså restrukturert og

omformulert for å fortelle en historie om de gjennomgående sentrale mønstrene i datamaterialet. Jeg hadde nå tre semantiske tema og fem undertema.



Steg 5 i analysen går ut på å definere tema. Denne fasen går ut på å navngi og ferdigstille temaene, i tillegg til å kartlegge måten datamaterialet skal rapporteres på (Braun & Clarke, 2022, s. 108). Dette gjorde jeg gjennom å gjennomgå kodene for å strukturere de inn i de gjeldende temaene. Etter gjennomgang av hva de ulike temaene skulle inneholde for å inkludere de viktigste funnene i min studie, samt etter samtaler med min veileder, ble temaene på nytt revidert. Jeg stod nå igjen med fire hovedtema, med fire tilhørende undertema.



4.6 Troverdighet og Validitet

Reliabilitet og validitet er forskningens pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Reliabilitet handler ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 201) om forskningens pålitelighet, og brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen, og hvorvidt resultatene kan reproduseres på et annet tidspunkt. Gleiss og Sæther (2021, s. 202) hevder at begrepet «reliabilitet» stammer fra en positivistisk tradisjon og vurderes derfor som mindre relevant for min kvalitative studie. For eksempel er det umulig for en annen forsker å reprodusere nøyaktig de samme situasjonene. Dette skyldes at mine resultater påvirkes av flere uforutsigbare faktorer, inkludert dynamikken og relasjonene mellom meg som forsker og deltakerne, samt faktorer som dagsform. Derfor har jeg valgt å anvende begrepet «troverdighet» for å vurdere forskningskvaliteten i min studie.

Forskningens validitet defineres av Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Gleiss og Sæther (2021, s. 204) beskriver det videre som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner. De poengterer at validitet handler om hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen; om metoden er egnet for å svare på problemstillingen og om forskeren baserer fortolkninger og konklusjoner på datamaterialet. For min forskning vil validitet og reliabilitet kunne påvirkes av metoden jeg har valgt. Intervju som metode kan gi refleksjoner og en dypere innsikt, men kan også svekke forskningens validitet og reliabilitet ved at informantene svarer det de tror forskeren ønsker å høre. Tolkningen og reflekteringen min av resultater på bakgrunn av teoretisk forankring vil også kunne gi en svekket troverdighet og validitet.

Troverdighet

For å vurdere studiens troverdighet er det viktig å anerkjenne at en full objektiv tilnærming ikke vil være mulig å oppnå, da kvalitativ forskning ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 202-203) alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet. Dette innebærer at forskerens subjektive perspektiver påvirker både datainnsamling og analyseprosessen, og dermed også studiens funn. Først og fremst er en sentral faktor min egen førforståelse av temaet og teoretisk orientering, som kan ha farget tolkningen av datamaterialet og hva som fremheves som viktige funn. For det andre kan mine tidligere erfaringer i feltet og forventinger til studien ha påvirket analysen av datamaterialet. Dersom jeg ubevisst forventet å finne visse typer informasjon, kan dette ha ført til et bekræftelsesbias, hvor data som støttet disse forventningene

ble prioritert over annen viktig informasjon. For eksempel hadde jeg i forkant av gjennomføring et inntrykk av at kroppen ofte blir brukt som et objekt for å oppnå et mål i kroppsøving, noe som for eksempel kommer til syne ved at enkelte elever melder seg ut av undervisningen for å unngå vise seg frem. Det at jeg derimot var bevisst denne holdningen, medførte midlertidig at jeg også var bevisst på at jeg ikke skulle fremme dette synet.

Videre kan også min personlighet, tilnærming og kommunikasjon ha spilt en rolle i datainnsamlingen. For eksempel kan det at jeg av natur er en rolig person ha deltatt til dynamikken mellom meg som forsker og deltakerne. På den ene siden kan noen av deltakerne ha behov for mer direkte engasjement eller energi for å bli aktive i samtalen, noe som kan ha påvirket mengden eller dybden av informasjon de valgte å dele. På den andre siden kan min tilbakeholdne natur ha gjort det lettere for deltakerne å føle seg komfortable og trygge. Videre kan relasjonene underveis i intervjuet ha påvirket studiens objektivitet, da min naturlige evne til å stille oppfølgingsspørsmål eller ta opp interessante poeng var påvirket av flyten i samtalen, noe som var skiftende underveis. I tillegg vektla Gleiss og Sæther (2021, s. 90) betydningen av hvilken rolle pausene og stillheten får i intervjuet. Min tilbakeholdne natur kan ha ført til lengre pauser, og noen av deltakerne kan ha tolket dette positivt ved å bruke ekstra lang tid til å utforme gjennomtenkte svar. På den andre siden kan det ha ført til ubehag for enkelte deltakere, og kan ha gjort samtalen mindre flytende.

Gleiss og Sæther (2021, s. 202-203) understreker altså at kvalitativ forskning alltid vil bære preg av forskerens subjektivitet. I stedet vektlegges det av Gleiss og Sæther (2021, s. 203) å være balansert, og å inkludere alle relevante perspektiver. Det er også viktig at forskeren er bevisst på å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen i metodekapittelet (s. 203). For å styrke studiens troverdighet har jeg derfor lagt stor vekt på å begrunne metodene jeg brukte, slik det er skissert i metodekapittelet. I tillegg styrket jeg troverdigheten ved nøye å formulere spørsmålene i intervjuguiden, og å sikre at kodingen i analysen ikke ble påvirket av mine egne synspunkter. Dette gjorde jeg ved å ta i bruk en semantisk analyse av datamaterialet, som innebar at jeg utformet tema med utgangspunkt i det lærerne eksplisitt uttrykte. På denne måten unnlot jeg å la mine egne oppfatninger forme datamaterialet.

Det andre punktet som argumenteres for som viktig for å styrke forskningens troverdighet av Gleiss og Sæther (2021, s. 204) er hvorvidt forskningsresultatene kan reproduseres av andre.

Som nevnt tidligere vil det ikke være mulig å reprodusere resultatene på samme måte basert på flere faktorer. Imidlertid argumenterer Gleiss og Sæther (2021, s. 204) for at troverdigheten kan forbedres ved å sikre en grundig og transparent dokumentasjon av datainnsamling og analysemetode. Med andre ord vektlegges viktigheten av å detaljert beskrive forskningsprosessen, slik at andre forskere kan se og vurdere valgene som er gjort. Kvale og Brinkmann (2015, p. 38) argumenterer for at det kvalitative forskningsintervjuet kan oppfattes som et håndverk framfor en metode, hvor kvaliteten på den innsamlede intervjukunnskapen avhenger av intervjuerens ferdigheter og personlige dømmekraft. Med dette som utgangspunkt må man ta høyde for subjektiviteten som kan påvirke innsamling, analysering og tolkning av data. Med dette menes det at forskerens perspektiver, meninger og bakgrunn kan påvirke resultatene av forskningen, det er derfor essensielt å betrakte funnene med et kritisk blikk. Igjen blir det her viktig at jeg tydelig har reflektert over og beskrevet hele forskningsprosessen.

På den andre siden er jeg uerfaren i intervjusituasjonen. Som nevnt tidligere ble evnen til oppfølgingsspørsmål påvirket av relasjonen mellom meg som forsker og deltakeren, noe som bidro til at enkelte poenger som deltakerne presenterte ikke ble inkludert, da det var uklart hva som mentes. Intervjuene kunne også gitt en dypere innsikt dersom jeg hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål, der konsekvensen ble at enkelte av utsagnene ble presentert på et overflate-nivå. I tillegg ble intervjuguiden utformet basert på det teoretiske grunnlaget jeg satt med på daværende tidspunkt, som gjennom prosessen ved å skrive masteroppgaven har utviklet seg. En annen forsker, med et bredere teoretisk grunnlag kunne dermed ha utformet spørsmål som i høyere grad fanget opp lærernes refleksjoner og perspektiver knyttet til kropp og kroppslig læring.

Validitet

Forskningens validitet kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskningens fortolkninger og konklusjoner, og innenfor en positivistisk tradisjon er utgangspunktet at man i størst mulig grad reflekterer verden slik den faktisk er (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Et grep for å styrke validiteten, er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 205) å be deltakerne om respondentvalidering. Det innebærer å be deltakerne om å komme med innspill til forskerens fortolkninger. Jeg valgte å ikke gjennomføre en respondentvalidering, ettersom jeg tilnærmet meg datamaterialet semantisk, og tolket dermed ikke respondentenes utsagn. Likevel er det en

mulighet for at visse utsagn og holdninger ble uttrykt på måter som ikke fullt ut gjenspeilte informantenes intensjoner. Ved å ta i bruk dette grepet, kunne jeg derimot ha sikret en mer nøyaktig tolkning av dataene, og dermed unngått eventuelle misforståelser.

Et annet aspekt som kan styrke eller svekke studiens validitet, er egne fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) uttrykker det som at forskeren har et kritisk syn på egne fortolkninger. Som nevnt tidligere er det i et sosialkonstruktivistisk perspektiv vanskelig å eliminere bias helt. Mine egne forståelser, teoretiske perspektiver og mulige forutinntatte holdninger kan og vil ha påvirket hvordan jeg tolket datamaterialet. For eksempel viser tidligere forskning at dominerende i kroppsøvfaget er et objektivt perspektiv på kroppen. Til tross for at jeg analyserte datamaterialet på et semantisk nivå, kan vissheten om dette ha overskygget andre, viktige aspekter av lærernes perspektiver. Likevel har jeg underveis i prosessen prøvd å være transparent, og andre vil dermed ha mulighet til å vurdere valgene som har blitt tatt. I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) at det kritiske synet forskeren har på sine fortolkninger er med på å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning.

Videre understreker Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) at å validere innebærer å kontinuerlig kontrollere funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. I den sammenhengen blir det relevant å ta stilling til relasjonene mellom meg som forsker og deltakerne i intervjuet.

Relasjonen til informantene kan ha påvirket deres svar, enten ved at de føler seg komfortable og åpne eller ved at de ønsker å fremstå positiv. Dette kan føre til en skjevhet i hvordan de fremstiller sine meninger og praksiser, som igjen kan påvirke den indre validiteten i studien. I tillegg fikk deltakerne informasjon om tematikken i intervjuet på forhånd, noe som åpner for mulighet til at de forbereder seg ved å lese og tilegne seg kunnskap om temaet.

Studiens validitet kan også påvirkes av hvilken metode som er valgt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Ved bruk av semistrukturert intervju oppnådde jeg dyptgående innsyn i lærernes livsverden. Likevel bør ikke andre metoder forkastes. For eksempel kunne gruppeintervjuer ha gitt andre, og muligens dypere innsikter i hvordan lærerne snakker om kropp. En utfordrende faktor i intervjuene, var at tematikken rundt kropp er et sensitivt tema, spesielt når det diskuteres med en fremmed i en kunstig setting. Det er en mulighet for at dersom lærerne hadde deltatt i gruppeintervjuer med kolleger de er mer komfortable med, kunne de ha

komplementert hverandres innspill. Det kunne muligens ha beriket datamaterialet ved å fremme en mer dybdeorientert og virkelighetsnær dialog om tema, noe som igjen kunne ha gitt meg som forsker en dypere forståelse av hvordan de snakker om kropp i undervisning. Til tross for de nevnte fordelene med gruppeintervjuer, er det en risiko for at kun de mest dominerende stemmene blir uttrykt ved bruk av en slik metode. Gitt at formålet med studien var å forstå hvordan kroppsøvlingslærere snakker om temaet kropp, vurderte jeg derfor individuelle intervjuer som mer hensiktsmessig for å besvare problemstillingen.

4.7 Etikk

Ifølge Dalland (2020, s. 168) handler forskningsetikk om å «ivareta personvernet og sikre at de som deltar i forskning, ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger». I tillegg understrekes det at ny kunnskap og innsikt ikke må skje på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd. Den forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet retningslinjer som forskeren må tenke gjennom. Retningslinjene omhandler hovedsakelig tre hensyn en må tenke på; informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41).

En måte jeg forholdt meg til de etiske retningslinjene var gjennom å anonymisere data. I henhold til lov om behandling av personopplysninger utløses meldeplikt hvis prosjektet omhandler behandling av personopplysninger og opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). Prosjektet innebar lydopptak, noe som medførte meldeplikt. Jeg meldte prosjektet til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT), ved bruk av meldeskjema for personopplysninger. Etter en revidering av feil i informasjonsskrivet ble prosjektet godkjent av SIKT (vedlegg 5).

Personopplysningsloven stiller videre krav om samtykke, og dersom enkeltpersoner kan identifiseres skal de samtykke til å delta (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Den nasjonale forskningsetiske komite understreker at deltakeren må forstå hva samtykket innebærer, og hvilke konsekvenser samtykke til deltakelse i forskningen får (Dalland, 2020, s. 173). Ved bruk av SIKT sin mal, utarbeidet jeg derfor et samtykkeskjema, og ved bruk av malen forsikret jeg også at alle aspekter av deltakelsen ble inkludert. Deltakerne ble i samtykkeskjema blant annet informert om at samtykket var frivillig, og kunne trekkes når

som helst (vedlegg 4). Deltakerne fikk samtykkeskjema på e-post i forkant av intervju, med unntak av et tilfelle hvor samtykkeskjema ble lest før gjennomføring. Deltakerne undertegnet videre samtykkeskjema før intervjuet startet.

5 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens funn. Studien identifiserte fire hovedfunn; «læreplanen hjelper ikke med å forstå begrepene kropp og kroppslig læring», «kropp er et sensitivt tema», «kroppen i kroppsøvningsfaget: fra integrert enhet til instrument» og «kroppen utvikles gjennom utforskning og mestring». Funnene inngår i Braun og Clarke (2022, s. 36) sin sjette fase i refleksiv tematisk analyse, og går ut på å fortelle en helhetlig historie om funnene i datamaterialet.

5.1 Læreplanen hjelper ikke med å forstå begrepene kropp og kroppslig læring

Et hovedfunn som ble tydelig underveis i analysen var at lærerne opplever at læreplanen ikke hjelper med å forstå begrepene kropp og kroppslig læring. Dette skyldes delvis at kroppslig læring oppfattes som et vagt og svevende konsept, for eksempel som spesifisert her; «hvis man kunne spisse begrepet litt å snakke om hva spesifikt kroppslig læring skulle inneholde, da det ikke er opp til så mye tolkning selv» (Thomas). Videre poengterer lærerne at tid som kunne blitt brukt i arbeid med kontekstualisering blir nedprioritert over andre fag; «i den travle skolehverdagen, der veldig mange ting presses inn i skolen, så er det ikke tid til alt. Da er det dessverre de her praktiske estetiske fagene og kroppsøvingen (...) som ofte må ta støytten for det» (Kristin).

Analysen indikerte altså at lærerne opplevde at kropp og kroppslig læring har et uforløst potensial i kroppsøving, og Stian snakker her om en generell oppfatning blant lærere og sier «at det blir litt for svevende, så man tar det ikke helt med seg inn i undervisningen, at man heller går til kompetansemålene». Han peker videre på en mulig årsak til hvorfor dette er et problem: «Du står kanskje friere nå som lærer, men det stiller større krav til deg. Man må sette seg godt inn i læreplanen og må kunne den litt utenat for å se sammenhengen». Og utfordringen han snakker om her kan forklares med et gjennomgående problem:

«vi har ikke føringer og timetall til å imøtekomme den sånn som den skal være. Hadde den [overordnet del] vært forstått slik som jeg tenker at den egentlig burde vært forstått, eller kjerneelementene burde vært forstått, så tror jeg det hadde vært ganske mye større endringer. Men de endringene er ganske avansert å få til, fordi det handler om en stor holdningsendring» (Lisa).

Videre viser analysen at lærerne uttrykte vanskeligheter knyttet til tolkninger av en åpen læreplan. For eksempel snakker Thomas for flere når han sier «Jeg synes at LK20 mangler litt informasjon om hva egentlig kompetansemålene skal lede til. De er åpne til for mye tolkning». En annen sier videre «jeg vet jo at det er mange som synes den er for diffus, de sliter med å hente ut den informasjonen de vil ha av læreplanen» (Stian). Anna snakker for flere når hun påpeker at språket i læreplanen gjør det utfordrende å vise til læreplanen i møte med elevene: «det er et språk som ikke passer å vise ungdommen», og sier videre at en annen utfordring er «tolkningsdelen, og jeg ser jo at det tolkes ulikt fra skole til skole (...) men i hvert fall så ser jeg fra andre læreplaner, at de fortsatt er på den gamle».

Kroppslig læring er et begrep som kom inn i læreplan for første gang i LK20, og lærerne møter også på utfordringer knyttet til dette: «jeg tror nok det med fordel kunne vært skrevet litt enklere. At man ikke tar det som et utgangspunkt at alle vet hva kroppslig læring er» (Stian). Thomas deler det samme synet på kroppslig læring i læreplanen: «jeg er også redd for at det blir en fallgrube med at begrepet inneholder så mye at læreren blir usikker på hva som skal være med her».

I tillegg peker en annen av lærerne på at forståelsen og tolkningen av nye begreper, eksempelvis kroppslig læring, blir jobbet for lite med, både i utdanning av lærere og ute i skolen:

«Det er noe som ikke lærerne har i utdannelsen sin engang. Selv ikke de nyutdannede har det, de har ikke jobbet på den måten. Så de tingene som står i læreplanen har ikke blitt jobbet med på rett måte (...) hverken på universitetet eller ute i skolen. Folk ser ikke den røde tråden i sitt eget fag» (Lisa).

5.2 Kropp er et sensitivt tema

I mine samtaler med lærerne kom det frem at lærerne opplever det som utfordrende å diskutere kroppstemaer med sine elever. Elevene på ungdomsskolen er i en alder hvor kroppen er i konstant endring, og endringene kan føre til usikkerhet og sårbarhet. Som lærer kan det være utfordrende å orientere seg rundt slike sårbarheter. På den andre siden rapporterer lærerne at elever i dag snakker mer åpent om kropp enn hva som tidligere har vært tilfellet. Dette funnet belyser en betydelig kompleksitet i hvordan kroppen håndteres i undervisningssammenheng. Lærerne står dermed ovenfor utfordringen med å navigere rundt

elevenes følelsesmessige reaksjoner rundt kroppsbilde, samtidig som de skal formidle viktigheten av helse.

Kropp oppleves altså som et utfordrende tema å snakke om med elevene. For eksempel snakker en av lærerne her for flere «det er en hårfin balanse i å undervise om og håndtere kropp i et klasserom» (Lisa). Hun sier videre at «bevisstgjøring og undervisning kan også medføre at flere får det [spiseforstyrrelser]». Hun kontrer likevel med at «man kan ikke være så redd for å trække på noen tær at man ikke kan snakke om viktigheten av helse og å ha en kropp som fungerer» (Lisa). En annen lærer ser også på utfordringen, og sier «det er mye følelser knyttet til kropp (...) det er et litt touchy tema å komme inn på, fordi det trigger jo noen. Man må tenke seg veldig nøye om i forhold til hvordan man angriper det der» (Anna).

En av lærerne utdyper videre kompleksiteten i å undervise om kropp:

«for å også ikke fremsnakke at det er viktig at hvis du har problemer med mat, så må du snakke med helsesykepleier og sånn, for da blir det gjerne en ting de tenker at jeg kan få oppmerksomhet på (...) Jeg prøver å gjøre den så ukul som mulig, for jeg husker min egen ungdomstid så var det nesten litt populært å ha spisevegring» (Lisa).

Gjennom mine analyser kommer det likevel fram at lærerne ønsker å fremme en god dialog rundt kropp med sine elever, og en sier: «det lureste er ofte å stille konkrete spørsmål (...) jo mer konkret man får til å spørre spørsmålene, jo ærligere svar får man. Jeg opplever også at de elevene jeg har snakket med, egentlig setter pris på at man kommer i dialog rundt det» (Hanne). Dette understreker viktigheten av en åpen dialog. En annen legger vekt på veiledning: «det er jo det med å veilede, at det ikke blir for mye, og at det ikke blir gjort på en skadelig måte» (Thomas). Videre bruker flere teoretiske undervisninger til å undervise om kritisk tenking:

«ved å vise dem en del bilder, influensere, og få dem til å reflektere rundt dette her sunne forbildet. Hva er gode forbilder? (...) [å få de til] å tenke kritisk om sammenhengene mellom kropp og bevegelse, sosiale medier, hva slags trykk man blir utsatt for der. At de blir i stand til å vurdere informasjon kritisk selv» (Kristin).

Disse utsagnene peker på en bevisst strategi fra lærernes side; de balanserer elevenes frihet til å diskutere kropp, med veiledning mot en dialog som fremmer sunn selvoppfatning og respekt for andre.

5.2.1 Men elevene snakker friere om kropp nå enn før

På den andre siden av lærernes opplevelse av kropp som et utfordrende tema å snakke om fremhever flere lærere elevenes evne til å snakke mer fritt om kroppen:

«Jeg opplever at elevene har et friere syn på kropp, selv om de nødvendigvis ikke har et friere syn på sin egen kropp. Så er det mer åpent å kanskje snakke i plenum om kropp, eller ha ei mening om kropp (...) Kropp var litt mer fytema før» (Hanne).

Stian snakker for flere og sier «de er gjerne litt mer direkte nå enn de var for noen år siden på det meste». En annen påpeker at «de snakker mer om det nå (...) de refererer ofte til hvordan kroppene deres ser ut» (Thomas).

Dette indikerer at lærerne opplever en kulturell endring hvor kropp var mer sensitivt før, og er nå et mer åpent samtaleemne blant elevene. Likevel løfter lærerne frem at det er utfordrende å ta opp kropp som tema med elevene, og flere lærere peker på bekymringer knyttet til elevenes åpenhet rundt kroppstematikken. En annen peker for eksempel på at snakk om kropp blant elevene kan føre til dårlig selvbilde for tilskuere rundt: «hvis jeg snakker veldig mye om kropp med min gjeng så sitter du ved siden av, så får jo det deg til å føle deg dårlig. (...) Du får et dårlig selvbilde» (Anna).

Utfordringen blir også påpekt av en annen: «Med at det er friere (...) så vil det også være litt mer risky. (...) Så det er skumlere også at tema er litt friere» (Hanne). Læreren peker her på at elevene bruker tilstander knyttet til kropp som skjellsord, noe hun peker på som en konsekvens av at kroppstematikken er fri og åpen i elevenes språk. Dette viser til en tosidighet ved elevenes frihet til å diskutere kroppslige temaer; det legger til rette for en dypere forståelse og økt åpenhet, men kan også lede til negative konsekvenser, som for eksempel stigmatisering. Konsekvensen av elevenes frie språk knyttet til kropp skildres av en av lærerne: «når helsesøster fikk det inn i sin plan og man begynte å undervise om spiseforstyrrelser (...) så ble det en stor økning i spiseforstyrrelser» (Lisa).

Lærerne peker videre på fokuset de opplever at elevene fremmer i sine diskusjoner om kropp: «man skal være muskuløs og (...) være sterk» (Kristin). Kristin snakker for flere, og sier videre hvor hun tror påvirkningen kommer fra: «(de blir) påvirket av noen kroppsbilder som eksisterer i sosiale media, det blir de veldig mye eksponert for dessverre» (Kristin). Flere peker også på utfordringer knyttet til den samme trenden, og konsekvenser av måten elevene snakker om kropp:

«sammen med det kan det jo henge et kroppspress om at man skal se ut på en bestemt måte (...) men jeg opplever ikke at det preger kroppsøvningsundervisningen så veldig, men det preger nok heller dusj- og garderobesituasjonen, tenker jeg» (Stian).

Funnet viser at kompleksiteten rundt kropp gjør det utfordrende å snakke om, til tross for elevenes åpenhet. Funnene peker videre på behovet for nøye håndtering av kropp for å unngå å forsterke eksisterende usikkerhet blant elever.

5.3 Kroppen i kroppsøvningsfaget: fra integrert enhet til instrument

Dette hovedfunnet handler om hvordan lærerne snakker om og forstår kropp i kroppsøvningsfaget. Analysen viser ulike perspektiver og forståelser av kropp, og ofte er ikke disse konsekvent gjennom hele intervjuet. I enkelte utsagn kan lærerne ha en forståelse av mennesket som en integrert enhet der kropp og sinn er knyttet sammen, hvor kroppen i andre utsagn blir omtalt som et «instrument». Gjennomgående er likevel at alle lærerne snakker om hvordan fysisk aktivitet henger sammen med elevenes mentale og fysiske helse.

5.3.1 Elevene lærer med hele kroppen

Dette funnet handler om hvordan lærerne snakker om at elevene lærer med hele kroppen, og ser på kroppens rolle i læring og utvikling. Dette perspektivet på læring ble synlig når lærerne snakket om gjennomføring av undervisning, samt elementer fra kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring» i læreplanen, deriblant «kroppslig læring» og «kroppsbevissthet». Mest fremtredende i dette funnet var en oppfatning av at flere av lærerne forstår kropp helhetlig. Noen av lærerne ser altså mennesket som en integrert enhet der kropp og sinn er knyttet sammen, og Kristin snakker her for flere: «Jeg tenker du lærer med hele kroppen. Hjernen er en del av kroppen, så kognitiv innlæring er en del av kroppen som fungerer og lærer».

Videre ble det lagt vekt på betydningen av kroppslig erfaring for læring, og hvordan det gjennom fysisk aktivitet, utforskning og samspill med omgivelsene oppstår læring. Dette inkluderer bevegelse, samspill med omgivelsene, og hvordan ulike sanseinntrykk bidrar til en dypere forståelse og læring. Lisa snakket for flere; «De tingene man lærer med kroppen husker man jo bedre». En annen lærer sier når han snakker om kroppslig læring, at «det skjer der og da, det oppstår et samspill mellom den oppgaven du har fått, de omgivelsene som er, og den kroppen du har. Så oppstår læringen i det, hvordan du beveger kroppen i forhold til oppgavene» (Stian). I tillegg blir sansenes involvering i læring presisert, og hvordan sanseinntrykk kan gi dypere og mer varige inntrykk som fremmer læring. For eksempel trekker en lærer paralleller til norskfaget, og sier at;

«Jo flere sanseinntrykk vi har, jo større sannsynlighet er det for at det gir noen inntrykk som skaper læring. I norskfaget snakker man jo om estetisk og efferent lesing. Det å lese å få andre sanseinntrykk koblet på en tekst gir flere innganger til teksten» (Kristin).

Læreren knytter videre dette til kroppsøving og sier at «jo flere sanseinntrykk, jo flere innganger til de ulike aktivitetene man har i kroppsøving» (Kristin). Med dette hevder hun at når elevene i kroppsøvingstimene blir eksponert for flere sanseinntrykk, vil det skapes flere inntrykk som kan bidra til læring gjennom aktivitetene.

På spørsmål knyttet til kroppsbevissthet vektlegges det hvordan elevene ikke bare lærer gjennom fysisk aktivitet, men også gjennom å forstå hvordan kroppen fungerer i forskjellige sammenhenger. Flere påpeker dette; «de lærer gjennom å bruke kroppen på forskjellige måter. Gjennom fysisk aktivitet lærer de også hvordan kroppene deres fungerer (...) Det handler om å lære å bli kjent med sin egen kropp» (Thomas), «Det er litt sånn å oppdage hva man kan gjøre med kroppen» (Anna), «Så det blir et helhetsbilde da, med det fysiske du gjør, teorien du lærer, du prøver ut, du kjenner på kroppen, du tester og lærer» (Kristin).

Integreringen av teoretisk kunnskap gjennom praktiske erfaringer viser seg også å være en verdifull tilnærming til læring. Tilnærmingen knyttes til andre skolefag, og en lærer sier for eksempel:

«hvis du danser samtidig som du pugger et dikt utenat, så husker du det bedre (...) Jo flere elementer du er bevisst, jo bedre lærer du. Derfor vil vi ha variert læring også i teoretiske fag. Man kan legge ei matta og hoppe gangetabellsvarene, så bruker man en større del av hjernen» (Lisa).

Hun påpeker her hvordan større deler av hjernen aktiveres ved å anvende kroppen i læringssituasjoner.

5.3.2 Den funksjonelle kroppen

På bakgrunn av funnene presentert over, kommer det fram at lærerne i enkelte utsagn forstår kropp som helhetlig. På den andre siden viser hovedfunnet «kropp er et sensitivt tema» en klar tendens; kropp er vanskelig å snakke om i kroppsøvingundervisning. Det at tematikken er utfordrende å snakke om viser seg også i måten lærerne snakker om kropp. Mine analyser viser at kompleksiteten og problematikken knyttet til tematikken gjør at lærerne ofte heller snakker om den funksjonelle kroppen. Det vil si kroppens praktiske og helsefremmende funksjoner, snarere enn det følelsesladde og estetiske perspektivet. Funnet viser at lærerne legger vekt på praktiske aspekter ved kropp og helse, deriblant betydningen av kosthold og fysisk aktivitet. I tillegg fokuseres det på å opplære elevene om kroppens funksjoner og hvordan kroppene kan være en verdifull ressurs gjennom hele livet.

Analysen peker på en gjengående tendens på vektlegging av å bli bevisst på kroppens funksjoner, og Stian snakker for flere her;

«(det handler om) det man kan gjøre med kroppen (...) vi snakker om kropp, og så tenker jeg at jeg prøver å formidle et positivt, funksjonelt kroppssyn (...) når vi snakker om kropp så snakker vi om hva som er viktig egentlig, det viktige er jo at kroppen vår fungerer».

En annen snakker også om det funksjonelle kroppssynet, og sier: «at alt er et felles instrument, finne ut hva kroppen er, og på hvor mange måter jeg kan bruke den, og hvordan jeg kjenner at min kropp blir påvirket av alt rundt meg» (Lisa). Det sies her på en annen måte: «lære hvordan kroppen fungerer, lære hvordan kroppen er i aktivitet, de må veiledes på hva som er sunn måte å bruke kroppen sin på» (Thomas). Stian understreker: «uten at man får et

for stort fokus på at kroppene er forskjellig, men heller verdsette det som fungerer med kroppen».

Samlet sett viser analysen en vektlegging på å veilede elevene på kroppens funksjoner og hva kroppen kan få til. I tråd med et slikt perspektiv kommer det fram av analysen at lærerne gir tilbakemeldinger på de fysiske funksjonene til kroppen i undervisning, i form av teknikk. Eksempelvis sier en «så kan man sørge for å gi korte, konkrete tilbakemeldinger der og da» (Hanne). De vektlegger at gjennom å gi slike tilbakemeldinger vil elevene kunne oppleve mestring: «det tror jeg de opplever litt som umiddelbar mestring da, når de ser at, nå skifter vi teknikk, nå fungerte det godt» (Kristin).

Det ble også lagt vekt på hvordan en del av læringen er å gi en forståelse for kroppens fysiologi, og hvordan kroppen reagerer på trening. Dette innebærer for eksempel muskelsmerter, pulsøkning og kroppens oksygenopptak. Det ble likevel påpekt av flere at dette er noe som blir vektlagt i høyere grad i valgfaget «fysisk aktivitet og helse». For eksempel snakker Stian her for flere: «(i en økt med styrke) så kan vi jo diskutere det, men gjort det enda mer i valgfaget fysisk aktivitet og helse enn i kroppsøving». En annen påpeker videre «å snakke om ernæring, kosthold og velvære. Sånn i det daglige gjør vi det, men ikke sånn, i kroppsøving» (Anna). Likevel undervises sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse om i en viss grad, og da spesielt det fysiologiske aspektet. For eksempel sier en av lærerne:

«Lære litt om fysiologien og litt om hva er det som skjer i kroppen. Bli kjent med hva som skjer når man trener. Altså, hvorfor får man vondt i musklene når man trener styrke? Eller hvorfor får jeg så høy puls? Og hva skjer når jeg får høy puls? (...) Sånn at man kan få en funksjonell kropp, at man kan bruke det potensialet man har, hvis man kjenner til hvordan kroppen fungerer» (Stian).

Lærerne snakker altså om den funksjonelle og fungerende kroppen, og flere av lærerne vektlegger at kroppen skal brukes og fungere resten av livet. Dette kommer eksempelvis til syne her:

«nesten burde ha sagt at du bør trene mer styrke for å kunne bære din egen kropp (...) man må kunne benevne, bruke og opplære dem i kropp, og ikke være redd for å si det,

men ta det i et fellesskap for å si at alle kropper er forskjellige (...) tenke at den skal de bruke hele livet, og bruke den på mest mulig måter. Jeg kan si direkte at du er i dårlig form. Du må bare trene mer, for når du sliter med å komme deg opp denne bakken (...) så er det fordi du trener for lite» (Lisa).

5.3.3 Den fysiske og mentale helsen henger sammen

Funnene ovenfor presenterer to ulike måter å snakke om kroppen; som en helhet, og på den andre siden, den fysiske, funksjonelle kroppen. Lærerne snakker videre om sammenhengen mellom den fysiske og den mentale helsen. En gjennomgående tendens er at kroppslig læring handler om opplæring i hva som er en sunn og velfungerende kropp. Av deltakerne fremkommer det at dette gjøres gjennom å fremme en bevissthet om kroppens funksjonalitet, samt gjennom verdsetting av fysisk aktivitet for både mental og fysisk helse. Et aspekt som gikk igjen var at det understrekes at lærerne har et ansvar for å veilede elevene i sunn bruk av kroppen, inkludert forståelse av kroppens funksjoner og gleden av fysisk aktivitet. Videre snakkes det om at kroppsøving gir en arena for selvopplæring, hvor elevene lærer om egne styrker og begrensninger. Med dette menes det at gjennom utfordringer blir elevene mer bevisst på hva de får til. En av lærerne omtaler det som «god helse er ikke fravær av plager, men god helse er din evne til å takle det ubehaget som selvfølgelig kommer» (Lisa). Hun peker også på et annet argument for å være i aktivitet:

«når vi leker her i lag frigjøres også endorfiner, fordi vi fikk til noe i lag, og vi lekte i lag. Det er like stor utløsning av endorfiner som, og kanskje mer enn både seksuelle aktiviteter, og godteri og gaming, og pling på telefonen».

Gjennom mine analyser finner jeg altså en forståelse for betydningen av fysisk aktivitet for psykisk helse og helsegevinster av fysisk aktivitet. For eksempel snakker Kristin her for flere:

«å være bevisst på hva som er sunt og godt for oss som mennesker (...) å lære å være i fysisk bevegelse gir en helsegevinst på sikt og i livet. Hvordan kan vi være i bevegelse som gjør at vi kan ta noen gode valg for oss selv?».

En annen utdyper og sier «at den [kroppen] ikke plager oss, fysisk eller psykisk, men i hovedsak at den fungerer til det den skal fungere til. Kroppen er et redskap for å ha det gøy å skape glede i hverdagen» (Stian).

Analysen viser at lærerne peker på en kritisk og bevisst tilnærming til kropp og helse, i form av fysisk aktivitet og kosthold. I tillegg legges det vekt på sammenhengen mellom den fysiske og mentale helsen. For eksempel snakker Stian for flere når det kommer til trening: «hva det har å si for helse og trivsel, og ja, energien i hverdagen, å liksom prøve å få det ned på et nivå som er greit for tenåringer da». En annen knytter det videre til kosthold og søvn:

«jeg tenker det er viktig at elevene vet at energien og overskuddet også kommer av mat og søvn, og ikke bare av at de har mye eller lite energi. Men at det faktisk påvirker helheten (...) så er det fint å ha kunnskaper om næringsstoffer, kunnskaper om ikke bare den ytre helsa, hvordan kroppen ser ut på utsiden, men hva det faktisk gjør med den indre helsa» (Hanne).

Flere knytter det til hvordan de snakker om kropp og Lisa sier her «den kroppsdelen som trenger mest fett er hjernen, det første som forsvinner, det er ikke vekten, men det er intellektet ditt».

Lærerne understreker videre viktigheten av å være i kontakt med og forstå sin egen kropp. Dette handler om en forståelse og oppmerksomhet rundt hvordan man beveger seg, responderer på stress, samt opplever fysisk og følelsesmessig velvære:

«At man er bevisst sin egen kropp, hvordan den går, hvordan den bærer den tunge sekken (...) kjenne på sin egen pust og hjerterytme, og at man ikke spenner av i kroppen når man er nervøs eller stresset, men at man er bevisst sitt instrument (...) og hvis jeg er stresset, redd og anspent, så får jeg kanskje vondt i hodet». (Lisa)

Analysen understreker dermed at en tilnærming til kroppen som fremmer et balansert kosthold, tilstrekkelig søvn og regelmessig fysisk aktivitet som avgjørende for både fysisk og mental helse.

5.4 Kroppen utvikles gjennom utforskning og mestring

Dette funnet setter søkelys på varierte aktiviteter og utforskning, mestringsopplevelser, tilpasning av individuelle behov og utvikling av selvbilde og identitet. Dette funnet er sentralt, da det ser på hvordan mestring og utforskning påvirker elevenes kropp. Faget gir altså elevene mulighet til å utforske kroppen gjennom aktivitet, noe som plasserer kroppen i sentrum. Hvordan lærerne vektlegger og formidler disse aspektene kan gi innsikt i hvordan de

anerkjenner og fremmer kroppens synlighet i kroppsøving. For eksempel viser flere av lærerne til at utforsking og mestring i undervisning kan bidra til økt selvbilde, noe som igjen kan bidra til hvordan elevene ser sine egne kropp. Mestring som grunnlag for læring i kroppsøving ble framtrødende av flere, for eksempel her av Hanne: «Altså normal kroppen i gåseøyne, vil føle på mestring (...) Hvis kroppen utfører de bestillingene man sier til seg selv at man skal gjøre (...) så vil man oppleve mestring».

Lærerne vektlegger først og fremst viktigheten av å tilrettelegge for et bredt spekter av aktiviteter og utforsking i undervisningen. Det vektlegges spesielt når det snakkes om læreplan, da flere opplever en endring i planlegging og gjennomføring etter LK20 kom. Eksempelvis slik Anna peker på:

«Jeg tror vi har tvunget oss til å tenke litt annerledes når vi legger opp planene og timene. å gjøre varierte aktiviteter (...) å ha samarbeidsleker, å være ute i naturen å gjøre masse forskjellig, og ikke bare kalle det håndball, men ballsidighet (...) Ha litt mer brede og større paraplyer som overskrifter, og ikke smale idrettsspesifikke som det var før, men variert og større (...) Vi treffer flere, ufarliggjør. Hvis det står samarbeidsøvelser, og det er variasjon av aktiviteter».

En annen av lærerne peker videre på dette aspektet ved LK20:

«den åpner jo for mer lek og utforsking. At man ikke skal ha like mye fokus på prestasjoner, men deltakelse og mer personlig utvikling og erfaring (...) et bevegelsesmønster vil man kanskje ikke klare å lære helt ved å bare se det, eller bli fortalt det. Man må prøve det selv» (Hanne).

Det påpekes også av flere hvordan det å fjerne konkurranseelementet kan bidra til at selve oppgaven står i fokus, og at det derfor kan bidra til mestring. For eksempel her «at du kanskje fjerner noe av konkurranseelementet, så får du elevene til å fokusere mer på hva som skal gjennomføres, i stedet for målet om å vinne» (Thomas). Utforsking i undervisning blir også nevnt av flere: «Jeg prøver å ikke instruere så mye, jeg prøver å la oppgaver og omgivelser forme aktiviteten» (Stian), Kristin viser til at slike aktiviteter kan være «lek, friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter, hjerte-lunge-redning» og begrunner det med at «det må du jo fysisk teste ut, prøve, gjøre, kjenne på».

Lærerne peker også på hvordan kroppen er synlig i kroppsøvfingsfaget. For eksempel snakker Lisa her for flere: «Så blir det veldig tydelig å si at du skal være der, for du er lavest». Det pekes her på at kroppsøving synliggjør kroppen mer enn i andre fag, og hun sier videre «Jeg tenker det er en fin måte for dem å bevisstgjøre hvem de er. Vi snakker ikke så tydelig til hverandre ellers».

Videre snakkes det om mestringsopplevelser som sentrale for å bygge stabile og motgangsdyktige elever som er trygge i sine egne kropper. Lærerne understreker også mestringsopplevelser som sentrale for læring, uavhengig av den fysiske kroppen. Anna snakker for flere når hun sier at «man må oppleve at man er en viktig brikke for gruppa» som grunnleggende for å oppleve mestring. På spørsmål om hva som er det viktigste med å ha kroppsøving i dag svarer en «kanskje akkurat nå i den samfunnsdebatten så er det det her med å bli litt robust. Tåle motgang. Og for å gjøre det må man jo mestre – og kroppsøving er jo en kjempestor mestringsarena» (Stian).

Stian snakker for flere når han her beskriver hvordan det legges til rette for slike mestringsopplevelser;

«vi prøver å ikke ha noe felles, at alle skal gjøre det samme hvis det er oppgaver som er vanskelig for noen elever, eller noen typer kropper. Da vil jeg heller legge opp til oppgaver som er mer åpne, med en lav terskel, at alle kan gå inn og utforske de og prøve på sitt nivå, uten at man stigmatiserer noen på den måten».

En strategi for å fremme inkludering og mestringsfølelser er altså å tilpasse aktivitetene slik at de er tilgjengelig for alle. En annen eksemplifiserer hvordan å skape mestringsopplevelser med en jente som meldte seg ut av undervisningen. Jenta fikk mulighet til å gjennomføre aktivitetene i mindre grupper med personer hun følte seg trygg på: «jenta som ikke turte å ta imot ball, hun trengte å erfare at dette mestrer hennes kropp også» (Hanne). Anna påpeker at ved å gi nytt navn på aktivitetene, «å kalle det samarbeidsøvelser – så er det ikke noen store forventninger til at man skal være god til noe særlig annet enn å samarbeide. De tenker ikke på at de skal prestere, annet enn å leke». Analysen tyder på at utforskende undervisning og elevenes mestringsopplevelser er sentrale for deres forståelse av egen kropp.

Til slutt påpekes det hvordan erfaringene fra fysisk aktivitet bidrar til utviklingen av elevenes identitet og selvbilde. Informantene vektlegger at å utforske ulike aktiviteter å finne aktiviteter man trives med, i tillegg til å erfare hva kroppen er i stand til er sentralt for å utvikle et positivt selvbilde og en sterk personlig identitet. Dette kommer eksempelvis til syne da Anna sa «De oppdager hva de får til. Hva de er gode på. Når man oppdager det, så får man jo mestringsfølelser. Det gjør noe med identiteten din». En annen sier «Jeg tror at man gjennom å erfare hva kroppen er i stand til, og da tenker jeg spesielt i positiv retning hva kroppen er i stand til, vil kunne utvikle sitt eget selvbilde» (Hanne). Thomas forklarer videre hvordan elevene ved bruk av induktiv metode i undervisningen utforsker egen identitet:

«(ved bruk av) induktiv metode. Da får elevene en oppgave, også får de selv muligheten til å prøve å løse den. Da får de muligheten til å utforske litt, de får se hvordan de er som problemløsere. I tillegg får de mulighet til å utforske hvem de er, er jeg en leder, en person som kan ta vare på andre. Hva er det som bor i meg?».

Gjennom lærernes refleksjoner knyttet til utforskning og mestring, har jeg fått innsikt i hvordan lærerne hjelper elevene med å utvikle en dypere forståelse og bevissthet rundt egne kropp. Det viser seg også, gjennom lærernes refleksjoner, at tilrettelegging for utforskning og mestring kan påvirke elevenes kroppsbilde.

6 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg utforske og reflektere over de sentrale funnene fra studien, hvor målet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere snakker om kropp og kroppslig læring i kroppsøvingsfaget. Gjennom analyse av datamaterialet har jeg fått innsikt i lærernes oppfatninger og pedagogisk praksis knyttet til kropp, og disse funnene vil nå bli diskutert i lys av eksisterende teori og tidligere forskning.

Bakgrunn for studien er først og fremst den sentrale rollen kropp spiller i kroppsøvingsfaget. «Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a) er noe av det første som blir nevnt i fagets relevans og sentrale verdier. I tillegg ble begrepet «kroppslig læring» inkludert i kjerneelementene for faget i fagfornyelsen, og ble med dette nevnt i norsk læreplan for første gang. Likevel hevder Østern og Engelsrud (2020) at kroppslig læring, og tematiseringen og teoretiseringen av kroppens betydning for læring har vært lite synlig i skole og lærerutdanning. I tillegg påpeker Moen og Rugseth (2018) at enkelte aspekter av styringsdokumentene for kroppsøving som fag og faglærerutdanningen ikke tar stilling til at kroppen kan forstås både som subjekt og objekt, og åpner dermed for en smal forståelse av kroppen. Til tross for at de ikke undersøker dagens læreplan, er flere av aspektene de snakker om også gjeldende i LK20. De utdyper at læreplanen i kroppsøving gir begrenset veiledning for hvordan kroppen skal forstås, noe som fører til at det er opp til hver enkelt lærer å tolke og gi mening til begrepene. Dette innebærer at undervisningspraksisen formes av de individuelle perspektivene lærerne har på kropp (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). I det følgende kapittelet vil jeg diskutere tre hovedpoeng basert på mine funn, valgt teori og tidligere forskning: «Lærerne mangler føringer for hvordan snakke om kropp i kroppsøvingsfaget», «Mellom kropp og sinn: dualistiske og fenomenologiske perspektiver på kroppen» og «Navigering rundt den sensitive kroppen».

6.1 Lærerne mangler føringer for hvordan snakke om kropp og kroppslig læring

En gjentakende utfordring som blir belyst av lærerne avslører et bredt og systematisk problem; det mangler klare retningslinjer og føringer for hvordan kropp og kroppslig læring skal kontekstualiseres i kroppsøvingsundervisningen. Noe av grunnen til dette er ifølge lærerne at de opplever utfordringer med å forstå kropp og kroppslig læring ut ifra læreplanen. Dette kommer til syne blant annet ved at lærerne opplever kroppslig læring og kropp i

læreplanen som et svevende og vagt konsept, og at de derfor heller går til kompetansemålene. Tidligere forskning viser til de samme utfordringene med begrepet kropp i læreplanen, og Moen og Rugseth (2018, s. 163) peker blant annet på at læreplanen i kroppsøving gir begrenset veiledning for hvordan kroppen skal forstås, noe som fører til at det er opp til hver enkelt lærer å tolke og gi mening til begrepene. Dette innebærer ifølge Moen og Rugseth (2018, s. 163) at undervisningspraksisen formes av de individuelle perspektivene lærerne har på kropp. I henhold til et slikt fokus er også et funn i min studie at kroppslig læring i læreplanen krever for mye tolkning, og det blir dermed vanskelig for lærerne å vite hva begrepet skal inneholde. At det er utfordrende å vite hva kroppslig læring skal inneholde kan forklares med at kroppslig læring inneholder mer enn det definisjonen i læreplanen tilsier, slik Østern og Engelsrud (2020) hevder. Da begrepet ikke er fullstendig utdypet i læreplanen, blir det følgelig også utfordrende for lærerne å kontekstualisere kroppslig læring fullt ut i undervisning.

Lærerne i min studie viser altså til en læreplan som ikke hjelper dem og dermed gjør det utfordrende å tolke og forstå hva som ligger i begrepene kropp og kroppslig læring. I denne sammenhengen hevder Borgen og Engelsrud (2020) at det finnes en språklig uklarhet i kroppsøving som gjør det utfordrende å oversette læreplanen til undervisning, ettersom den ikke gir tydelige retningslinjer for det nye innholdet. Lærerne i min studie understreker behovet for å være godt kjent med læreplanen og å forstå den i sin helhet for å kunne kontekstualisere den på korrekt måte. Videre mener flere av lærerne i min studie at læreplanen krever for store holdningsendringer. Borgen og Engelsrud (2020) argumenterer videre for viktigheten av felles språkbruk for fagområdets fellesskap. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tenke at uklarheten i kroppsøving medfører utfordringer i kontekstualiseringen av læreplanen. Problemet forsterkes av at noen av lærerne i min studie hevder at kroppsøving ofte blir nedprioritert i mangel på timetall og føringer. En slik holdning til kroppsøving som fag samstemmer med tidligere forskning, som sier at de akademiske fagene prioriteres og at kroppsøving ofte kommer i andre rekke, som en ettertanke (Kudláček, 2009, s. 110). Kudláček (2009, s. 110) hevder videre at en slik tankegang stammer fra det dualistiske kroppsperspektivet, hvor kropp og sjel ses på som separerte enheter, hvor sjelen har den primære verdien.

Språkbruken i læreplanen viser seg dermed avgjørende. Hvis læreplanen hadde gitt tydelige retningslinjer i form av instruksjoner og definisjoner for hvordan kropp og kroppslig læring skal forstås og praktiseres, ville lærerne hatt et konkret fundament å bygge på. Dette kunne ha gjort det enklere å integrere konseptene i undervisning, som igjen ville ført til at konseptene blir tatt i bruk av flere. Tydelighet i læreplanen kan altså hjelpe lærerne til å enklere nå de pedagogiske målene. Slik enkelte lærere peker på om at det hadde vært større endringer dersom den hadde vært forstått rett. Funn fra min studie viser at det er opp til den enkelte lærer å gi innhold til begrepet kropp, et poeng Moen og Rugseth (2018, s. 163) fremhever når læreplanen ikke gir begrepene innhold.

6.2 Mellom sinn og kropp: Dualistiske og fenomenologiske perspektiver på kroppen

Min studie avdekker variasjoner i hvordan lærerne snakker om kropp. Sett i lys av teorien finner jeg at lærerne snakker om kropp basert på en subjektiv forståelse (fenomenologisk tilnærming), hvor kropp og sinn sees som integrerte og uatskillelige enheter, til en mer tradisjonell, objektiv forståelse (dualistisk tilnærming) som skiller kropp og sjel. I de følgende underkapitlene vil dette utypes videre.

6.2.1 Et dualistisk perspektiv på kroppen

Mine analyser viser at når lærerne snakker om kropp kommer ulike perspektiver på kropp til syne, og disse perspektivene er ikke alltid konsekvent gjennom hele intervjuet. Lærernes perspektiver kan svinge mellom en helhetlig forståelse, hvor kroppen anses som integrert og sentral i elevenes læring i enkelte utsagn, som vil bli omtalt i kapittel 6.2.2, til et mer dualistisk syn der kroppen anses mer som et verktøy eller *instrument* i andre. Et slikt perspektiv kan ses i lys av Descartes (1642/1992) og det han beskriver som et dualistisk perspektiv på kroppen, hvor kroppen blir ansett som et objekt, en maskin eller et instrument. Ifølge tidligere forskning er dette motstridende med det fenomenologiske perspektivet på kroppen (Stolz, 2013, s. 958). Med dette menes det at kroppen i et fenomenologisk perspektiv ikke anses som et abstrakt objekt eller et instrument, men heller som et subjekt og grunnleggende integrert og aktivt i vår erfaring av verden (Stolz, 2013, s. 958). At lærerne i min studie omtaler kroppen som et instrument, tenderer dermed mot et mer dualistisk perspektiv på kroppen. Engelsrud (2006, s. 28) argumenterer for at å betrakte kroppen som et

instrument fører til en mekanisk forståelse, som ikke tar høyde for psykologiske tolkninger av et kroppslig problem før alle fysiske årsaker er utelukket.

I min studie omtaler lærerne ofte den *funksjonelle* kroppen, noe som kan tyde på at et dualistisk perspektiv på kroppen dominerer blant lærerne. Dette kommer til syne blant annet gjennom lærernes vektlegging på kroppen som en verdifull ressurs gjennom livet og de praktiske aspektene av å ha en fungerende kropp. Dette kan ses i lys av Descartes (1642/1992) og hans skille mellom *res cogitans* (den tenkende del) og *res exentia* (den fysiske del), hvor kroppen i denne sammenhengen blir isolert som et *res exentia*. I denne forståelsen blir kroppen et objekt som kan manipuleres, trenes og forbedret isolert fra elevenes mentale og følelsesmessige liv (Engelsrud, 2006, s. 28). Dette skiller seg ikke ut fra tidligere forskning, som sier at kroppsøving er påvirket av et dualistisk kroppsperspektiv, hvor de fysiske behovene prioriteres og andre deler av elevkroppen neglisjeres (Kudláček, 2009, s. 110). At lærerne i min studie kan synes å fremme et mekanisk syn på kroppen, kan forklares med det Foucault (1975) mener er et underliggende samfunnsproblem, hvor kroppen er en sosial konstruksjon som har blitt formet av historiske og kulturelle krefter. Stolz (2013, s. 954) poengterer også hvordan kroppsøvingfaget er preget av et dualistisk perspektiv, og hevder videre at kroppen ofte blir redusert til et objekt som primært trenger vedlikehold for å fungere bedre.

Kudláček (2009, s. 114) peker på hvilke konsekvenser et dualistisk perspektiv på kroppen i kroppsøvingfaget kan ha, og han hevder at ved å fjerne det idrettslige i kroppsøving er det større sannsynlighet for at elevene skaper gode opplevelser som fremmer et ønske om å være i aktivitet. Med dette mener han at kroppsøving i sin natur er et emosjonelt fag, hvor følelser og personlighet blir tydelig (Kudláček, 2009, s. 114). Noe som også kommer til syne av lærerne i min studie ved at de påpeker at kroppsøving gjør det tydelig for elevene hvem de er. Kudláček (2009, s. 114) hevder videre at ved å neglisjere at kropp og sinn henger sammen kan kroppsøving miste noe av sin rene natur, og det er det som kan skje når idrett praktiseres i kroppsøvingfaget. Med dette mener han at sport, eller idrett, ofte er ganske umoralsk, men at ved å eksempelvis drive med utendørs aktiviteter vil elevene skape kroppsliggjorte erfaringer og positive opplevelser (s. 114). Lærerne i min studie peker på et varierende nivå av idrett i kroppsøving, men gjengående uttrykker lærerne at den nye læreplanen har endret måten å legge opp timer på, da aktivitetene skal være mindre idrettsspesifikke. Lærerne opplyser at de

gir aktivitetene nye navn, fra håndball til samarbeidsøvelser. Det kan likevel argumenteres for at idrett fremdeles har en stor plass i kroppsøving. Eksempelvis når lærerne i min studie snakker om at faget skal gi mulighet til å utforske ulike aktiviteter, og når det snakkes om elever som melder seg ut av ballspill. Dette funnet bekreftes av tidligere forskning, som sier at idrettsaktiviteter har en stor plass i kroppsøving (Moen et al., 2018, s. 40; Skille & Moen, 2021, s. 149). Skille og Moen (2021, s. 149) hevder dette på bakgrunn av styringsdokumentene i kroppsøving, som viser en stor overlapp mellom idrettsfeltet og kroppsøvingsfeltet, mens Moen og kollegaer (2018, s. 40) har undersøkt elevers opplevelser av kroppsøvingsfaget. I lys av kroppsøvingsfagets tilsynelatende idrettssentrerte tilnærming, står lærere overfor utfordringen med å balansere et idrettsperspektiv som favoriserer atletiske elever, med et kroppsperspektiv som skal anerkjenne alle elevers kropper.

Lærerne understreker også at faget skal bidra til at elevene skal lære om sunn bruk av kroppen, samtidig som de lærer om kroppens ulike funksjoner. Videre peker flere av lærerne på at tilbakemeldinger de gir i sin egen undervisning går mye på teknikk. Tidligere forskning hevder at et viktig aspekt i etablering av livslang bevegelsesglede er tilegnelsen av grunnleggende ferdigheter, og at de grunnleggende ferdighetene påvirkes av flere faktorer, blant annet informasjon og tilbakemeldinger (Bailey et al., 2009, s. 8). Lærerne i min studie sin vektlegging av riktig bruk av kroppen og forståelsen av dens funksjoner synes derfor viktig for å sikre at elevene lærer grunnleggende motoriske ferdigheter. Annen tidligere forskning kritiserer derimot fokuset kroppsøvingsfaget har på helseaspektet og læring av teknikk. Standal og Aggerholm (2016, s. 276) hevder blant annet at en slik tilnærming ikke vil gi en inngang til livslang bevegelsesglede, men at det heller kan oppnås ved å legge til rette for at elevene oppnår gode opplevelser med medelevene sine og omgivelsene. Forskningen deres tyder med andre ord på at positive opplevelser med medelever og omgivelsene i aktivitet oftere gir en positiv holdning til fysisk aktivitet enn fra teknisk dyktighet alene. På den andre siden hevder Standal og Aggerholm (2016, s. 269) at tilegnelse av praktisk kunnskap i form av ferdigheter og tilegnelse av positive og meningsfulle kroppsliggjorte erfaringer er sentral for å rettferdiggjøre kroppsøving som fag. Dette kan tyde på et behov for en balansert tilnærming i kroppsøvingsundervisningen, hvor lærerne er bevisst på hvordan de snakker om kroppen i møte med aktiviteter.

6.2.2 Et fenomenologisk perspektiv på kroppen

Den subjektive forståelsen av kropp kommer til syne ved at samtlige av lærerne ser mennesket som en integrert enhet der kropp og sinn er tett knyttet sammen. Et slikt perspektiv kan ses i lys av det Merleau-Ponty (1945/2012, s. 109) beskriver som et fenomenologisk perspektiv på kroppen, som innebærer at kropp er noe vi først og fremst er, og ikke noe vi har. Lærerne påpekte videre at læring oppstår gjennom et dynamisk samspill mellom oppgaven, omgivelsene og kroppen når man er i bevegelse. Prosessen beskrives av Merleau-Ponty (1994, s. 29), som argumenterer for at menneskers forståelse av verden alltid er forankret i kroppslige erfaringer. Sæle (2021, s. 87) beskriver dette som at vi erfarer verden med kropp og sjel samtidig, og ikke kan distansere oss fra verden fordi fenomener oppleves på en direkte, kroppslig måte. Tidligere forskning ser også på det dynamiske samspillet som oppstår mellom sinnet, kroppen og omgivelsene når vi samhandler og opplever noe sammen med andre, og et slikt perspektiv på kroppen kan ifølge Aartun et al (2022) bidra til flere fordeler i kroppsøving. Eksempelvis bidrar det til utvikling av kritisk tenking, forståelser av kjønn, helse og kroppsideal, i tillegg til utvikling av kroppsbevissthet (Aartun et al., 2022, s. 7). Annen tidligere forskning viser også at ved å avvise det dualistiske kroppsperspektivet vil elevene få muligheten til å oppleve dybden av å være menneske, og fravær av engasjement i bevegelse vil være det samme som et utdanningsprogram i musikk uten musikkinstrumenter (Stolz, 2013, s. 954).

I tillegg påpeker flere lærere hvordan aktivering av flere sanser kan skape inntrykk som bidrar til læring, noe tidligere forskning omtaler som «multisensorisk prosessering» (Aartun et al., 2022). Konseptet «multisensorisk prosessering» relateres til embodiment, og beskrives ved å kunne bidra til lettere generering av kunnskap i langtidsmindet og dermed forsterke læringsutbyttet ved å gjøre kunnskapen mer tilgjengelig og forståelig. Stolz (2013, s. 953) sin argumentasjon for å ta i bruk multisensorisk prosessering i pedagogikken peker videre på at slike tilnærminger åpner for dypere utforskning av erfaringer i ulike omgivelser og rom. I sammenheng med embodiment, eller kroppsliggjøring, understreker teorien hvordan kognitive prosesser ikke bare er situert i hjernen, men dypt integrert i kroppens interaksjon med omverdenen (Aartun et al., 2022, s. 2). Dette er i tråd med det fenomenologiske perspektivet på kroppen som ikke bare ser kroppen som et passivt redskap for læring, men som en aktiv deltaker i erfaringer. Samlet sett er dermed multisensorisk prosessering og embodiment sentrale konsepter i det fenomenologiske perspektivet på kroppen.

Lærerne peker videre på hvordan fysisk utfoldelse kan ha positive konsekvenser for læring. For eksempel kommer dette fram ved at de vektlegger utforskning med kroppen, som et middel for å bli kjent med seg selv og sin identitet. Dette kan ses i lys av det fenomenologiske perspektivet på kroppen, slik Sartre (2007, s. 22) beskriver at mennesker utvikler en forståelse av seg selv gjennom å engasjere seg aktivt i verden rundt seg. Når lærerne i min studie snakker om utforskning med kroppen som et middel for å bli kjent med seg selv og sin identitet, reflekterer de den fenomenologiske ideen om «den levde kroppen». Konseptet om «den levde kroppen» referer til måten kroppen oppleves, ikke bare som et objekt i verden, men som et grunnleggende element i vår erfaring og oppfattelse i verden (Engelsrud, 2006, s. 30). Tilnærmingen som lærerne da viser til, impliserer at læringsprosesser som involverer en kropp i bevegelse ikke bare er aktiviteter for fysisk utvikling, men også for å utforske seg selv som mennesker.

Dette perspektivet understreker dermed viktigheten av kroppslig læring i kroppsøving, hvor elevene ikke bare tilegner seg ferdigheter og kunnskap, men at de også, gjennom kroppsliggjøring, utvikler en dypere forståelse av seg selv. Med dette menes det at i fenomenologien er læring en integrert prosess som involverer både kropp og sinn, som igjen bidrar til en helhetlig utvikling av individet (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 14). Tidligere forskning tyder på at integreringen av fenomenologi i kroppsøving kan forbedre hvordan elever lærer og opplever fysiske aktiviteter ved å avvise skillet mellom kropp og sinn (Stolz, 2013, s. 958). Stolz (2013, s. 958) argumenterer for at hverken kroppsøving eller fenomenologi alene kan oppnå dette, men at det krever en samlet tilnærming for å gi elevene en dypere forståelse av kroppen. Gjennom å oppleve kroppsliggjøring i ulike aktiviteter kan med andre ord denne integrasjonen av fenomenologi og kroppsøving bidra til elevenes personlige utvikling. I praksis kan denne forståelsen av kropp føre til læringsmetoder som i høyere grad inkluderer hele individet, og som bidrar til elevenes personlige utvikling. Det utfordrer også det tradisjonelle skillet mellom kognitiv og fysisk opplæring, og foreslår en mer sammenflettet tilnærming til læring, hvor kroppen spiller en like viktig rolle som sinnet.

6.3 Navigering rundt den sensitive kroppen

Mine analyser viser at lærerne opplever at kropp i kroppsøving er et sensitivt tema. Det kommer særlig frem at de syns kropp er vanskelig å snakke om i møte med sine elever. Samtidig viser lærerne til et paradoks når det gjelder diskusjoner om kropp: elevene snakker

friere om kropp nå enn før. I dette kapittelet vil jeg først diskutere hvordan lærerne snakker om kropp, før jeg ser på lærernes opplevelser av elevenes diskusjoner om kropp.

Lærernes utfordringer kommer til syne blant annet ved at lærerne omtaler diskusjoner om kropp som noe ømfintlig, og som kan være triggende for enkelte elever. Dette kan forstås i lys av tidligere forskning, eksempelvis av Barker og kollegaene (2023, s. 828), som påpeker at kroppsøving ofte er et fag der elever lærer å evaluere sine kropper negativt. Dette skyldes ifølge forskningen delvis at kroppen er synlig og eksponert i faget. At kroppen er synlig i faget understrekes også som en utfordring av lærerne i min studie, noe som kommer til syne ved at de sier at kroppen kan avgjøre hvor en skal stå når de for eksempel skal bygge en pyramide. I tillegg påpekes det av noen av lærerne i min studie at faget gjør det lett å se hvem som har et negativt syn på egen kropp. For eksempel kom sistnevnte til syne når en lærer snakket om elever som melder seg ut av undervisning, og at det er lett å se på elevenes holdning at de har et negativt syn på egen kropp.

Lærerne i min studie peker altså på at kroppen er synlig i faget, og at det er utfordrende å snakke om kropp da det kan være triggende. Tidligere forskning peker også på dette aspektet, og sier at kroppen, eller mer spesifikt- den faste, slanke kroppen, kontra den overvektige kroppen, har blitt et sentralt fokus i kroppsøvingsfeltet (Barker et al., 2023, s. 826). Videre peker forskningen på at kroppsøvingslærere utilsiktet kan gjøre mer skade enn nytte når de forsøker å undervise om kropp (s. 826). Et slikt fokus underbygger det lærerne i min studie sier, at snakk om kropp kan virke triggende. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tenke at lærerne heller unngår å ta opp diskusjoner om kropp. Forskningen peker videre på at i stedet for å fremme kritiske, reflekterende forståelser av kroppen, kan kroppsøving ha forverret problemet ved å fremme forenklete oppfatninger av helse og trening (Barker et al., 2023, s. 826). På bakgrunn av dette hevder Barker og kollegaene (2023, s. 835) at det vil det være nødvendig for kroppsøvingslærere å være bevisst hvilke typer trening og helseaktiviteter de fremmer, og hvilke former for kroppsloggjorte erfaringer de dermed bidrar til å skape.

Lærerne i min studie uttrykker utfordringer med å snakke om kroppsoppfatninger i undervisning. Dette funnet viser til et utbredt problem, og Barker og kollegaene (2009, s. 835) hevder også at kroppsoppfatning er en stor utfordring i kroppsøvingsundervisning. Annen tidligere forskning hevder at kroppsøvingslærere ofte unnlater å adressere slike sensitive

temaer, til tross for at tematikk knyttet til kropp regelmessig er en bekymring hos elevene (Kirk, 2019, s. 93). Likevel understreker noen lærere i min studie at det er viktig å ikke være så forsiktige at de unngår å ta opp temaer som helse og fungerende kropper, av frykt for å støte noen. I lys av dette sier tidligere forskning at lærerne trenger veiledning for å kunne utvikle kritisk tenking og evnen til å utfordre normer i undervisningen sin (Barker et al., 2023, s. 835). Selv om det ikke er spesifisert nøyaktig hva slik veiledning bør inneholde, antyder forskningen at refleksjonsbasert profesjonell utvikling kan tilrettelegge for en mer sensitiv pedagogikk. Dette bekrefter det tidligere diskuterte funnet, at lærerne har behov for mer retningsgivende føringer for hvordan snakke om kropp i undervisning. Med andre ord fremheves profesjonell utvikling for å utfordre skadelige normer og stereotyper knyttet til kroppsbilde.

Flere av lærerne i min studie opplever at lærerne snakker friere om kropp nå enn før, noe som står som et paradoks til lærernes utfordring med å snakke om tematikken. Med en mer åpen og fri dialog om kroppen, observerer lærerne at elevene nå er mer direkte og åpne i sine meninger om kroppslige temaer. Lærerne hevder at tidligere ble slike temaer betraktet som sensitive og ofte unngått av elevene, og nærmest betraktet som «fy-temaer». Denne endringen tyder på en kulturell endring blant elevene, hvor kropp og kroppsbilde kan utforskes og diskuteres mer fritt. Lærerne i min studie opplever derimot utfordringer med at elevene snakker mer åpent om det, og hevder at det for eksempel kan medføre stigmatisering. Selv om det er vanskelig for lærere å påvirke denne typen samtaler, hevder tidligere forskning at negative effekter av kroppssoppfatninger kan reduseres gjennom å fremme kritisk tenking i undervisning (Kirk, 2019; Langnes & Walseth, 2023). Kirk (2019, s. 93) understreker viktigheten av at lærere utruker elever med ferdigheter til å kritisk analysere informasjon fra sosiale medier. Lærerne i min studie vektlegger også dette aspektet, og sier at elevene skal bli i stand til å vurdere informasjon fra sosiale media på en kritisk måte, eksempelvis ved å bevisstgjøre elevene om at kroppene de ser i sosiale medier kan være manipulert. Det hevdes også av annen forskning at det er viktig for elevene å kunne kritisk analysere informasjon fra sosiale medier for å sikre at ungdom kan diskutere sine opplevelser på måter som ikke marginaliserer deres forståelse av kropp (Goodyear et al., 2019, s. 686). Dette er spesielt viktig i konteksten av å diskutere kroppssoppfatninger, ettersom sosiale medier kan bidra til å skape og forsterke bestemte normer og forventninger til kroppsbildet som ikke alltid reflekterer virkeligheten.

I lys av lærernes oppfatning av en kulturell endring i elevenes måte å snakke om kropp, blir det også tydelig at elevene er mer opptatt av å trene på treningsstudio. I henhold til Engelsrud (2006, s. 67) er ønske om å modifisere kroppen for å imøtekomme rådende skjønnhetsidealer et fenomen som alltid har eksistert. Det rådende skjønnhetsidealet i dag viser seg, ifølge lærerne, å peke mot en muskuløs kropp. Dette kan ses i lys av det Camacho-Miñano og kolleger (2019, s. 652) omtaler som «fitspiration», som er et fenomen som stammer fra sosiale medier. Langnes og Walseth (2023, s. 254) hevder at sosiale media bidrar til å forme hvordan kroppen defineres, og at det derfor er viktig for kroppsøvingslærerutdanningen å utvikle en pedagogisk strategi for å undervise om kritisk bevissthet i møte med sosiale medier. Gitt denne utviklingen, blir det viktig for lærere å integrere pedagogiske strategier som fokuserer på kritisk bevissthet, slik Langnes og Walseth (2023) foreslår. Tidligere forskning understreker likevel at kroppsøvingslærerne trenger støtte og føringer for hvordan snakke om temaer som kroppsbilde (Kirk, 2019, s. 93). Som en konsekvens av å forstå hvordan idealer og normer formes gjennom sosiale medier kan lærerne bidra til elevenes utvikling av et sunnere og mer realistisk kroppsbilde. Som diskutert i kapittel 6.1 opplever lærerne derimot uklarheter knyttet til kropp i læreplanen, og føringene de trenger for å snakke om tematikk knyttet til kroppsbilde er tilsynelatende ikke til stede. Mangelen på føringer kan dermed synes å føre med seg konsekvenser, og kan være en av årsakene til at lærerne opplever utfordringer når det kommer til å snakke om kropp med sine elever.

I min studie påpekte flere lærere at enkelte elever trekker seg ut fra undervisningen av forskjellige årsaker. Dette var særlig tilfelle for jenter som, ifølge lærerne, ikke følte at de mestret de forskjellige oppgavene, eller i flere tilfeller, var redde for ballen. Dette kan forstås i lys av tidligere forskning som viser at kroppsøving kan være et fag hvor elevene utvikler en negativ forståelse av sine kropper, med bakgrunn i de kulturelle diskursene som gjennomsyrrer faget (Barker et al., 2023, s. 835). De kulturelle diskursene i kroppsøving i norsk kontekst, er ifølge tidligere forskning preget av sport, fitness, helse og «*buildung*» - det at faget skal bidra til elevenes danning (Walseth et al., 2017, s. 454). Diskursene inkluderer at aktivitetene er normativ med hensyn til kjønn og rase, noe som potensielt kan ha skadelige konsekvenser for hvordan elevene oppfatter, forstår og handler i forhold til egne kropper (Barker et al., 2023, s. 828, 834). De kulturelle diskursene kan ifølge Barker og kollegaene (2023, s. 828) føre til at elever føler seg utilstrekkelig når de sammenlignes med normative standarder for prestasjon og deltakelse. Utfordringen reiser da spørsmål om hvordan kroppsøvingfaget blir tilrettelagt

og formildet. Det faktum at noen jenter synes å trekke seg fra aktiviteter som innebærer ballspill, kan indikere en tendens til at slike aktiviteter ikke alltid er tilpasset alle elevers kropper. Dette stemmer overens med tidligere forsknings anbefalinger om å unngå aktiviteter som fremhever fysiske forskjeller, da slike praksiser kan forsterke eksisterende kjønnsnormer og bidra til negative kroppsbilder blant elevene (Barker et al., 2023, s. 835). Aktiviteter som fremhever fysiske forskjeller kan også bidra til å vedlikeholde det tradisjonelle synet på kropp og kjønn, slik Beauvoir (2000; Sæle, 2021, s. 93) hevder.

7 Avrundning

Denne studien utforsket hvordan kroppsøvingslærere snakker om kropp og kroppslig læring i kroppsøvingsfaget. Ved hjelp av en kvalitativ metode ble seks kroppsøvingslærere som jobbet på ungdomstrinnet intervjuet ved bruk av semistrukturert intervju. Refleksiv tematisk analyse ble anvendt for å utvikle mønstre i datamaterialet. I oppgaven diskuterer jeg funnene i lys av eksisterende teoretiske perspektiver på kroppen; et fenomenologisk på kropp, et dualistisk perspektiv på kropp og kroppen som sosial konstruksjon.

Funnene peker på at lærerne har varierte perspektiver på kroppen i kroppsøving. I noen av utsagnene fokuserer lærerne på den subjektive kroppen og legger vekt på elevenes sanseopplevelser og at kropp og sinn må ses på helhetlig. Dette er i tråd med et fenomenologisk perspektiv på kroppen. På den andre siden er ikke perspektivene konsekvent, og andre ganger blir det objektive, dualistiske perspektivet på kroppen mer synlig i måten de snakker om kropp, hvor kroppen hovedsakelig anses som funksjonell. Med dette menes at kroppen blir omtalt som et instrument og at de praktiske aspektene av å ha en fungerende kropp prioriteres.

Studien indikerer at lærernes objektive perspektiv kan være delvis påvirket av manglende spesifikke føringer i den gjeldende læreplanen. Læreplanens uklare beskrivelser av kropp og kroppslig læring etterlater lærerne med lite støtte til å utforske og kontekstualisere en mer helhetlig forståelse av kroppen i undervisningspraksis. Dette fører til at lærerne ofte faller tilbake på å fremme et perspektiv på den funksjonelle, objektive kroppen. Studien fremhever på bakgrunn av dette behovet for tydeligere retningslinjer og føringer i læreplanen som kan støtte lærerne i deres tilnærming til kroppen i undervisning. Dette vil kunne fremme en praksis som er mer inkluderende og sensitiv i møte med kroppens mange dimensjoner.

Det eksisterende forskningsfeltet på hvordan kroppen adresseres i undervisning er begrenset, og mine funn antyder blant annet et behov for videre utforsking på hvordan lærere snakker om kropp i undervisning. Dette behovet blir spesielt tydelig etter endringer i styringsdokumentene som nå omfatter kroppslig læring. Mine funn indikerer at de nåværende begrepene i styringsdokumentene ikke tilbyr en tilstrekkelig forståelsesramme, og som en konsekvens er det den enkeltes lærers subjektive forståelse av kroppen som praktiseres i undervisning. For eksempel viser funnene at det kan resultere i at kroppsøving domineres av

idrettsaktiviteter i lys av en dualistisk forståelsesramme hvor kroppen blir et objekt som kan manipuleres, trenes og forbedres, og at faget dermed mister noe av sin rene natur. I tillegg viser et annet funn at helsefokuset som kan synes å dominere i faget eksempelvis kan resultere i at elever melder seg ut av undervisning. Ved å forske videre på hvordan styringsdokumentene skal forstås og kontekstualiseres i undervisning, kan de negative konsekvensene av en smal forståelse av kroppen dermed reduseres.

Det er likevel viktig å poengtere at funn fra denne studien ikke er representative for alle kroppsøvingslærere. For eksempel har studien et kvalitativt forskningsdesign med få deltakere. Dette medførte detaljerte beskrivelser av deltakernes erfaringer og subjektive forståelser, men kan på den andre siden ikke generaliseres til andre kroppsøvingslærere. Funnene kan primært sies å gjelde for den spesifikke gruppen som ble intervjuet, og det kan være vanskelig å si om de samme funnene og mønstrene ville oppstått blant et større utvalg. Med andre ord, mens funnene kan peke på mønstre som kan være relevante, kan de ikke uten videre antas å gjelde for alle kroppsøvingslærere. Videre forskning på kroppsøvingslæreres forståelse av kropp og kroppslig læring vil dermed kunne gi et tydeligere bilde på om funnene kan relateres til andre lærere og andre skoler.

Min manglende erfaring som forsker kan videre ha påvirket studiens funn, og kan dermed gi et skjevt bilde på virkeligheten. For eksempel kunne et annet forskningsdesign ha vært mer hensiktsmessig enn det valgte. Ved å benytte en kombinasjon av observasjon og intervjuer kunne studien ha oppnådd en mer virkelighetsnær innsikt, ettersom direkte observasjon av lærernes praksis kunne ha supplert intervjudataene og dermed redusert risikoen for skjeve fremstillinger. Alternativt kunne intervjuer med elever ha tilført verdifulle perspektiver på hvordan elevene selv opplever problematikk knyttet til kropp i kroppsøvingsundervisningen.

I tillegg kunne min manglende erfaring i å lede intervjuer ha påvirket kvaliteten på datamaterialet. Manglende erfaring kan eksempelvis påvirke intervjuets flyt, hvordan spørsmål stilles, og evne til å bygge relasjon som skaper en trygg atmosfære for deltakerne. Dette kan igjen ha begrenset dybden i de oppfølgingsspørsmålene som ble stilt, og hvilken informasjon deltakerne følte seg komfortable med å dele. En erfaren forsker kunne muligens ha håndtert disse aspektene med mer innsikt, noe som kunne ført til mer velbegrunnede metodiske valg.

8 Litteraturliste

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, B. P. & Sport Pedagogy Special Interest, G. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020, Nasjonale resultater*. NOVA/ OsloMet.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. NOVA/OsloMet.
- Barker, D., Varea, V., Bergentoft, H. & Schubring, A. (2023). Body image in physical education: a narrative review. *Sport, education and society*, 28(7), 824-841. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2076665>
- Beauvoir, S. d. (2000). *Det annet kjønn*. Pax.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforl.
- Camacho-Miñano, M. J., MacIsaac, S. & Rich, E. (2019). Postfeminist biopedagogies of Instagram: young women learning about bodies, health and fitness. *Sport, education and society*, 24(6), 651-664. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1613975>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Gyldendal.
- Descartes, R. (1642/1992). *Meditasjoner over filosofiens grunnlag og andre tekster* (A. Aarnes, Overs.). Aschehoug.
- Engelsrud, G. (2007). Kroppen - eksteriør eller levd erfaring. I F. A. Mohn (Red.), *Filosofisk supplement - Kropp*. Universitet i Oslo. https://filosofisksupplement.no/pdfs/2007-2_compressed.pdf
- Engelsrud, G. H. (2006). *Hva er kropp* (Bd. 15). Universitetsforl.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Goodyear, V. A., Armour, K. M. & Wood, H. (2019). Young people and their engagement with health-related social media: new perspectives. *Sport Educ Soc*, 24(7), 673-688. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1423464>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode : menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Husserl, E. (2002). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology* (1st edition. utg.). Florence: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315823577>
- Kirk, D. (2019). School physical education and learning about health: Pedagogical strategies for using social media. I (1. utg., Bd. 1, s. 86-100). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351026987-9>
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative Metodar i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitative metodar i lærerutdanninga* (Bd. 1, s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.

- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kudláček, M. (2009). The Influence of Dualism and Pragmatism on Physical Education. *Physical culture and sport studies and research*, 46(1), 109-115. <https://doi.org/10.2478/v10141-009-0008-y>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langnes, T. F. & Walseth, K. (2023). This is what I learned about the body on social media: PETE students' experiences with body pressure and body positivity. *Sport, education and society*, 28(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2022642>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2012). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Overs.). Bokklubben.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- 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(1), 1-15. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøving i grunnskolen (5.–10. trinn). Høgskolen i Innlandet.
- Patton, M. Q. (1985). *Quality in qualitative research: Methodological principles and recent developments, Invited address to Division J of the American Educational Research Association*.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Sartre, J.-P., Macomber, C. & Kulka, J. (2007). *Existentialism is a humanism : including a commentary on The Stranger (explication de L'Étranger)*. Yale University Press.
- Skille, E. Å. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt.
- Skulmowski, A. & Rey, G. D. (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cogn Res Princ Implic*, 3(1), 6-6. <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>
- Standal, Ø. F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, ethics and philosophy*, 10(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1220972>
- Stolz, S. A. (2013). Phenomenology and Physical Education. *Educational philosophy and theory*, 45(9), 949-962. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785355>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I C. P. D. r. Emilia Ingegerd Andersson-Bakken (red.) (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Sæle, O. R. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien : og om vår tids kroppsideal og kroppsfokus* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Thorburn, M. & Marshall, A. (2014). Cultivating lived-body consciousness: Enhancing cognition and emotion through outdoor learning. *Journal of pedagogy (Warsaw)*, 5(1), 115-132. <https://doi.org/10.2478/jped-2014-0006>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kroppsøving (KRO01-05) Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kroppsøving (KRO01-05) Kjerneelementer*.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- 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>
- Østern, T. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I Ø. Bjerke, G. H. Engelsrud, A. G. Sørum & T. Østern (Red.), *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2020). Leder/Editorial. Kroppslig læring. *Dance Articulated*, 5(1).
- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education - a literature review. *Sport, education and society*, 27(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>

Vedlegg 1: Søkelogg

Alle referanser funnet i Google Scholar har gjennomgått en kryssjekk i Oria for å sikre at artiklene er fagfelleverdert. Det må videre påpekes at andre artikler og bøker har blitt funnet ved bruk av snøballmetoden, og alle referanser vil dermed ikke komme frem i oversikten.

Database	Søkeord	Antall treff	Inkluderte (nye) treff
Kropp og kroppslig læring i kroppsøvfingsfaget			
Oria	Kroppslig læring	34 (fagfelleverdert)	1 (Østern & Engelsrud)
Oria	Kropp AND kroppsøving	33 (fagfelleverdert)	2 (Moen & Rugseth) (Borgen & Engelsrud)
Oria	Kropp AND kroppsøving	65 (bøker)	1 (Engelsrud)
Oria	Body physical education	166119 (fagfelleverdert)	0
Google Scholar	Body physical education	5390000	0
Google Scholar	Bodily learning	3420000	1 (Skulmowski & Rey)
Google Scholar	Bodily learning physical education	2890000	2 (Thorburn & Stolz)
Google Scholar	Physical education	5740000	1 (Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup & Standford)
Oria	Embodiment AND physical education	1250 (fagfelleverdert)	1 (Aartun, Walseth, Standal & Kirk)
Oria	Embodi- physical education	4 (fagfelleverdert)	0
Oria	Embodied physical education	2192 (fagfelleverdert)	0
Google Scholar	Embodied physical education	3190000	1 (Standal & Aggerholm)
Kroppsperspektiver i kroppsøvfingsfaget			
Oria	Kroppssyn kroppsøving	11	1 (Sæle)

Oria	Phenomenology AND physical education	140 (fagfelleverdert)	1 (Stolz)
Oria	Phenomenology	327668 (fagfelleverdert)	0
Oria	Phenomenology Merleau-Ponty	12 (fagfelleverdert)	0
Oria	Merleau-Ponty fenomenologi	90 (bøker)	2 (Merleau-Ponty, 2012) (Merleau-Ponty, 1994)
Oria	Dualisme kroppsøving	2	0
Oria	Dualism AND physical education	201 (fagfelleverdert)	1 (Kudláček)
Oria	Physical literacy AND physical education	7962 (fagfelleverdert)	0
Læreplan i kroppsøving			
Oria	Læreplan AND kroppsøving	20 (Fagfelleverdert)	0
Oria	Idrett kroppsøving	16 (Fagfelleverdert)	1 (Skille & Moen)
Kroppsbilde i kroppsøving			
Oria	Body pressure AND physical education	19823 (Fagfelleverdert)	1 (Langnes & Waleth)
Oria	Body image AND physical education	8291 (Fagfelleverdert)	1 (Barker, Varea, Bergentoft & Schubring)
Oria	Body discourse AND physical education	42 (Fagfelleverdert)	0
Google Scholar	Body discourse AND physical education	3590000	1 (Walseth, Aartun & Engelsrud)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innsamling av data til master i kroppsøvingsdidaktikk

Introduksjon

1. Læreren ønskes velkommen og blir informert om at det vil bli tatt lydopptak av samtalen. I tillegg vil læreren bli gjort oppmerksom på at samtykket er frivillig, og at samtykket kan trekkes når som helst, før, under og etter gjennomføring av intervjuet. Gir også informasjon om anonymitet (kun jeg som vil høre intervjuene før transkribering), samt at det ønskes at tredjepersoner ikke nevnes med navn. Videre vil jeg informere om at dette er et semistrukturert intervju og ønsket er derfor å ha en delvis åpen samtale, og at informanten er fri til å komme med innspill og kommentarer utenfor de stilte spørsmålene.

- Signering av samtykkeskjema

Før vi begynner ønsker jeg å påpeke at jeg er en utenforstående når det kommer til jobben som kroppsøvlingslærer, det er du som sitter på jobberfaring og mitt ønske er å lære fra deg.

2. Læreren blir spurt om å introdusere seg selv med kjønn. Jeg ønsker nå å høre litt om din erfaring som kroppsøvlingslærer.

- 2.1 Kan du fortelle litt om hvilken bakgrunn og utdanning du har innen kroppsøving?
- Hvor mange studiepoeng har du i kroppsøving
- 2.2 Jeg har lyst til å høre litt om hvorfor du ønsket å bli kroppsøvlingslærer?
- 2.3 Hva tenker du er det viktigste med å ha kroppsøving i skolen i dag?

Undervisning

Videre ønsker jeg å høre om undervisningsplanlegging og gjennomføring av undervisning.

3. Når dere skal planlegge for en periode, er dette noe dere gjør sammen i kollegiet, eller hver for dere?

- Hvordan går dere fram når dere/du planlegger for en periode?
 - Eks om et spesifikt tema

Når det kommer til egen planlegging av hver enkelttime, hvordan planlegger du da?

- Alternative opplegg, TPO

4. Videre til gjennomføringen av hver enkelttime i kroppsøving. Kan du fortelle litt om hvordan en typisk kroppsøvingstime foregår fra start til slutt?

- Eksempel på en time?
- Kan du si litt om hvordan du i slike timer opplever elevgruppen?
- Gir du tilbakemeldinger underveis? Hva består slike tilbakemeldinger av?
- Hvordan jobber du for å få med alle elevene i timen?

- Hva anser du som viktig i planlegging og gjennomføring?

Kroppslig læring som kjerneelement

5. Den nye læreplanen i kroppsøving legger nye føringer for kroppsøvingfaget. Jeg ønsker derfor å høre om dine erfaringer med implementeringen av LK20.

- Har dere diskutert den nye læreplanen i kroppsøving i ditt kollegium?
 - Hvordan oppleves den nye læreplanen? Delvis: kjerneelementer, tverrfaglige temaer, kompetansemål
- Kan du gi noen eksempler på hvordan dere kroppsøvingslærere ved din skole arbeider med å implementere/kontekstualisere den nye læreplanen?
 - Hva tenker du selv om denne måten å jobbe med læreplanen på?
- Hvilke erfaringer har du selv med implementeringen av den nye læreplanen i egen undervisning?
 - Hvilke egne erfaringer har du? Kan du gi noen praktiske eksempler på hvordan du jobber med å implementere den?
 - forskjell
- Møter du på utfordringer med implementering, hvilke?
 - Vanskelige begreper? eks innsats

6. Kropp er jo et sentralt begrep i kroppsøvingfaget, det ligger jo faktisk i navnet – Hva tenker du når du hører ordet «kropp»? Hvilke assosiasjoner får du?

- Hva tenker du om elevkroppen i kroppsøvingfaget?

- På hvilken måte kan man si at kroppen er sentral i undervisningen?

7. Kan du si litt om hvordan du tenker elevenes kropper har betydning for deres opplevelse i kroppsøvfingsfaget?

- Ta gjerne utgangspunkt i en time å gi eksempler.

- 5.3 Hva tenker du det betyr at elevene lærer med kroppen?

8. Kjerneelementet sier at elevene skal utvikle kroppsbevissthet.

- Hva er dine første tanker når du hører dette?
- Hvordan tenker du at en kan utvikle elevenes kroppsbevissthet?

8.1 Kan du gi noen eksempler på hvordan man kan legge opp undervisningen for å «utvikle kroppsbevissthet»?

9. Begrepet «kroppslig læring» er nytt i læreplanen i kroppsøving.

- Hva er dine umiddelbare tanker og assosiasjoner når du hører «kroppslig læring»?
- Jeg vil gjerne høre litt om hvordan du tenker at kroppslig læring er en del av kroppsøvfingsfaget og din undervisning. Det er fint hvis du kan gi meg litt praktiske eksempler fra undervisningssituasjoner.
- Hvilke fordeler ser du vet at kroppslig læring er blitt en del av læreplanen?
- Hvilke utfordringer eller begrensninger opplever du med kroppslig læring i kroppsøving?

10. I læreplanen står det blant annet «elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde».

- Hva tenker du når du hører dette?
- Kan du gi eksempler fra undervisning om hvordan du eventuelt jobber med dette?

10.1 Videre står det «reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse».

- Hva tenker du når du hører det?
- Kan du gi eksempler fra egen undervisning om hvordan du eventuelt jobber med dette?

Elevkroppen

11. Dagens samfunn legger mye press på elevene når det kommer til kropp. Det kan være vanskelig å vite hvordan elevene føler det, men jeg ønsker å høre om dine oppfatninger av elevene sitt forhold til kropp.

- Hvordan opplever du at elevene snakker om kropp og utseende?
- Opplever du en forskjell på hvordan elevene snakker om kropp fra tidligere år i skolen? Evt. Fra når du selv var elev
- Hva tenker du er utfordringen med dette?

Hva tror du kan påvirke elevenes forhold til kroppen?

- Miljø, SoMe, idrett, venner

Det kan være et vanskelig å orientere seg rundt kropp da det er sårt for mange av elevene, og læreplanen legger ikke føringer for hvordan disse utfordringene skal håndteres. Men jeg ønsker å høre litt om hvordan du forholder deg til disse problemstillingene.

- Hvordan snakker du om kropp med dine elever?

12. Da nærmer vi oss slutten. Jeg har ingen flere spørsmål. Er det noe du hadde trodd vi skulle snakke om eller ønsker å ta opp før vi avrunder?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til rektor

Forespørsel om å kontakte ansatte til å delta i masteroppgaven *”Kroppsøvlingslæreres forståelse av kroppslig læring”?*

Dette er en forespørsel om å få tillatelse til å kontakte kroppsøvlingslærere med studiepoeng i kroppsøving på din skole om å delta i et forskningsprosjekt i kroppsøving. Formålet med prosjektet er, gjennom semistrukturert intervju med kroppsøvlingslærere, å utforske deres forståelse av kroppslig læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dine lærere.

Dersom du godkjenner at dine ansatte deltar i prosjektet, har jeg behov for tilgang til kontaktinformasjon til relevante kroppsøvlingslærere slik at jeg kan sende dem en egen forespørsel om deltakelse, samt informasjon om prosjektet. Det er opp til lærerne selv om de ønsker å delta, og din godkjennelse er uforpliktende.

Formål

Bakgrunnen for tema er kjerneelementet i Fagfornyelsen «bevegelse og kroppslig læring». Til tross for at kroppslig læring omtales i læreplanen, vil det være opp til hver enkelt lærer å sette seg inn i hva kroppslig læring er og hvordan det implementeres i undervisning. På bakgrunn av dette ønsker jeg å få innblikk i hvordan lærere på ungdomstrinnet forstår kroppslig læring og kropp i kroppsøvlingsfaget. Problemstillingen for prosjektet er «hvordan forstår og arbeider lærere på ungdomstrinnet med kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget?». Som et ledd i å besvare problemstillingen vil det også være relevant å på innsikt i hvordan lærerne forstår kropp, og dette vil besvares gjennom «hvordan tenker lærerne om kropp i kroppsøvlingsfaget?». Prosjektet er en masteroppgave, og innsamling av data vil skje ved bruk av semistrukturert intervju, styrt av en intervjuguide. Intervjuguiden vil bli brukt som et utgangspunkt, men intervjuformen tar form som en til dels åpen samtale, noe som tillater å stille oppfølgingsspørsmål ved interessante poenger eller temaer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet. Masterstudent Vanja Strandli

skal behandle innsamlet data og skrive masteroppgaven. Veileder er professor Kjersti Mordal Moen, ved UiT – Norges arktiske universitet.

Hva innebærer det for dine ansatte å delta?

Deltagelse på prosjektet innebærer å stille opp på et en-til-en-intervju som vil foregå i løpet av november-desember 2023. Intervjuformen tar utgangspunkt i et semistrukturert intervju hvor jeg har utarbeidet en intervjuguide. Dersom det er behov for mer utfyllende svar vil jeg spørre oppfølgingsspørsmål, og du er fri til å komme med kommentarer som går utenfor spørsmålene. Intervjuet vil vare inntil omentrent en time, og lydopptak vil bli tatt opp ved bruk av mobiltelefon gjennom en app kalt «nettskjema-diktafon». Lydopptaket lagres der på en sikker server som krypterer filen automatisk.

Informasjon som framkommer i intervju vil anonymiseres, og det vil ikke være mulig for utenforstående og gjenkjenne hvem som har blitt intervjuet.

Beliggenheten på gjennomføringen av intervjuet er fleksibel, og gjennomføringen kan skje på den ansattes arbeidsplass eller et sted deltakeren ønsker.

Det er frivillig å delta

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

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deltakerne til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg (Vanja Strandli) vil ha tilgang til opplysningene som framkommer i intervjuet. Navnet på deltakeren vil bli erstattet med koder som lagres atskilt fra øvrige data. All informasjon vil bli anonymisert, og lydopptaket lagres på «nettskjema-diktafon».

Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent. Dette er etter planen 6 uker etter prosjektslutt, i mai 2024. Dersom masteroppgaven ikke blir godkjent, vil jeg ha behov

for tilgang på dataene til 6 uker etter ny frist, som er rundt september 2024. Etter endt forskningsprosjekt vil ikke opplysningene i oppgaven kunne føres tilbake til deltakeren, og datamaterialet, samt lydopptakene vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om dine ansatte?

Vi behandler opplysninger om dine ansatte basert på ditt og deres samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Rettigheter ved deltakelse

Så lenge dine ansatte kan identifiseres i datamaterialet, har de rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om dem, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om seg
- å få slettet personopplysninger om seg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av deres personopplysninger

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

- Vanja Strandli, masterstudent ved UiT- Norges arktiske universitet
vst053@uit.no / +47 46 68 23 92
- Kjersti Mordal Moen, professor ved UiT – Norges arktiske universitet
kjersti.mordal.moen@inn.no / +47 95 83 31 68
- Vårt personvernombud:
personvernombud@uit.no / +47 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Professor Kjersti Mordal Moen

Masterstudent Vanja Strandli

(veileder)

(student)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Kroppsøvlingslæreres forståelse av kroppslig læring"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere på ungdomstrinnet forstår kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bakgrunnen for tema er kjerneelementet i Fagfornyelsen «bevegelse og kroppslig læring». Til tross for at kroppslig læring omtales i læreplanen, vil det være opp til hver enkelt lærer å sette seg inn i hva kroppslig læring er og hvordan det implementeres i undervisning. På bakgrunn av dette ønsker jeg å få innblikk i hvordan lærere på ungdomstrinnet forstår kroppslig læring og kropp i kroppsøvlingsfaget. Problemstillingen for prosjektet er «hvordan forstår og arbeider lærere på ungdomstrinnet med kroppslig læring i kroppsøvlingsfaget?». Som et ledd i å besvare problemstillingen vil det også være relevant å på innsikt i hvordan lærerne forstår kropp, og dette vil besvares gjennom «hvordan tenker lærerne om kropp i kroppsøvlingsfaget?». Prosjektet er en masteroppgave, og innsamling av data vil skje ved bruk av semistrukturert intervju, styrt av en intervjuguide. Intervjuguiden vil bli brukt som et utgangspunkt, men intervjuformen tar form som en til dels åpen samtale, noe som tillater å stille oppfølgingsspørsmål ved interessante poenger eller temaer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet. Masterstudent Vanja Strandli skal behandle innsamlet data og skrive masteroppgaven. Veileder er professor Kjersti Mordal Moen, ved UiT – Norges arktiske universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Potensielle deltakere for prosjektet er kroppsøvlingslærere med studiepoeng i kroppsøving.

Gjennom din rektor har jeg fått din kontaktinformasjon, ettersom du er en potensiell deltaker for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse på prosjektet innebærer å stille opp på et en-til-en-intervju som vil foregå i løpet av november-desember 2023. Intervjuformen tar utgangspunkt i et semistrukturert intervju hvor jeg har utarbeidet en intervjuguide. Dersom det er behov for mer utfyllende svar vil jeg spørre oppfølgingsspørsmål, og du er fri til å komme med kommentarer som går utenfor spørsmålene. Intervjuet vil vare inntil omentrent en time, og lydopptak vil bli tatt opp ved bruk av mobiltelefon gjennom en app kalt «nettskjema-diktafon». Lydopptaket lagres der på en sikker server som krypterer filen automatisk.

Informasjon som framkommer i intervju vil anonymiseres, og det vil ikke være mulig for utenforstående og gjenkjenne hvem som har blitt intervjuet.

Beliggenheten på gjennomføringen av intervjuet er fleksibel, og gjennomføringen kan skje på din arbeidsplass eller et sted du ønsker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Jeg (Vanja Strandli) vil ha tilgang til opplysningene som framkommer i intervjuet. Navnet ditt vil bli erstattet med koder som lagres atskilt fra øvrige data. All informasjon vil bli anonymisert, og lydopptaket lagres på «nettskjema-diktafon».

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent. Dette er etter planen 6 uker etter prosjektslutt, i mai 2024. Dersom masteroppgaven ikke blir godkjent, vil jeg ha behov

for tilgang på dataene til 6 uker etter ny frist, som er rundt september 2024. Etter endt forskningsprosjekt vil ikke opplysningene i oppgaven kunne føres tilbake til deltakeren, og datamaterialet, samt lydopptakene vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Vanja Strandli, masterstudent ved UiT- Norges arktiske universitet
vst053@uit.no / +47 46 68 23 92
- Kjersti Mordal Moen, professor ved UiT – Norges arktiske universitet
kjersti.mordal.moen@inn.no / +47 95 83 31 68
- Vårt personvernombud:
personvernombud@uit.no / +47 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Professor Kjersti Mordal Moen

(veileder)

Masterstudent Vanja Strandli

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kroppsøvlingslæreres forståelse av *kroppslig læring* i kroppsøvlingsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (ca. 60 minutter)
- At intervjuet blir tatt opp med lydopptak
- At intervjuet blir lagret til prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, og at data fra prosjektet kan publiseres i min masteroppgave og eventuelt vitenskapelige publikasjoner.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT)

30.04.2024, 18:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
853215

Vurderingstype
Standard

Dato
03.11.2023

Tittel

Master kroppsøving kroppslig læring

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Kjersti Mordal Moen

Student

Vanja Strandli

Prosjektperiode

14.11.2023 - 17.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 17.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale e.l.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!