

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Sjur Slettvold Arnekleiv

Masteroppgave

## «Kropp i kroppsøving»

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres kroppsforståelse

«Body in physical education»

A qualitative study of physical education teachers' body perception

Master i kroppsøving og idrett

2021

# Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, krevende og aller mest lærerik prosess. Gjennom studiene har spørsmål om hva kropp *er* og refleksjoner om kroppens betydning og posisjon i kroppsøvfingsfaget, pirret nysgjerrigheten min til å utforske dette temaet i masteroppgaven.

Jeg vil takke min veileder Kjersti Mordal Moen. Du har vært en stor inspirasjon for arbeidet med denne masteroppgaven. Med din kunnskap og erfaring har du gitt innspill som stadig har åpnet mitt perspektiv på eget arbeid. Selv om jeg noen ganger fikk føle på å måtte gå ett steg tilbake, endte jeg alltid med å gå to steg frem. Takk være deg har denne prosessen blitt veldig lærerik.

Takk til rektorene som muliggjorde denne masteroppgaven ved å åpne sine dører til tross for en krevende tid med smitteverntiltak og andre hensyn man må ta. Takk for at jeg fikk mulighet til å snakke med deres ansatte.

Jeg vil gi en stor takk til lærerne som stilte opp til intervju. Jeg har full forståelse for at tiden i læreryrket ikke alltid strekker til, og jeg er dermed veldig takknemlig for at dere tok dere tid til å dele deres tanker og refleksjoner. Dere delte mange interessante syn og tanker om både temaet for oppgaven, men også andre sider ved læreryrket som jeg tar med meg inn i fremtiden.

Takk til mine medstudenter både for gode faglige samtaler og for utenomfaglige pauser. Under et ellers veldig selvstendig arbeid, har det vært fint å ha mennesker rundt seg som man kan relatere seg til og diskutere med.

Elverum, 18.05.21

Sjur Slettvoll Arnekleiv

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>INNHOOLD</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>6</b>
1.1 KROPP I KROPPSØVINGSFAGET .....	7
1.2 KROPP I LÆREPLANENE .....	8
1.3 HENSIKT OG PROBLEMSTILLING .....	10
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING OM KROPP I KROPPSØVINGSFAGET</b> .....	<b>11</b>
2.1 KROPP I STYRINGSdokumenter .....	11
2.2 KROPP I KROPPSØVINGSFAGET: DISKURSER OG PRAKSISER .....	13
2.2.1 <i>Elevkroppen i kroppsøvingsfaget</i> .....	15
<b>3. TEORI OM KROPPSFORSTÅELSE</b> .....	<b>19</b>
3.1 HVA ER KROPP? .....	19
3.2 DUALISME – EN OBJEKTIV FORSTÅELSE AV KROPP .....	20
3.3 FENOMENOLOGI – EN SUBJEKTIV FORSTÅELSE AV KROPP .....	21
3.4 KROPPEN SOM SOSIAL KONSTRUKSJON .....	23
<b>4. METODE</b> .....	<b>27</b>
4.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	27
4.1.1 <i>Semi-strukturert intervju</i> .....	28
4.1.2 <i>Intervjuguide</i> .....	29
4.1.3 <i>Pilotintervju</i> .....	31
4.2 UTVALGSPROSEDYREN .....	32
4.3 INTERVJU MED KROPPSØVINGSLÆRERE .....	34
4.4 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE AV DATA .....	36
4.4.1 <i>Transkripsjon</i> .....	37

---

4.4.2	<i>Analyse av datamaterialet</i> .....	37
4.5	TROVERDIGHET OG VALIDITET .....	42
4.5.1	<i>Troverdighet</i> .....	42
4.5.2	<i>Validitet</i> .....	43
4.6	ETISKE OVERVEIELSER .....	45
<b>5.</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>48</b>
5.1	KROPPEN MÅ VÆRE I AKTIVITET I KROPPSØVING .....	48
5.2	KROPPEN ER SÅ SYNLIG I KROPPSØVINGSFAGET .....	50
5.2.1	<i>Å akseptere forskjeller ved den synlige kroppen</i> .....	51
5.3	KROPPEN SOM FORUTSETNING .....	53
5.3.1	<i>Forutsetninger = den fysiske kroppen</i> .....	53
5.3.2	<i>Den fysiske kroppen som forutsetning for opplevelser i faget</i> .....	55
5.3.3	<i>Den fysiske kroppen som grunnlag for tilpasset opplæring</i> .....	57
<b>6.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>60</b>
6.1	KROPPEN SOM ET MEDIUM FOR FYSISK AKTIVITET .....	60
6.1.1	<i>«Kroppslig læring» forstås som aktivitet med kroppen i bevegelse</i> .....	63
6.2	Å SKILLE MELLOM FLINKE OG MINDRE FLINKE ELEV(KROPP)ER .....	65
6.2.1	<i>Å tilpasse til elev(kropp)er</i> .....	67
6.3	SOSIAL KONSTRUKSJON AV DEN FYSISKE KROPPEN .....	68
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING</b> .....	<b>72</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>75</b>
	<b>VEDLEGG 1: SØKELOGG</b> .....	<b>82</b>
	<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>86</b>
	<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR</b> .....	<b>91</b>
	<b>VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA TIL LÆRERE</b> .....	<b>95</b>
	<b>VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD</b> .....	<b>99</b>

## Norsk sammendrag

Hensikten med denne kvalitative studien er å belyse hva slags forståelse kroppsøvlingslærere har av kropp, og hvordan dette kommer til uttrykk i lærernes erfaringer og refleksjoner relatert til deres undervisningspraksis.

Datagrunnlaget har blitt skapt gjennom kvalitative semi-strukturerte intervjuer med syv kroppsøvlingslærere fra to ungdomsskoler. Disse dataene er analysert i tråd med en tematisk analysemetode. Dette har så blitt diskutert i lys av det teoretiske rammeverket for studien, som innebærer ulike forståelser av kropp. Tre teoretiske hovedperspektiver benyttes for å forstå kroppsøvlingslæreres forståelse: kroppen som objekt, kroppen som subjekt, og kroppen som sosial konstruksjon.

Mine funn antyder at læreres kroppsforståelse baserer seg på en objektiv forståelse. Selv om lærerne vektla subjektive dimensjoner som mestring og bevegelsesglede i aktivitet, blir den fysiske kroppen forstått både som elevenes forutsetninger, og som et grunnlag for mestring. Elevenes fysiske ferdigheter og forutsetninger utgjør også et grunnlag for kategorisering av flinke og mindre flinke elever, og som videre fører til fysiske og sosiale skiller i undervisningen.

Det poengteres at kroppsøvlingsfaget er en arena hvor kroppen blir synlig. Lærerne vektla dermed å skape aksept og respekt for hverandres forskjeller. Denne forskjelligheten innebar imidlertid å omhandle den fysiske kroppen, noe som taler i retning av at lærerne bygger sin forståelse av kropp som objekt. Videre, relatert til fagfornyelsen, viser denne studien at lærere forstår begrepet «kroppslig læring» med et utgangspunkt at kroppen er i bevegelse. Hvordan dette kommer til uttrykk i lærernes praksis, gjenstår som et tema for videre utforsking.

**Nøkkelord:** kropp i kroppsøving, kroppsforståelse, perspektiver på kropp, kroppsøving, forutsetninger, kroppslig læring.

# 1. Introduksjon

Kropp er et dagsaktuelt og engasjerende tema i store deler av samfunnet (Turner, 2009, s. 524). Turner (1996, s. 2) påpeker at vår tids interesse for kropp er resultater av en inngrepende og langsiktig endring av vestlige industrielle samfunn. De gradvise forandringene av samfunnsstrukturene og en økende forbrukerkultur har endret menneskers forståelse av og syn på kroppen (Turner, 1996, s. 2). Kroppen er altså foranderlig, og «et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon» (Engelsrud, 2006, s. 65). Engelsrud (2006) forklarer dette videre med at «ethvert samfunn hviler i og fungerer gjennom de forestillinger om kroppen som uttrykkes og de forventninger kroppen møtes med» (s. 65). I vår tid eksisterer kroppen som en sentral identitetsmarkør i tråd med de foranderlige sosiale strukturene i samfunnet. Kroppen blir videre et uttrykk for blant annet sosial status og forskjeller ved at samfunnets verdier tilskrives kroppen. Dette kommer til uttrykk gjennom blant annet kulturell symbolikk og språklige fraser (Engelsrud, 2006, s. 15).

Det dominerende perspektivet i europeisk kultur og historie hviler på en objektiv forståelse av kroppen, med røtter i den kartesianske dualismen (Engelsrud, 2006, s. 13; Loland, 2000). Denne filosofiske retningen skiller kroppen og sjelen i to forskjellige verdener. Kroppen inngår som en del av den materielle verden, mens sjelen defineres av subjektive og psykiske dimensjoner (Descartes, 1642/1992, s. 68-73). Engelsrud (2006, s. 9-10) påpeker at denne objektive kroppen har på et vis blitt den vestlige verdens store oppussingsprosjekt, og at kroppens utseende blir ansett som en sosial markør tilknyttet ettertraktede kulturelle verdier som lykke, status og makt. Dagens muligheter for endring av utseende gjør dermed kroppen til et investeringsobjekt, i tråd med sosialt konstruerte idealer (Engelsrud, 2006, s. 10; Turner, 2009, s. 523-524). Basert på dette, antyder Engelsrud at det virker som et vestlig homogenisert kroppsideal er i ferd med å etablere seg (2006, s. 11). Engelsrud peker også på hvordan kroppen blir fremstilt som objekt i dagligtalen med uttrykk som innebærer mekaniske benevnelser i omtale av kroppen (f. eks «maskinkroppen») (s. 11-13). Hverdagslige språklige metaforer og fraser bidrar altså til å opprettholde den kulturelle forestillingen om kroppen som et objekt.

Ser vi til skolefaget kroppsøving, inngår «kropp» som en del av navnet til faget. Ytterligere blir begrepet benyttet i flere av læreplanens formuleringer (Utdanningsdirektoratet [Udir],

---

2019). Sæle (2021, s. 221) fremhever aspekter ved den kroppsøvingsfaglige diskursen som eksempler på hvordan kropp som tema berører aktørene i faget. Han peker her mot temaer som dusjing, svømming, kjønnsdelt undervisning, og prestasjonsfokus (s. 221). Tidligere forskning viser derimot at det er ikke er tydelig hvordan man skal forstå kropp i kroppsøving (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). Fagfornyelsen for kroppsøvingsfaget innebærer heller ingen klare retningslinjer angående slike forståelser (Udir, 2019). Lærernes egne forståelser av kropp er dermed utgangspunktet for deres tolkninger av begrepet i møte med styringsdokumentene, og er derigjennom betydningsfullt for utformingen av deres praksis (Moen & Rugseth, 2018, s. 163; Widerström, 2007, s. 191). I kapittelet om tidligere forskning forklarer jeg videre hvordan faget synes å være preget av ulike diskurser som er av betydning for normaliseringer av kroppen, og som videre kan ha didaktiske og pedagogiske konsekvenser. Dette har ført til at flere aktører innen forskningsfeltet for kroppsøvingsfaget impliserer at det eksisterer et behov for refleksjon og diskusjon omkring kroppsideal og kroppsforståelser i skolen (Azzarito et al., 2016, s. 55; van Amsterdam et al., 2012, s. 794-795; Wright, 2000, s. 48).

## 1.1 Kropp i kroppsøvingsfaget

Ifølge Standal (2019) innebærer kroppsøvingsfagets navn i seg selv at man skal øve og lære *med* kroppen, og at dette gjør at faget setter kroppen i sentrum. Kerner og kollegaene (2017, s. 256) forfekter i noe av det samme, og forklarer at kroppen er situert i sentrum for elevenes opplevelser i faget. Standal (2019) poengterer videre at å øve og å lære med kroppen blir fremhevet som noe av egenarten med faget, og en viktig begrunnelse for fagets eksistens. Fagfornyelsens sentrale verdier (det som tidligere ble omtalt som fagets formål) setter også kroppen i sentrum ved at «Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen» (Udir, 2019). I tillegg finner man flere kompetansemål som omhandler begrepet «kropp» i læreplanen i kroppsøving (Udir, 2019). Dette viser altså til at kroppen står sentralt i faget, og fremhever viktigheten med å ha kjennskap til hvordan man som lærer (og elev) skal forstå kropp. Med fagfornyelsens ytterligere vektlegging av begreper som «kroppslig læring», settes det også krav til refleksjon og diskusjon om betydningen av hvordan slike begreper i styringsdokumenter skal eller kan forstås (Engelsrud, 2019).

Rugseth (2015, s. 84-85) drøfter kroppens normalitetsbegrep i kroppsøvingsfaget, og skriver blant annet hvordan kategorisering av funksjonshemming kan føre med seg negative

fordommer, og at hva som forstås som «normalt» er foranderlig. Med henvisning til denne drøftingen, fremhever Sæle (2017, s. 128-130) en idrettsdiskurs som preger både innholdet og kroppsforståelser i faget, og forklarer at et objektivt perspektiv på kropp som samsvarer med mediernes kroppsframstilling vil forsterke kroppspresset barn og unge opplever. Han mener videre at noe av det faget sliter med nettopp er objektive kroppsforestillinger hvor det legges et ensidig funksjonelt perspektiv til grunn for kroppspraksisen (2017, s. 128). I kapittelet om tidligere forskning, viser jeg nettopp til flere empiriske studier som hevder at faget blant annet preges av diskurser tilknyttet objektive og sosialt konstruerte perspektiver om kroppen. Lyngstad og kollegaer (2011, s. 9) hevder også at dersom kroppsøvingfaget skaper en objektiv kroppsforståelse, vil det bidra til en forsterking av mediernes framstilling av kroppen som et foranderlig objekt. Videre påpeker de at elevene vil tildeles ulik sosial status basert på elevkroppen, som kan føre til sosial eksklusjon (Lyngstad et al., 2011, s. 9). Dette viser at det både er interessant og vesentlig å utforske det som Sæle (2017, s. 142) hevder er et fag som preges av objektive forestillinger om kropp, ved å undersøke kroppsforståelsene til de som faktisk underviser i faget. I denne masteroppgaven søker jeg dermed mot å utforske nettopp dette.

Som nevnt, inngår begrepet «kropp» i flere formuleringer i læreplanen for kroppsøving, uten tydelige retningslinjer for hvordan dette skal forstås. Dette fører til at grunnlaget for å tolke slike formuleringer ligger i forståelsene man bringer med seg i lesingen av styringsdokumentene (Moen & Rugseth, 2018, s. 163). Widerström (2005, s. 198) mener også at forståelsene i styringsdokumenter for det svenske kroppsøvingfaget avhenger av hvilket perspektiv man leser planene ut fra. Basert på dette, vil jeg hevde at dette også vil være tilfellet i møte med fagfornyelsens formuleringer. I det følgende retter jeg lys mot eksempler på slike deler ved fagfornyelsens læreplan i kroppsøving.

## 1.2 Kropp i læreplanene

Kroppen er altså en del av egenarten til faget, men forståelser av hva *kropp* innebærer kan variere stort (Kirk, 2002, s. 79-80). Læreres refleksjon og kjennskap til ulike forståelser av kropp er et vesentlig grunnlag for deres didaktiske overveielser og arbeid med elevene (Kirk, 2002, s. 88-89; Moen & Rugseth, 2018, s. 165-166). Styringsdokumentene og læreplanen fra 2015 (KRO1-04) beskriver nemlig ikke eksplisitt hva *kropp* innebærer, eller hvordan man skal



forstå *kropp* i fagets kontekst (Moen & Rugseth, 2018, s. 163; Udir, 2015). I fagfornyelsen, og mer konkret for kroppsøvningsfaget, ser vi heller ingen klare retningslinjer for hvordan *kropp* kan eller bør forstås (Udir, 2019). Likevel innebærer denne nye læreplanen for kroppsøving flere vesentlige endringer relatert til begrepet kropp, særlig ved at begrepet «kroppslig læring» er nytt i planen. Dette begrepet har fått en sentral posisjon faget ved at det inngår i kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring», som et av tre grunnleggende kjerneelementer (Udir, 2019). I læreplanen er begrepet ytterligere forklart med at det «handlar om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelesesglede» (Udir, 2019). Standal (2019) mener at «kroppslig læring» innebærer to vesentlige sider: den ene siden er selve handlingene og aktivitetene med kroppen i bevegelse, og den andre er den subjektive meningen med bevegelsesaktiviteten. Likevel påpeker både Standal (2019) og Engelsrud (2019) at slike uklare begreper i læreplanen vil gjøre dem åpne for tolkning og potensielt by på utfordringer. Et vesentlig skille vil for eksempel være dersom «kroppslig læring» tillegges et innhold basert på ensidig fysisk-motoriske elementer, eller om det også innebærer subjektive og emosjonelle aspekter rundt kroppslige erfaringer. Hva som vektlegges i Standals (2019) tosidige forståelse av «kroppslig læring», vil altså være betydningsfullt for utformingen av lærernes praksis tilknyttet dette begrepet.

Moen og Rugseth (2018, s. 161) forklarer at enkelte kompetansemål i læreplanen fra 2015 (KRO1-04) fremstiller kroppen som et trenbart objekt. Relatert til fagfornyelsens læreplan derimot, mener Sæle (2021, s. 222) at et mer subjektivt kroppsperspektiv kommer tydeligere til uttrykk. I fagfornyelsens kompetansemål hvor «kropp» er en del av formuleringen, innebærer det eksempelvis at elevene skal «bruke kroppen til utforskning», «forstå kroppslig forskjellighet» og «reflektere over fremstillinger av kropp i media og samfunnet» (Udir, 2019). Hvilke perspektiver man leser slike formuleringer ut fra, vil kunne ha betydning for tolkningen og derigjennom være betydningsfullt for didaktiske valg. Innholdet i undervisningen basert på slike formuleringer avhenger dermed for eksempel av hva man legger i å «bruke kroppen» og hvordan man tolker «kroppslig forskjellighet». Siden det fremdeles ikke er helt tydelig hvilken kropp det her er snakk om, er det altså opp til leserens forståelser og tolking å tillegge mening og innhold til slike kompetansemål (Engelsrud, 2019; Moen & Rugseth, 2018, s. 166; Standal, 2019).

Formuleringer i fagfornyelsens læreplan som baserer seg på å utvikle fysiske kapasiteter synes ikke å være like fremtredende som i læreplanen fra 2015 (Udir, 2015; Udir, 2019). På linje med læreplanen fra 2015, er det i den nye planen for faget (Udir, 2019) likevel ikke helt åpenbart hvilken kropp det er snakk om i formuleringene som omhandler kroppen. Siden dette er tilfellet, vil perspektivene som eksisterer i læreplanen igjen avhenge av forståelsene som ligger til grunn i tolkningen av den.

### 1.3 Hensikt og problemstilling

Som vist innledningsvis, kan kropp forstås på flere ulike måter. På grunn av manglende retningslinjer og uklar begrepsbruk, må lærere selv tolke styringsdokumenter ut fra deres egne forståelser av kropp (Engelsrud, 2019; Kirk, 2002, s. 88-89; Moen & Rugseth, 2018, s. 164). Denne masteroppgaven bygger dermed på antakelsen om at læreres forståelse av kropp er betydningsfullt for deres undervisningspraksis og arbeid med elevene (Kirk, 2002, s. 88-89; Moen & Rugseth, 2018, s. 164; Widerström, 2005, s. 111), og at dette vil komme til uttrykk i deres refleksjoner og didaktiske avgjørelser relatert til kropp i kroppsøvfaget (van Amsterdam et al., 2012, s. 795). Ettersom det eksisterer lite empirisk forskning som eksplisitt undersøker kroppsøvlæreres kroppsforståelse, omhandler denne masteroppgaven en utforsking av nettopp dette. Hensikten med studien er dermed å undersøke og belyse kroppsøvlæreres forståelser av kropp, og dermed hvilke kroppsforståelser de tolker læreplanen og styringsdokumenter ut fra. På bakgrunn av dette søker jeg å skape et bilde av hva slags forståelser lærernes undervisningspraksis bygger på. Problemstillingen for masteroppgaven er dermed: «Hvordan forstår kroppsøvlærere kropp?»

## 2. Tidligere forskning om kropp i kroppsøvfingsfaget

I det følgende kapittelet redegjør jeg for relevant forskning tilknyttet kropp og kroppsforståelser i kroppsøvfingsfaget. På grunn av mangel på forskning innen nasjonale grenser angående problemområdet, og i lys av Standal (2016, s. 6) som påpeker at globaliseringen og akademiseringen av kroppsøvfingsfaget fører til en relativt lik lærerpraksis i faget, har jeg også inkludert internasjonal forskning, i tillegg til studier relatert til norsk kroppsøving.

Kapittelet er delt inn i to hovedtemaer. Først redegjør jeg for relevant forskning relatert til læreplaner i kroppsøvfingsfaget, før jeg går over til forskning om diskurser og praksiser relatert til kropp i kroppsøvfingsfaget. Her inngår også et underkapittel tilknyttet forskning om elevkroppen i kroppsøving. For å finne frem til forskningsartiklene, er det foretatt søk i ulike databaser (vedlegg 1), og søkene er tilknyttet hovedtemaene ovenfor. I tillegg har jeg inkludert relevante studier basert på en snøball-effekt og innspill fra veileder.

### 2.1 Kropp i styringsdokumenter

Som beskrevet innledningsvis, har Moen og Rugseth (2018) analysert styringsdokumenter for kroppsøvfingsfaget og i faglærerutdanningen for kroppsøving og idrettsfag. De benyttet to perspektiver på kropp (dualisme og kroppsfenomenologi) som utgangspunkt for sin analytiske lesing av styringsdokumentene. I redegjørelsen av de teoretiske perspektivene, skriver de at forskning innen kroppsøving viser at faget domineres av en idrettsdiskurs som igjen er knyttet til det dualistiske synet på kropp (s. 158). Moen og Rugseth (2018, s. 158) forklarer koblingen mellom idrettsdiskursen og den dualistiske kroppsforståelsen med at man skal prestere etter målbare resultater innen idretten, snarere enn fokus på egenverdien med bevegelse. Widerström (2005, s. 67), som har utforsket styringsdokumentenes perspektiver på kropp i det svenske kroppsøvfingsfaget, hevder at dersom skolens arbeid baseres med et utgangspunkt i en slik dualistisk forståelse av kropp, vil fagene bli delt inn i kategorier som praktisk-estetiske og teoretiske fag. Videre blir kroppsøvfingsfaget dermed betraktet som et ferdighetsfag, fremfor et kunnskapsfag. Kroppen blir altså ikke ansett som en kilde til kunnskap, og kroppsøvfingsfaget utgjør et fag hvor «hjernen får hvile mens kroppen arbeider» (Widerström,

2005, s. 67). Fagets innhold og hensikt blir dermed utvikling av ferdigheter og fysiske kapasiteter, og innebærer et fokus på fysiske prestasjoner (Lyngstad, 2016, s. 26; Widerström, 2005, s. 67; Öhman, 2007, s. 191).

Moen og Rugseth konkluderer sin studie med at læreplanen i kroppsøving åpner for en bred forståelse av kropp, og som kan forstås ulikt og dels motstridende (2018, s. 166). De forklarer at enkelte deler av styringsdokumentene innebærer formuleringer som fremmer en subjektiv forståelse, altså at kropp er noe man *er*, mens andre deler innebærer en objektivt forankret forståelse, som innebærer at kropp er noe man *har*. De påpeker likevel at det eksisterer rom for andre tolkninger (Moen & Rugseth, 2018, s. 160-161). På sin side, gir Widerström eksempler på en forståelse av kroppen som en fysisk skapning med begreper som trening, teknikk og øvelser, og at det eksisterer subjektive dimensjoner ved eksempelvis begrepene *bevegelsesglede* og *gleden* i aktivitet (2005, s. 111-112). Som Moen og Rugseth, påpeker Widerström at kropp kan forstås på flere ulike måter i møte med styringsdokumentene, og begrunner dette videre med blant annet at vesentlige begreper i læreplanen ikke tildeles eksplisitt meningsinnhold og at de har et svakt presisjonsnivå (Widerström, 2005, s. 111-112). Siden dette tolkningsrommet eksisterer, må lærere selv fylle begrepene med innhold. På den måten utformes og avgjøres læreres praksis av hvordan læreren forstår kropp og andre udefinerte begreper i møte med styringsdokumentene (Moen & Rugseth, 2018, s. 163; Widerström, 2005, s. 111). Moen og Rugseth forklarer videre at det er lite innen faglærerutdanningen (på tekst- og plannivå) som bidrar til å gjøre kommende lærere «i stand til å tilrettelegge for undervisning der elevene presenteres for, og selv erfarer, ulike måter å tenke om, bruke og forstå kropp» (2018, s. 163). Dette gjør altså at læreres egne forståelser ligger til grunn i tolkninger av styringsdokumentene.

På sin side, konkluderer Widerström (2005, s. 198) sin avhandling med at forståelsene som eksisterer i de svenske styringsdokumentene ikke eksplisitt innebærer et objektivt eller subjektivt perspektiv, men at kroppsforståelsen avgjøres av hvilket perspektiv man betrakter faget ut fra. Hun forklarer at de ulike dokumentene kan leses ut fra både et perspektiv om å *ha* en kropp, men også fra et perspektiv om å *være* en kropp (s. 198). I utforskningen av fagfornyelsens kroppsbegrep innledningsvis, diskuterte jeg hvordan det fremdeles ikke er tydelig hvilken kropp det er snakk om i dagens læreplan (Udir, 2019). I lys av diskusjoner som dette, funderer Widerström (2005, s. 206) på hvorvidt læreres forståelser samsvarer med hva

som uttrykkes i styringsdokumentene. Hun uttrykker at lærernes kroppsforståelser er et område som må utforskes videre.

## 2.2 Kropp i kroppsøvningsfaget: diskurser og praksiser

Tidligere forskning viser at læreres forståelser av kropp kan være preget av flere diskurser, og blant annet tatt-for-gitte forståelser av kropp som noe fysisk og trenbart (Aasland et al., 2020, s. 488; van Amsterdam et al., 2012, s. 796; Wright, 2000, s. 39; Öhman, 2007, s. 159). Diskursbegrepet i denne sammenhengen, og måten jeg benytter begrepet i det videre, innebærer hvordan praksiser og oppfatninger utgjør «sannheter» om objektet de omhandler (Aasland et al., 2020, s. 483). Dette kan eksempelvis innebære hva som anses som evner i kroppsøvningsfaget (Standal, 2015, s. 123). Diskurser og tatt-for-gitte forståelser av kropp som noe fysisk og trenbart, som omtalt ovenfor, kan videre ha sammenheng med at elever blir kategorisert og plassert i ulike roller basert på kroppsvekt og utseende (Evans & Davies, 2004, s. 44; Varea & Underwood, 2016, s. 475). Aasland og kollegaer (2020, s. 488) forklarer nettopp at diskurser fra idrett, helse relatert «fitness», og maskulinitet påvirker hva som anses som gode egenskaper hos elevene i kroppsøvningsfaget. Konsekvensene av dette er at lærere vurderer elevene basert på objektive målbare tester, og at det gagnar eleven å være idrettslig dyktig og fysisk veltrent i forkant av kroppsøvningsundervisningen ved at de lettere oppnår en status som «kompetent» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15; Aasland et al., 2020, s. 488-489; Wilkinson et al., 2013, s. 161-162; Wright, 2000, s. 47). Dette antyder en sammenheng med en objektiv forståelse av kropp ved at prestasjoner av målbare resultater vektlegges, fremfor blant annet egenverdien ved bevegelse (Moen & Rugseth, 2018, s. 158). Relatert til dette, viser Öhman (2007, s. 191) at fysisk anstrengelse fungerer som formålet i kroppsøvningsfaget, noe som utdypes med at kommunikasjon om kroppen har grunnlag i fysiologisk terminologi, og at det vektlegges å vise en ekstern form for innsats i undervisningen. Kunnskap om kroppen blir altså konstituert med et objektivt perspektiv på kroppens funksjoner (Widerström, 2005, s. 67; Öhman, 2007, s. 195). Dominerende diskurser og forståelser vil altså kunne være av betydning for fagets innhold, hva som anerkjennes som kompetanse, og for kategorisering av elever i kroppsøvningsfaget (Hay & Macdonald, 2010, s. 17; Varea & Underwood, 2016, s. 475; Wilkinson, 2013, s. 161-162).

Annen forskning viser at elever tillegges et ansvar og en forventning om å holde seg i fysisk aktivitet og utvikle en sterk kropp, basert på normative oppfattelser om rasjonelle handlinger for å oppnå god helse (van Amsterdam et al., 2012, s. 792; Öhman, 2007, s. 168). Webb og kollegaer (2008, s. 360) forfekter noe av det samme, og forklarer at tatt-for-gitte praksiser og diskurser relatert til «sunne kropper» utgjør et normativt rammeverk for handlinger og væremåter hos både elever og lærere (s. 369). Diskursive konstruksjoner som innebærer forståelser av kroppen har altså betydning for lærernes undervisningspraksis og normative oppfatninger av elevkroppen (Aasland et al., 2020, s. 489; Wright, 2000, s. 43). Dette fører også til at det eksisterer subjektive oppfattelser av hva som utgjør betydningsfulle forskjeller blant elevene i kroppsøvingsfaget, som for eksempel elevenes ferdigheter (van Amsterdam et al., 2012, s. 787). Dette kan videre ses i sammenheng med normative oppfatninger av hva som konstituerer kompetanse i faget, og at idrettsaktive og godt trente elever anses som mer kompetent (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15; Aasland et al., 2020, s. 488-489; Wilkinson et al., 2013, s. 161-162; Wright, 2000, s. 47).

Aartun og kollegaer (2020, s. 2) forklarer at en kroppsliggjort pedagogikk («embodied pedagogy») er en retning som beveger seg vekk fra et dualistisk perspektiv om kroppen. En systematisk litteraturgjennomgang avslører at empiriske studier som utforsker en kroppsliggjort pedagogikk, anbefaler hovedsakelig to pedagogiske implikasjoner for kroppsøvingsfaget (Aartun et al., 2020, s. 4-9). Det ene er å muliggjøre kritisk refleksjon, og det andre er å utforske (nye) bevegelser. Studiene Aartun og kollegaene (2020, s. 10) utforsket, indikerer at kroppsøving mangler muligheter for at elevene kan uttrykke sine kroppslige identiteter, og gjør det vanskelig å bevege seg ut over det objektive og fysiske perspektivet av kroppen. Dette fører til at en del elever føler seg fremmedgjort, og videre beskytter sine identiteter ved å unngå å delta i aktiviteter (Hagen et al., 2014, s. 62). Videre vil elevenes forestillinger av normalitet, følelse av aksept, og unngåelse av forlegenhet påvirke deres kroppslige identitetskonstruksjon i faget (Aartun et al., 2020, s. 4). På grunn av at elevene «overvåker» seg selv og føler seg overvåket av andre, skapes disiplinerende praksiser hvor elevene sammenlikner seg med sosialt konstruerte idealer (s. 4). Å tillate og å skape kritisk refleksjon kan dermed hjelpe elevene å identifisere og utfordre de eksisterende kulturelle diskursene om kjønn, kroppsideal og helse (s. 6).

Den andre implikasjonen (å utforske bevegelser) omhandler å vektlegge erfaringene av å være *i* bevegelse (Aartun et al., 2020, s. 7-8). Ved å vektlegge disse erfaringene, snarere enn utvikling av ferdigheter, kan elever skape en bredere forståelse av hva det betyr å ha evner og ferdigheter til å utføre bevegelser (s. 8). Fokus på erfaringene og følelsene ved å utføre (nye) bevegelser, muliggjør refleksjon og skaper verdifulle opplevelser av å være i fysisk aktivitet (s. 8). Implikasjonene om kritisk refleksjon og utforsking av bevegelser henger altså sammen. Ved å utforske erfaringer ved bevegelse, kan elevene reflektere kritisk over deres tatt-for-gitte oppfatninger av hva som konstituerer evner, og skape verdifulle opplevelser i aktiviteter. For eksempel gjelder dette tatt-for-gitte oppfatninger av «kjønnede» aktiviteter (s. 9). «Embodied pedagogy» setter elevene i sentrum av deres læring- og utviklingsforløp. Det krever også tid til kommunikasjon og refleksjon sammen med elevene (s. 10).

Læreres forståelse og oppfatning av kropp skaper et grunnlag for deres tolkninger av styringsdokumentene, og videre for deres didaktiske overveielser i kroppsøvfingsfaget (Moen & Rugseth, 2018, s. 163; van Amsterdam et al., 2012, s. 793). Lærernes normative forståelser og oppfatninger om kropp skaper også et utgangspunkt for deres relasjoner og syn på elevene, og påvirker altså undervisningspraksisen og læringsintensjonene (Aasland et al., 2020, s. 480-590; van Amsterdam et al., 2012, s. 793-794). Dermed forfekter flere aktører innen fagfeltet at det eksisterer et behov for refleksjon og økt kunnskap om ulike forståelser av kropp (Azzarito et al., 2016, s. 55; Moen & Rugseth, 2018, s. 165; van Amsterdam et al., 2012, s. 794-795; Wright, 2000, s. 48).

### 2.2.1 Elevkroppen i kroppsøvfingsfaget

Diskurser og praksiser relatert til kroppen i kroppsøvfingsfaget er også betydningsfullt for elevene. Kerner og kollegaene (2017, s. 256) mener at det ikke er usannsynlig at kroppsøving kan føre til negative kroppsassosiasjoner, på grunn av kroppens sentrale og synlige posisjon i faget. Videre påpeker de hvordan lærere kan påvirke elevenes bekymringer relatert til kroppen, avhengig av bestemmelsene som gjøres. Dette gjelder blant annet hvordan kroppsøvfingsfaget er preget av idretts- og «fitness»-diskurser hvor idrettsaktive gutter dominerer, og at dette påvirker elevenes syn på kropp og deres identitetskonstruksjon (Garret, 2004, s. 235; Moen, Westlie, Bjørke, et al., 2018, s. 40-41; Walseth et al., 2017, s. 450-451). Andre studier trekker også frem at kroppsøvfingsfaget preges av maskulinitetsdiskurser (Davison, 2000, s. 264;

Garret, 2004, s. 235). I lys av dette, antyder flere studier at elever som dermed ikke viser inngående maskulinitet, heller ikke får mulighet til å utøve sin kompetanse og trives heller ikke like godt i faget som andre (Azzarito & Solmon, 2009, s. 186; Fagrell et al., 2012, s. 113; Gerdin & Larsson, 2018, s. 81). Dette fører til at de eksisterende diskursene i kroppsøving ikke bare produserer visse kropper, men påvirker også gleden og misnøyen i faget ved at elevene opplever utilstrekkelighet med sine egne kropper og evner (Gerdin & Larsson, 2018, s. 80-81). Dette kan videre ses i sammenheng med hva slags handlinger, væremåter og kompetanse som anerkjennes i faget, som forklart tidligere.

Relatert til eksisterende idretts- og «fitness»-diskurser, viser enkelte studier at elever ønsker å passe inn i sosiale normer ved fremstå som muskulære og slanke (Azzarito & Solmon, 2006, s. 220; Azzarito et al., 2016, s. 63; Walseth et al., 2017, s. 452). Dette samsvarer med hvordan Burrows og kollegaene (2002, s. 46) forklarer at elever aksepterer og internaliserer slike konstruerte diskurser, hvor de eksemplifiserer med blant annet elever som uttrykker en forståelse av god helse som noe synlig og fysisk målbart (s. 44-45). Walseth og kollegaene (2017, s. 456) legger dermed et ansvar på kroppsøvingslærere til å *danne* elevene for å motvirke en snever kroppsforståelse som elevene møter ellers i samfunnet. Azzarito og kollegaene (2016, s. 67) forfekter noe av det samme, og påpeker viktigheten av å skape lærings- og utviklingssituasjoner hvor elevene kan dekonstruere myter og tenke kritisk om kroppen som en sosial konstruksjon. På sin side, vektlegger Gerdin og Larsson (2018, s. 82) at innholdet og aktivitetene i kroppsøving bør søke mot å skape trivsel ved å muliggjøre deltakelse og erfaringer av at elevenes kropper og evner er tilstrekkelige i undervisningen.

Relatert til eksisterende «fitness»-diskurser, fremhever Walseth og kollegaene (2017, s. 452) elevenes ønske om trening som et middel for å nå et mål om å «forme kroppen». Dette er perspektiver som van Amsterdam og kollegaene (2012, s. 792) forklarer har utspring i forståelser av kroppen som et foranderlig objekt. Basert på dette, kaster flere aktører innen fagområdet lys på at et fenomenologisk perspektiv på elevenes erfaringer kan hjelpe å skape ny og relevant kunnskap i kroppsøvingsfaget (Thorburn, 2021, s. 59; Walseth et al., 2017, s. 456). Det forfektes altså i at det eksisterer et behov for utvidet kunnskap relatert til forståelser av kropp (Moen & Ruseth, 2018, s. 165; van Amsterdam et al., 2012, s. 794-795). Med en utvidet kunnskapshorisont kan altså lærere og aktører innen skolen både være i stand til å arbeide med hvordan sosialt konstruerte kroppsidealiser påvirker elevene, samtidig som de kan



---

konfrontere eksisterende diskurser ved å fremme refleksjon og kritiske sinn når det gjelder kroppsideal og forståelser av kropp (Azzarito & Solmon, 2006, s. 220; Kirk, 2002, s. 89; Moen & Rugseth, 2018, s. 165; van Amsterdam et al., 2012, s. 794; Walseth et al., 2017, s. 456).

*Hvordan* elevene forstår og snakker om kropp er vesentlig for hvilke sammenlikningsrammer elevene vektlegger og preges av, og kan være påvirket av flere ulike diskurser (Elvebakk et al., 2018, s. 99-100). Motsatt kan det også tenkes at de eksisterende sammenlikningsrammene preger hvordan elevene forstår kropp, som blant annet er påvirket av mediens fremstilling og innflytelse (Elvebakk et al., 2018, s. 103). O'Donovan og kollegaer (2015, s. 57) forklarer at slike sammenlikningsrammer eksisterer på en særegen måte i kroppsøving, og spesielt i garderobesituasjonen. De påpeker at garderoben kan oppfattes som et verdiladet område, hvor nærheten til andres kropper nettopp skaper prosesser for blant annet sammenlikning. Garderoben konstituerer en situasjon hvor elevene ser hverandre på en annen måte, og hvor de sammenlikner seg med hverandre nettopp ut fra sosialt konstruerte idealer (s. 61). O'Donovan og kollegaene argumenterer videre for at dominerende sosiale diskurser reproducerer kulturelle normer og idealer, og skaper et press om å fremstå på en spesifikk måte i tråd med disse normene. En del av ressursene som elevene ellers benytter seg av for å håndtere utseendet sitt, blir fjernet i kroppsøving og garderoben (f. eks sminke, hårstil og klær) (O'Donovan et al., 2015, s. 62). Selv om kroppsøving og garderoben er en arena hvor elevene blir synlige for hverandre på en helt annen måte (O'Donovan et al., 2015, s. 62), viser forskning likevel at garderobesituasjonen ikke oppleves som utfordrende for de fleste elevene relatert til norsk kroppsøving (Moen et al., 2017, s. 16; Moen, Westlie & Skille, 2018, s. 5).

Den tidligere forskningen presentert i dette kapittelet relateres til forståelser av kropp i kroppsøving og faget på ulike måter. Flere av artiklene benytter seg av et makt- og diskursanalytisk rammeverk for å utforske diskursive konstruksjoner tilknyttet kroppsøving undervisningen. Dette viser hvordan betydningsfulle diskurser påvirker blant annet innholdet i faget, hva som anerkjennes av kompetanse, og kategorisering av elever. Diskursene utgjør også normative forventninger om væremåter og handlinger for både lærere og elever. Videre forfekter tidligere forskning at læreres egne kroppsforståelser er utgangspunkt for tolkningen av styringsdokumenter i faget (Moen & Rugseth, 2018, s. 163; Widerström, 2007, s. 198), og er av betydning for deres pedagogiske og didaktiske valg, samt

relasjoner og kommunikasjon med elevene (Aasland et al., 2020, s. 488-489; van Amsterdam et al., 2012, s. 793; Öhman, 2007, s. 191-195). Basert på studiene i dette kapitlet, vet vi altså at eksisterende normer og diskurser kan ha betydning for konstruksjonen av normaliseringer relatert til kropp og kroppslige handlinger i faget (Aasland et al., 2020, s. 486; Walseth et al., 2017, s. 454; Wright, 2000, s. 39; Öhman, 2007, s. 191). Til tross for dette, finnes det lite fagfelleverdert forskning som søker å studere *læreres* kroppsforståelser, spesielt innen i norsk kontekst. Dette gjør det sentralt å undersøke og belyse kroppsøvlingslæreres forståelser av kropp, og dermed hvilke forståelser deres undervisningspraksis bygger på. Siden dette ikke kommer frem i tidligere forskning, er dette forskningsshullet jeg utforsket i denne masteroppgaven.

### 3. Teori om kroppsforståelse

I dette kapittelet redegjør jeg for det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. Ulike teorier som baserer seg på forståelser av kropp utgjør rammeverket som tillater meg å utforske og forstå kroppsøvingslæreres refleksjoner og tanker relatert til problemområdet. Som en innledning til dette, stiller jeg spørsmålet «hva er kropp» hvor jeg søker å forklare utspring til ulike kroppsforståelser. Deretter redegjør jeg for to ulike grunnleggende teoretiske forståelser av kropp, før jeg utforsker og redegjør teori for hvordan kropp skapes i og av samfunnet.

#### 3.1 Hva er kropp?

Engelsrud (2006, s. 9-15) forklarer at spørsmålet om «hva er kropp» er aktuelt med bakgrunn i diskusjoner om kroppens funksjon og betydning i samfunnet vi lever i. Hun fremhever eksempler med kroppen som et statussymbol i dagens populærkultur, og at det i dag er legitimt å stille spørsmål som baserer seg på «hvor fornøyd man er med kroppen». Engelsrud (2006, s. 10-15) poengterer videre at kropp er noe som *gjøres* i dagens samfunn. Blant annet fremhever hun kroppens rolle som betydningsfull for sosial status, og at betydningen av dette kan endres over tid. Verdier som blir tillagt store og små kropper og iscenesettelse av personlighet kan også skape sårbarhet og belastninger for hvordan man ser på seg selv, basert på kroppens utseende (Engelsrud, 2006, s. 11). Med andre ord er spørsmålet «hva er kropp» relevant for å skape refleksjon om kroppens betydning og rolle i samfunnet vi lever i.

Ulike syn og forståelser av kropp har eksistert og forandret seg gjennom tiden, og har hatt betydning for blant annet medisinske fagområder, helseperspektiver, kunst og fysisk aktivitet (Osnes, 2021, s. 45-46; Turner, 2009, s. 513-514). Turner (2009, s. 531-514) viser til en økende grad av interesse for kroppen innen sosiologien, som vektlegger kritisk refleksjon på det dualistiske skillet mellom kropp og bevissthet (s. 516). Likevel forklarer Engelsrud (2006, s. 13) at kroppen som objekt har vært en dominerende oppfattelse i europeisk kultur og historie, og er fremdeles et dominant perspektiv som blant annet viser seg tydelig i hverdagslige språklige fraser (Engelsrud, 2006, s. 25-27; Loland, 2000).

## 3.2 Dualisme – en objektiv forståelse av kropp

Den dualistiske tradisjonen om hvordan forstå kropp har blant annet røtter i Descartes filosofiske tekster (Sæle, 2021, s. 68). Engelsrud (2006, s. 23) forklarer at *dualismen* deler verden i to ulike deler: kroppen inngår i den delen som innebærer det materielle og fysiske, mens den andre delen defineres av subjektive og psykiske kvaliteter. For Descartes var det altså et radikalt skille mellom kroppen og «selvet» (Descartes, 1642/1992, s. 30; Engelsrud, 2006, s. 23-24). Ved dette perspektivet blir kroppen redusert til et objekt og et redskap i vår fysiske verden, som skilles fra den subjektive opplevde verden (Engelsrud, 2006, s. 27; Loland, 2000). Loland (2000) eksemplifiserer dette med å forklare at man bestemmer at *kroppen* skal utføre en handling. Menneskets tenkende del (*res cogitans*) bestemmer altså over menneskets fysiske del (*res extensa*) (Sæle, 2021, s. 68).

I forordet til Descartes klassiske *Meditasjoner* forteller Aarnes (Descartes, 1642/1992, s. 7) at verket innebærer filosofiske tanker om menneskets eksistens, og forklaringer på skillet mellom kroppen og sjelen. Etter å ha fastslått at «jeg» eksisterer («ego sum, ego existo»), og er adskilt fra vår kropp (Descartes, 1642/1992, s. 30), utdyper Descartes denne adskillelsen i den sjette meditasjonen med kapitlet «Om de legemlige tings eksistens og den virkelige forskjell mellom legeme og sjel». Her forklares våre kropper som noe utstrakt, ikke-tenkende, og som man *eksisterer* uten (s. 68-73). Kroppen blir for mennesket en mekanisk enhet, og dermed redusert til noe man *har* (Engelsrud, 2006, s. 9; Sæle, 2021, s. 72). Descartes omtaler videre kroppen som en *maskin* som er sammensatt av ulike deler, og at denne maskinen ville utført de samme bevegelsen selv uten en «ånd» (s. 77). En slik metafor tydeliggjør den dualistiske tankegangen, og er en vedvarende metafor som fortsatt benyttes i omtaler av kroppen (Engelsrud, 2006, s. 23). Relatert til kroppsøvingsfaget, kan dette for eksempel komme til syne gjennom forståelsen av kroppen som et verktøy for å utøve kompetanse, og via et fokus på fysiske prestasjoner som adskilt fra mer subjektive dimensjoner ved aktivitet.

Loland (2000) mener at det dualistiske paradigmet preger vår tids forståelse av verden i stor grad. Han forklarer også at dette er forankret i språket, og at dagligtalen skiller mellom *res extensa* og *res cogitans* (Engelsrud, 2006, s. 23; Loland, 2000). Loland benytter for eksempel begrepet «fysisk aktivitet» som et eksempel på dualismen. Begrepet forteller nemlig ingenting om subjektive og psykiske opplevelser i aktivitet («intellektuell aktivitet») (Loland, 2000). En

dualistisk oppfattelse av verden opprettholder altså et skille mellom den utstrakte substans og bevisstheten til individet (Engelsrud, 2006, s. 25-27). For eksempel vil en tankegang om at deler av kroppen enten er fysisk eller psykisk kunne inngå i en dualistisk forståelse (Engelsrud, 2006, s. 28). Relatert til kroppsøving, kan dette skillet mellom kropp og bevissthet eksemplifiseres med et perspektiv på innsats som utelukkende synlig hardt arbeid i undervisningen (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). Widerström (2005, s. 67) knytter en slik tankegang til oppfattelsen av kroppsøving som hovedsakelig et praktisk fag, og dermed et sted hvor kroppen, fremfor hodet, er aktivt.

Som forklart innledningsvis, inneholder læreplanen i kroppsøving formuleringer som fremstiller kroppen på ulike måter (Moen & Rugseth, 2018, s. 166). Moen og Rugseth (2018, s. 161) forklarer blant annet at flere kompetansemål i læreplanen fra 2015 (KRO1-04) innebærer å utvikle fysiske kapasiteter og at kropp dermed kan forstås som et trenbart objekt i møte med slike kompetansemålsformuleringer. I kroppsøving vil ulike kroppsforståelser også kunne ha betydning for hvordan lærerens praksis og syn på elevene (Aasland et al, 2019, s. 488-489; van Amsterdam et al., 2012, s. 788-794). For eksempel kan det være betydningsfullt hvordan undervisningen tilpasses til elevene, og hva som inngår i tilbakemeldingene de får underveis i kroppsøvingundervisningen (van Amsterdam et al., 2012, s. 791). Et eksempel på en tydelig forskjell er dersom undervisningens rammer tilpasses til elevenes fysiske kapasiteter og synlige mekaniske forutsetninger (*res extensa*), eller om det også tas hensyn til elevenes subjektive erfaringer og opplevelser av bevegelse (*res cogitans*).

### 3.3 Fenomenologi – en subjektiv forståelse av kropp

Kroppsfenomenologien representerer en motsats til den kunnskapsteoretiske *dualismen* (Widerström, 2005, s. 68-69). Med inspirasjon fra blant andre fenomenologen Edmund Husserl, utviklet Maurice Merleau-Ponty en kroppsfenomenologisk forståelse. Kroppsfenomenologien beveget seg vekk fra et objektivt og materialistisk perspektiv til en mer subjektiv forståelse av kroppen som fenomen (Lyngstad, 2013, s. 129; Merleau-Ponty, 1945/2012, s. xxxvii; Widerström, 2005, s. 69). I motsetning til den kartesianske dualismen skiller ikke dette perspektivet kroppen og sinnet, men retter seg mot forståelsen om en «levd kropp» som livet leves i, og erfares og uttrykkes gjennom (Engelsrud, 2006, s. 30; Widerström, 2005, s. 69).

I *Phénoménologie de la perception* fremhever Merleau-Ponty en fundamentalt forskjellig forståelse enn Descartes dualistiske perspektiv (Merleau-Ponty, 1945/2012). I introduksjonen til dette hovedverket, forklarer Claude Lefort deler av denne distinksjonen med at dersom hvert eneste forsøk på å forklare konstitusjonen av kropp, forutsetter referanser til konstitusjonen av omgivelsene, kan ikke det dualistiske skillet mellom subjekt og objekt lenger være levedyktig eller refleksivt (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. xxiii). Merleau-Ponty (1945/2012, s. 69) forklarer dette blant annet med persepsjonen av et hus. Han forklarer at huset i seg selv inkluderer alle perspektiver man kan se huset fra, og alle andre tenkelige perspektiver, men at ingen enkelte synsvinkler er *selve* huset (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 69). Ens perspektiv er dermed til enhver tid både selektivt og begrensende. Subjektets persepsjon av objektet er derfor produktet av en samhandling mellom objektet og våre kropper (Baldwin, 2004, s. 79). Sæle (2021, s. 89) forklarer dette med at «kroppens tilstedeværelse i verden oppfattes alltid fra et førstepersonsperspektiv: slik den oppleves og erfares fra den enkeltes eget kroppslige ståsted». Relatert til kroppsøvingsfaget, innebærer dette at elevkroppen står som et grunnlag for deres oppfattelse av verden, og at dette ikke kan bedømmes ut fra ytre standarder og målbare tester (Sæle, 2021, s. 85). Kroppen er altså et persiperende og følende fenomen, og erfaringen av å eksistere er noe man har, gjør og er som kropp (Engelsrud, 2006, s. 30). For Merleau-Ponty (1945/2012, s. 77-78) kan ikke dette begripes uten å bevege seg vekk fra en forståelse av kroppen som et objekt. Man erfarer altså ikke verden adskilt fra kroppen, men snarere *gjennom* den. I et slikt perspektiv er altså ikke elevkroppen i kroppsøvingsfaget kun et verktøy (objekt) for å utføre bevegelser, men også et læringssubjekt og selve *grunnlaget* for erfaringene og de kroppslige opplevelsene i faget.

Et av Merleau-Ponty sine sentrale begrep innebærer forståelsen om den «levde kroppen» (Engelsrud, 2006, s. 30). Oversetteren Donald A. Landes, forklarer innledningsvis i Merleau-Ponty sitt hovedverk at begrepet om den «levde kroppen» omhandler «the body I live *as my own and through which I have a world*» (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. xxxi). «Egen» i denne sammenhengen ikke refererer til eierskap av kroppen, men snarere at man lever i *ens egen* kropp som man erfarer verden gjennom (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 512). Begrepet omfavner en slags «symbiose» mellom det objektive og subjektive. Både Sæle (2021, s. 90) og Engelsrud (2006, s. 31) forklarer dette med at kroppen alltid er «*synlig og seende, berørt og berørende*», og at kroppen er *tilgangen* til verden. Engelsrud forklarer videre at kroppen *forstår* og er utgangspunktet for forståelsen av omgivelsene og situasjonen man er i. Kroppen

er dermed også i et forhold til sin omverden (2006, s. 31). Relatert til kroppsøvfingsfaget, kan elevenes «levde kropper» komme til syne gjennom eksempelvis erkjennelsen av at de har ulike kroppslige ståsted og utgangspunkter, og ved at denne erkjennelsen omfavner «symbiosen» mellom det objektive og subjektive i elevenes kroppslige livsverden.

Innledningsvis nevnte jeg hvordan Moen og Rugseth (2018, s. 161) påpeker at formuleringer som å «eksperimentere med kroppslige uttrykk» og «anerkjenne kroppslige forutsetninger» retter oppmerksomhet mot den utforskende, erfarende, relasjonelle og sosiale kroppen. I fagfornyelsen kommer slike subjektive dimensjoner for læring og utvikling til syne med formuleringer som for eksempel at faget skal bidra til at elevene «lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Udir, 2019). Engelsrud (2006, s. 33) forklarer også at et subjektivt perspektiv erkjenner at alle lever sammen og i et gjensidig forhold til hverandre, men at vi alle gjør det på *vår* måte. Elevenes persepsjon og opplevelser har altså et utgangspunkt i deres egne «levde kropper», og å eksperimentere med kroppslige uttrykk retter lys mot nettopp dette. Elever opplever ting ulikt, og persiperer med utgangspunkt i sine egne erfaringer og livsverden.

Anerkjennelse av kroppslige forutsetninger kan også sies å rette fokuset mot at man alltid lever i relasjon til hverandre og til omgivelsene, men at man gjør det på *sin* måte. Basert på redegjørelsen av begrepet «kroppslig læring» i innledningen til denne masteroppgaven, kan det også sies at begrepet «kroppslige forutsetninger» innebærer noe mer enn fysisk-motoriske forutsetninger for bevegelse (Standal, 2019). En subjektiv forståelse av kropp i kroppsøvfingsfaget kan dermed komme til syne ved at det tas hensyn til elevenes subjektive erfaringer og opplevelser i bevegelse, og deres «levde kropper» i relasjon til andre og omgivelsene. Deres kroppslige forutsetninger er altså ikke bare fysisk-motoriske eller psykiske, men snarere *forent* i en relasjon til omgivelsene og andre mennesker. Tilbakemeldinger om fysisk-motoriske elementer ved en bevegelse med utgangspunkt i en objektiv kroppsforståelse vil ikke fange denne forente dimensjonen.

### 3.4 Kroppen som sosial konstruksjon

Perspektivet om kroppen som sosial konstruksjon innebærer at kroppen skapes i og av samfunnet (Engelsrud, 2006, s. 19). Engelsrud forklarer at kroppen er, og har alltid vært, et

fenomen for samfunnsskapt konstruksjon (s. 65). Dette viser til at forestillinger og forventninger om kroppen og kroppslige uttrykk skapes og opprettholdes i samfunnet (Engelsrud, 2006, s. 65). Et perspektiv om kropp som sosial konstruksjon omhandler altså kroppens betydningsfulle rolle i sosiale handlinger, kulturelle representasjoner og reproduksjon av kroppen i samfunnets sosiale strukturer (Turner, 2009, s. 516). Et eksempel på dette er et økende fokus på kroppsmodifisering i dagens vestlige samfunn (Engelsrud, 2006, s. 75). Verdier og holdninger tilknyttet kroppen skapes, opprettholdes og endres som en del av samfunnet man lever i.

Turner (2009, s. 518) forklarer at dette perspektivet har vært dominerende i moderne sosiologi, og har en nær tilknytning til blant annet radikale sosiale bevegelser. Som et sentralt verk relatert til et slik perspektiv og sosial bevegelse, fremhever Turner boken «Det annet kjønn» av Simone de Beauvoir (Turner, 2009, s. 517). I denne boken argumenterer Beauvoir for at kvinner ikke er født som kvinner, men utvikler seg gjennom sosiale og psykologiske prosesser som konstruerer de som feminine (Beauvoir, 1949/2000, s. 33). Hun vektlegger altså de sosiale konstruksjonene rundt kjønn og kropp (1949/2000, s. 51), og skriver at kvinnen ikke bare er definert av sin seksualitet og medfødte biologiske forhold, men blir konstruert i utviklingen av samfunnets strukturer (s. 94).

Simone de Beauvoir (1949/2000, s. 329) sin oppfatning var at «man fødes ikke som kvinne, man blir det», og mente at ingen biologiske, psykiske eller økonomiske forutsetninger avgjør hvordan kvinnen blir til. Relatert til kroppen, har dette blant annet ført til en alminneliggjøring av kosmetiske inngrep og fysiske rekonstruksjoner for å oppnå ønskelige sosiale og estetiske effekter (Engelsrud, 2006, s. 75; Turner, 2009, s. 518). Kroppen blir dermed et sosialt meningsbærende symbol (Loland, 2000). De fysiske rekonstruksjonene er på den måten resultater av de sosiale konstruksjonene tilknyttet kropp og kjønn som utvikler seg i samfunnet. I kroppsøvingsfaget kan dette eksemplifiseres med hvordan sosiale prosesser konstruerer normaliseringer av forventninger tilknyttet kroppens bevegelser, fysisk væremåte, og hvilke kroppslige egenskaper som anerkjennes (Beauvoir, 1949/2000, s. 331-332; Kirk, 2002, s. 85-86; Turner, 2009, s. 521). På den måten tillegges kroppen enkelte verdier innen de sosiale strukturene i kroppsøvingsfaget.



Kirk (2002, s. 79-80) forklarer at objektivitetsperspektivet har vært den dominerende kroppsforståelsen i kroppsøvningsfaget, og at forskjeller i atferd forstås som bestemt av biologiske faktorer og fysiske attributter. Kirk (2002, s. 81) mener dette perspektivet er for deterministisk, og at det fører til kategorisering av individer basert på biologiske faktorer. Forskning relatert til kroppsøvningsfaget viser at begge disse sidene ved objektivitetsperspektivet er gjeldende (Aasland et al., 2020, s. 489-490; van Amsterdam et al., 2012, s. 788-791). Kirk (2002, s. 81) vektlegger i stedet forklaringer om kropp, kroppsspråk og atferd ut fra betydningsfulle sosiale konstruksjoner. For å forklare dette perspektivet, benytter Kirk (2002, s. 81-82) eksempler om forskjellige kroppsstørrelser, og at fysisk utseende er gjeldende for andre individers oppfatning av deres personlighet, og at det foreligger visse verdier og holdninger tilknyttet kroppsfasong. Kirk fremhever flere eksempler på holdninger tilknyttet ulike kroppsfasonger, og forklarer at kroppene representerer verdier som en tatt-for-gitt del av vår sosiale atferd (s. 82).

Sosial konstruksjon og konstituering av kropp er også sentralt i skolen (Kirk, 2002, s. 83). Bevegelser og normative verdier relatert til kropp læres og institusjonaliseres gjennom skolen, hevder Kirk (2002, s. 85-86). Konstruksjoner og normaliseringer relatert til kroppen og fysisk væremåte finner altså sted blant annet i kroppsøvningsfaget. Forhåndsbestemte regler, teknikker og valg av hensiktsmessige bevegelsesbaner er konkrete eksempler på hvordan kroppen konstrueres sosialt i idrett og kroppsøving (Kirk, 2002, s. 86-87; Öhman, 2007, s. 160). Kirk (2002, s. 88) mener at erkjennelsen av kroppen som en sosial konstruksjon tillater kritisk refleksjon om nettopp de normaliseringene og representasjonene om kropp som eksisterer i samfunnet. Videre vektlegger Kirk å skape et kritisk syn på de eksisterende sosiale konstruksjonene i kroppsøving, og å tillate en dekonstruering av myter relatert til normaliseringer av kropp (s. 89). Normalisering av synlig innsats i form av mye løping og høy puls kan være et eksempel på dette (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15-16). Et annet eksempel er dersom elever kategoriseres og bedømmes ut fra sosiale konstruksjoner relatert til kroppsfasong (Aasland et al., 2020, s. 489-490), og hva slags egenskaper og væremåter som konstitueres som normalt eller annerledes i faget.

I dette kapittelet har jeg redegjort for tre ulike sentrale teoretiske perspektiver på kropp som utgjør mitt grunnlag for å undersøke og belyse kroppsøvningslæreres forståelse av kropp, og på bakgrunn av dette, skape et bilde av hva slags forståelser lærernes undervisningspraksis bygger

på. Dette blir videre tilknyttet datamaterialet gjennom analyseprosessen i denne masteroppgaven. Dette blir forklart nærmere i det påfølgende metodekapittelet.

## 4. Metode

I dette kapittelet presenterer jeg den metodiske fremgangsmåten, og beskriver datainnsamlingsprosessen med påfølgende vurderinger og betraktninger relatert til analyse. Først begrunner jeg metodevalget, før jeg redegjør for prosessen med utvikling av intervjuguiden og gjennomføring av pilotintervjuer. Videre beskriver jeg utvalgsprosedyren og datainnsamlingen, og deretter aspekter ved databehandling relatert til transkripsjon og analyse. Deretter kommenterer jeg aspekter ved troverdigheten og validiteten til studien. Avslutningsvis diskuteres etiske overveielser.

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative forskningsmetoder innebærer å utforske egenskaper ved sosiale fenomener og subjektive meninger (Thagaard, 2018, s. 15). Jeg følger Patton (2015, s. 12) som poengterer at kvalitative fremgangsmåter egner seg for å dokumentere hva som foregår i menneskenes egne livsverden, ut fra deres egne perspektiver, og innad i deres egne kontekster. I tillegg forklarer han at kontraster og likheter hos personer innad i de sosiale fenomenene skaper et grunnlag for dyp og detaljrik forståelse av selve fenomenet (2015, s. 13). I tråd med Bryman (2016, s. 375), tillater en kvalitativ metode å undersøke og skape forståelse av lærernes oppfatninger og tolkninger av deres sosiale verden. En kvalitativ metode egner seg altså for å *utforske* en problemstilling (Creswell, 2013, s. 47-48), og er begrunnelsen for min metodiske tilnærming.

Ulike kvalitative tilnærminger er altså hensiktsmessig for å utvikle en forståelse av hvordan personer erfarer og reflekterer over sin situasjon, og for å skape en detaljert forståelse av komplekse sosiale fenomener (Creswell, 2013, s. 47-48; Thagaard, 2018, s. 11). På bakgrunn av at jeg ønsker å utforske læreres forståelser av kropp, anså jeg dermed at en kvalitativ tilnærming var hensiktsmessig. Denne tilnærmingen muliggjorde nettopp en dyp utforsking av lærernes forståelser, med bakgrunn i deres egne refleksjoner, erfaringer og didaktiske valg (Creswell, 2013, s. 47-48). Samtalene med kroppsøvingslærere muliggjorde også å skape en forståelse for hvordan lærernes perspektiver på kropp kommer til uttrykk i deler av deres lærerpraksis (Patton, 2015, s. 13).

### 4.1.1 Semi-strukturert intervju

Forskningsdesign og forskningsspørsmål setter føringer for hvilke kvalitative metoder som er hensiktsmessige (Creswell, 2013, s. 147-151; Patton, 2015, s. 527). For eksempel er intervjuer en egnet metode for å gi kvalitativ innsikt i individers erfaringer og forståelser på et personlig nivå (Patton, 2015, s. 24). Kvalitative intervjuer tillater dermed å skape dyp forståelse for læreres didaktiske overveielser og refleksjoner relatert til kroppsøvingfaget (Bryman, 2016, s. 466; Ryen, 2002, s. 16-17; Thagaard, 2018, s. 12). Denne metoden åpner opp for å utforske meninger som befinner seg i lærernes utsagn og forklaringer ut ifra deres egne perspektiver og refleksjoner (Bryman, 2016, s. 466; Ryen, 2002, s. 16-17). Dette er nettopp grunnlaget for mitt metodevalg i denne masteroppgaven. En utforsking av læreres perspektiver på kropp er forankret i deres personlige forståelser og refleksjoner, og jeg anså at kvalitative intervjuer egnet seg godt for å undersøke dette.

Bryman (2016, s. 201) skiller mellom ustrukturert og semi-strukturert kvalitativt intervju, hvor grad av strukturering bestemmer informantens responsmuligheter (s. 466). Et semi-strukturert intervju innebærer en liste spørsmål eller temaer som forskeren ønsker å utforske, men hvor informanten likevel står relativt fritt i responsen (Bryman, 2016, s. 468). Denne intervjutypen åpner dermed for muligheten til å utforske læreres forståelser og refleksjoner ved inngå i dialog, hvor spørsmål blir modifisert etter den enkelte lærerens respons (Smith & Osborn, 2015, s. 29; Thagaard, 2018, s. 89-91). For å kunne utforske problemområdet, valgte jeg derfor nettopp denne tilnærmingen til mine kvalitative intervjuer. Det tillot meg å bevege meg inn i interessante og viktige områder underveis som ikke nødvendigvis var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s. 90). På den måten hadde intervjuene utgangspunkt i sentrale spørsmål og temaer for problemområdet, men tillot likevel lærerne å snakke fritt, og samtidig åpnet det for muligheten til å utforske deres utsagn videre (Bryman, 2016, s. 488-489).

Forskeren bestemmer altså graden av strukturering på intervjuene, og muliggjør eller begrenser informantenes svarmuligheter (Neumann & Neumann, 2012, s. 110). Relatert til blant annet dette, forklarer Neumann og Neumann (2012, s. 110) at det eksisterer en maktrelasjon mellom forsker og deltakere. Dermed ble en av mine oppgaver å *nedtone* denne maktrelasjonen (Neumann & Neumann, 2012, s. 111-112). Utfra denne hensikten, forsøkte jeg å skape en god atmosfære i intervjusituasjonene ved å vise respekt for informantene, og å

minske den sosiale avstanden ved å uttrykke interesse for deres tanker og refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 105). I tillegg var jeg varsom på informantenes kroppsspråk, slik at jeg kunne unngå ubehagelige temaer, og oppklare vanskelige spørsmål underveis (Neumann & Neumann, 2012, s. 112).

#### 4.1.2 Intervjuguide

Før gjennomføring av intervjuene, utviklet jeg en intervjuguide som innebar sentrale temaer og spørsmål for studiens problemområde. Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) forklarer at en «intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt», og kan innebære generelle temaer som skal utforskes eller en detaljert rekkefølge av spørsmål. Den semi-strukturerte intervjuformen er altså fleksibel, og måten forskeren forholder seg til intervjuguiden varierer fra undersøkelse til undersøkelse (Bryman, 2016, s. 468; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Patton (2015, s. 439) påpeker at en intervjuguide uten standardiserte spørsmål kan fungere som en «sjekklister» for temaer man ønsker å snakke om under intervjuer. Likevel påpeker han at å stille de samme formulerte spørsmålene likevel gjør intervjuene mer konsekvent, i tillegg til at det kan veie opp for en mangel på erfaring i intervjusituasjoner (s. 440). En intervjuguide benyttes altså for å styre intervjuenes innhold og forløp, med ulik grad av fleksibilitet.

Intervjuguiden (vedlegg 2) som ble benyttet under mine intervjuer, er en kombinasjon av disse fremgangsmåtene. Jeg formulerte enkelte standardiserte spørsmål som jeg anså som vesentlig at stilles på samme måte til hver enkelt. På denne måten skapes et godt sammenligningsgrunnlag og en forsikring om at vesentlige spørsmål har samme ordlyd i hvert intervju (Patton, 2015, s. 438). Samtidig benyttet jeg meg av kategorier med overordnede temaer jeg ville forsikre meg om at ble snakket om underveis. Intervjuguiden (vedlegg 2) ble inndelt i tre overordnede temaer, med ulike undertemaer:

- Undervisningssituasjonen
- Kropp i kroppsøving
  - Kropp i læreplanen
- Elevkroppen
  - Kroppspress

Enkelte av de *standardiserte* spørsmålene inkluderte også tematikk/sjekkpunkter jeg ønsket å snakke om i tilknytning til spørsmålene. En slik kombinasjon i grad av strukturering skaper fleksibilitet i oppfølgingsspørsmål, samtidig som man kan vurdere når det er passende å gå dypere i forskjellige temaer underveis (Patton, 2015, s. 441).

Utgangspunktet for utviklingen av intervjuguiden omhandlet å utforske *lærerens* erfaringer, oppfatninger og forståelser av kropp, og hvordan dette kommer til uttrykk i deres undervisningspraksis. Dette var ut fra hensikten om å følge Patton (2015, s. 442) som mener at det fundamentale prinsippet for kvalitative intervjuer er å skape et rammeverk hvor informantene kan uttrykke *deres* forståelse, med egne ord. Enkelte av spørsmålene fra intervjuguiden (vedlegg 2) tok utgangspunkt i lærernes erfaringer og arbeid i praksis med den hensikt å utforske deres tanker bak *hva* og *hvorfor* de gjør som de gjør. I tillegg inkluderte jeg generelle og svært åpne spørsmål som bød opp til refleksjon, henholdsvis om «kropp» og «kropp i kroppsøving». Slike åpne spørsmål kan være problematiske dersom de er for generelle (Thagaard, 2018, s. 97). Likevel ga de mulighet til å følge opp med utdypende spørsmål relatert til lærernes erfaringer og praksis.

Enkelte spørsmål var formulert med bakgrunn i det Patton (2015, s. 458) omtaler som «rollespill og simulerings-spørsmål», hvor simulerte situasjoner konstituerte utgangspunktet for spørsmålet. For eksempel innebar dette fiktive scenarier hvor jeg var observatør eller deltaker i undervisningsøktene til lærerne, eller andre tenkte scenarier i undervisningen. Konteksten som skapes tillater lærerne å svare ut fra deres egen livsverden ved spørsmål som ellers kan være vanskelig å besvare (Patton, 2015, s. 459).

Flere spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 2) hadde utgangspunkt i formuleringer fra både den utgående læreplanen (KRO1-04) (Udir, 2015) og fagfornyelsen i kroppsøving (KRO01-05) (Udir, 2019). Hensikten med å benytte meg av begge læreplanene var at jeg kunne ta utgangspunkt i kompetansemål og formuleringer som de har arbeidet med (KRO1-04), samt formuleringer som informantene skal arbeide med i nær fremtid, eller som de nettopp har begynt å arbeide med (KRO01-05). På den måten muliggjorde spørsmålsformuleringer med bakgrunn i deres praktiske erfaringer med utgangspunkt i den forrige læreplanen, men også å utforske deres refleksjoner ved formuleringer fra fagfornyelsen som de er i ferd med å sette ut i live.

Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven tenkte jeg også over hvordan mine egne forståelser kunne prege utarbeidingen av intervjuguiden og det senere analysearbeidet med tolkninger av datamaterialet (Creswell, 2013, s. 251). For eksempel kunne dette være hvordan underliggende forståelser kunne prege spørsmålsformuleringer i intervjuguiden. Jeg har dermed forsøkt å gjøre meg bevisst for min egen førforståelse (Neumann & Neumann, 2012, s. 26), slik at det ikke ville prege utformingen av intervjuguiden, samt senere tolkning og fremstilling av datamaterialet. Fra egen skolegang har jeg opplevd at kroppen i kroppsøvingsfaget er nært tilknyttet å skulle prestere fysisk, blant annet gjennom ulike fysiske tester som et vurderingsgrunnlag. I tillegg har min senere interesse for idrett og trening vært knyttet opp mot å prestere, som videre har ført til at jeg selv i stor grad har oppfattet kropp som et fysisk prestasjonsobjekt. Jeg har forsøkt å være bevisst for min egen selvbiografiske situering i utarbeidingen av intervjuguiden, og den videre prosessen ved masteroppgaven (Neumann & Neumann, 2012, s. 26).

#### 4.1.3 Pilotintervju

Jeg følger Bryman (2016, s. 260) på at pilotintervjuer er hensiktsmessig for å skape trygghet i intervjusituasjonen, og skaper erfaring med informantenes reaksjon og respons på spørsmålene som stilles. Kvale og Brinkmann (2015, s. 151) forklarer også at hensikten med pilotintervju er å skape et bilde av de sentrale sidene ved temaer som blir tatt opp underveis, i tillegg til at man blir bevisst over hvordan man fremstår og opptrer som intervjuer (s. 206). Alle disse aspektene ved pilotintervju er erfaringer jeg opplevde som følge av pilotintervjuene jeg gjennomførte i forkant av datainnsamlingen.

Jeg gjennomførte to pilotintervjuer, hvor ett var med en medstudent, mens det andre var med en kroppsøvingslærer i full jobb. Læreren var ikke en del av det senere utvalget. Intervjuet med medstudenten ga en trygg intervjusituasjon hvor jeg tillot meg å tenke relativt lenge over spørsmålsformuleringer. Jeg tillot meg også å stille spørsmål som jeg var usikker på om ville fungere etter sin hensikt. Samtidig valgte jeg å skrive ned enkelte notater til intervjuguiden underveis. Dette kan likevel være en distraksjon og samtidig kreve fortløpende analysearbeid (Thagaard, 2018, s. 112), og ble derfor kun gjort under det første pilotintervjuet, med den hensikt å oppdage eventuelle behov for forbedringer ved senere intervjuer.

Dalen (2011, s. 31) påpeker at noe av hensikten med pilotintervjuer er å avdekke om spørsmålene man stiller er egnet eller bør omformuleres. Å gjennomføre et pilotintervju med en erfaren kroppsøvlingslærer tillot meg å gjøre bedre vurderinger av spørsmålenes egnethet, siden personen bar samme karakteristikk som det faktiske utvalget. Dette pilotintervjuet ble gjennomført digitalt, noe som ga erfaring med bruk av den digitale kommunikasjonstjenesten som skulle benyttes dersom senere intervjuer måtte gjennomføres digitalt.

Erfaringer fra disse intervjuene gjorde at enkelte spørsmål ble omformulert og endret rekkefølge. Det jeg opplevde som den viktigste erfaringen var likevel å bli bedre kjent med intervjuguiden. I tillegg fikk jeg erfaringer med hvordan jeg selv fremstod som intervjuer, og spesielt at jeg enkelte ganger stilte ledende oppfølgingsspørsmål. Jeg erfarte også at lyd kvaliteten ved bruk av diktafon-applikasjonen var dårlig, uten at jeg tenkte at det kom til å bli problematisk senere.

## 4.2 Utvalgsprosedyren

Utvalget av informanter avhenger av studiens formål, problemstillinger og andre betraktninger som for eksempel tid til disposisjon (Patton, 2015, s. 311-313). Det er i tillegg betinget av studiens analytiske formål, og det eksisterer dermed ingen konkrete regler angående antall informanter i kvalitative tilnærminger (Patton, 2015, s. 311; Thagaard, 2018, s. 59). Som utgangspunkt planla jeg dermed å rekruttere åtte deltakere, i tråd med Thagaard (2018, s. 59) som poengterer at utvalget ikke bør være større enn at man klarer å utføre omfattende analyser av datamaterialet man henter inn.

Deltakerne ble rekruttert via strategisk tilgjengelighetsutvalg, som også førte til en snøball-effekt (Thagaard, 2018, s. 56). Utvalget bestod av kroppsøvlingslærere og var dermed relevante for problemstillingen. Rekrutteringen av dette utvalget begynte med en telefonsamtale med rektorer som arbeidet på skoler i geografisk tilgjengelige områder, av den hensikt å gjennomføre intervjuene med kroppsøvlingslærerne ansikt til ansikt. På den måten kunne jeg unngå mulig tap av non-verbal kommunikasjon som kan forekomme i større grad under digitale intervjuer (Thagaard, 2018, s. 111). Etter en telefonsamtale med rektorer ved tre geografisk tilgjengelige skoler (to ungdomsskoler, og en videregående skole), ble rektorene tilsendt en utdypende mail med informasjon om prosjektet og hva deltakelse ville innebære



for de ansatte (vedlegg 3). Dette for å gi dem tilstrekkelig informasjon om prosjektet for å kunne avgjøre om deres ansatte kunne delta.

Rektoren ved ungdomsskole 1 sendte meg en liste med totalt åtte mailadresser tilhørende kroppsøvlingslærere som jeg kunne kontakte. Etter jeg tok kontakt med de aktuelle lærerne med forespørsel om deltakelse (vedlegg 4), fikk jeg umiddelbart tre interesserte deltakere. Dette førte videre til en snøball-effekt (Thagaard, 2018, s. 56) som gjorde at jeg fikk ytterligere to deltakere. Ved ungdomsskole 1 deltok fem kroppsøvlingslærere, hvorav fire menn og en kvinne. Det relativt høye antallet informanter fra denne skolen (totalt 5) kan tenkes å være begrunnet i at jeg var godt kjent med ungdomsskole 1 som følge av tidligere vikararbeid. Betydningen av denne relasjonen blir ytterligere kommentert i neste delkapittel, som omhandler intervjuforløpet med kroppsøvlingslærerne.

Rektoren ved ungdomsskole 2 videreformidlet informasjon om prosjektet til kroppsøvlingslærere ved skolen. Dette førte til én deltaker, og videre bidro snøballeffekten til en ytterligere deltaker. Fra ungdomsskole 2 ble altså totalt to lærere rekruttert: én mann og én kvinne. Jeg fikk derimot aldri noe videre svar fra rektoren ved den videregående skolen, og siden jeg ble fortalt at jeg ikke «kunne bli lovet noe», tok jeg ikke videre kontakt.

Alle informantene i min studie er dermed lærere på ungdomstrinnet. Totalt ble syv intervjuer gjennomført, fem med mannlige kroppsøvlingslærere og to med kvinnelige kroppsøvlingslærere. De hadde et spenn i arbeidserfaring som strakk seg fra omtrent 1 måned til 20 år, med et gjennomsnitt på 8 år. Informantene hadde varierende utdanningsbakgrunn, som beskrevet i tabellen nedenfor. Oversikt over informantene og tilhørende pseudonymer finnes i tabellen nedenfor.

*Tabell 1: Oversikt over informanter. Informantnummer oppført kronologisk etter intervjutidspunkt.*

Pseudonym	Utdanning	Yrkeserfaring
<b>Ungdomsskole 1</b>		

Informant 1/ Simon	3 år økonomi og administrasjon, 4-årig lærerutdanning, videreutdanning i matematikk.	15 år.
Informant 2 / Jostein	Allmennlærerutdanning (3 år), + kroppsøving (60 studiepoeng).	13 år.
Informant 3 / Aksel	Allmennlærerutdanning (3 år), fordypning i kroppsøving.	20 år.
Informant 4 / Marius	Faglærer i kroppsøving, årsstudium i naturfag, halvårsstudium i samfunnsfag, master i idrettsvitenskap.	11 år.
Informant 6 / Josefine	Bachelorgrad i idrett, + et år idrettspedagogikk.	10 år.
<b>Ungdomsskole 2</b>		
Informant 5 / Theodor	Grunnskolelærerutdanning (4-årig).	3 år.
Informant 7 / Stine	Bachelorgrad i idrett + mastergrad i idrett og kroppsøving.	Ca. 1 måned (+ praksis i utdanning).

### 4.3 Intervju med kroppsøvlingslærere

Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidssteder. Seks intervjuer ble gjennomført i møterom på skolene, mens ett ble gjennomført i et klasserom. Informantene underskrev samtykkeskjemaet (vedlegg 4) i forbindelse med det fysiske møtet. I forkant av intervjuene ble deltakerne igjen informert om formålet med intervjuet og hensikten med opptak av lyd, og hvordan dette ble lagret. I tillegg løftet jeg frem at jeg ønsket at intervjuet skulle foregå som en samtale, og at *deres* erfaringer, opplevelser og forståelser skulle være i sentrum. Til tross

for gjentatte anbefalinger fra veileder om å ha en ekstra opptager, benyttet jeg kun Nettskjema-diktafon-applikasjonen som lydopptaker i de to første intervjuene. Årsaken til denne avgjørelsen kommenteres under delkapittelet om troverdighet og validitet. I de fem neste intervjuene benyttet jeg en ekstern diktafon i tillegg. Intervjuene varte i gjennomsnitt 58 minutter.

I etterkant av intervjuene førte jeg en logg hvor aspekter ved intervjuene ble nedskrevet. Dette innebar intervjusituasjonens «atmosfære» (f. eks stresset eller avslappet), intervjusted (rom), og eventuelle unike elementer til intervjuet som var gjennomført. Jeg synes at denne loggføringen jeg gjorde umiddelbart etter intervjuene var betydningsfullt for mine senere tolkninger av intervjuene (Patton, 2015, s. 473). Blant annet hjalp dette med å forstå hvilke spørsmål som var utfordrende å besvare, og å huske unike meninger og responser som kunne være interessant å forfølge hos andre informanter.

Thagaard (2018, s. 105) fremhever betydningen av tillitsforholdet mellom forsker og informant for kvaliteten av intervjuene, og forklarer at en god atmosfære er vesentlig for kvaliteten på intervjuer. Relasjonen som allerede var etablert som følge av tidligere vikararbeid ved ungdomsskole 1 er noe jeg, etter refleksjoner og gjennomlesing av transkripsjoner, anser som positivt for kvaliteten i intervjuene. Jeg opplevde at denne relasjonen var bakgrunnen for en trygg atmosfære, og som førte til at jeg som uerfaren intervjuer evnet å stille oppfølgende spørsmål. Generelt i gjennomføringen av intervjuene benyttet jeg også mine tidligere erfaringer og bakgrunn i læreryrket for å skape en viss nærhet til informantene slik at maktrelasjonen ble nedtonet (Neumann & Neumann, 2012, s. 112). Jeg opplevde at samtlige informanter var oppriktige i deres respons på spørsmål med utgangspunkt i deres erfaringer og refleksjoner, og at de ikke avholdt seg fra å påpeke negative sider ved kroppsøvingundervisningen som foregikk på skolen. Konsekvensene av relasjonen som var etablert i forkant av intervjuene, var nettopp en nedtonet maktrelasjon mellom meg og deltakerne, i tråd med Neumann og Neumann (2012, s. 112).

Intervjuguidens spørsmål og temaer var, som beskrevet, utformet med utgangspunkt i å utforske informantenes erfaringer, refleksjoner og forståelser. Kombinasjonen av temaer og standardiserte spørsmål i intervjuguiden fungerte etter sin hensikt. Jeg opplevde at temaene tilknyttet de standardiserte spørsmålene ofte kom naturlig i informantenes forklaringer, og

egnet seg derfor nettopp som en «sjekklister», i tråd med Patton (2015, s. 439). Jeg forstod at enkelte av spørsmålene fra intervjuguiden var utfordrende å svare på, noe jeg ble fortalt i etterkant av intervjuene. Etter gjennomlesing av transkripsjonene ble det synlig at de krevende spørsmålene omhandlet begreper fra fagfornyelsen (f. eks «kroppslig læring» og «kroppsideitet»), samt tanker om hvordan fagfornyelsen skal aktualiseres i praksis. Likevel var dette spørsmål som førte til at enkelte tok seg tid til å reflektere over underveis i intervjuene.

Etter hvert som jeg fikk mer erfaring med å intervju, evnet jeg også å stille flere utdypende oppfølgingsspørsmål som viste seg å være sentrale for oppgaven og som økte min forståelse av samtalene. Slike oppklarende og utforskende spørsmål egner seg nettopp for å skape dybde i responsene man får underveis (Patton, 2015, s. 465-466). I intervjuene oppstod dette i større grad som følge av min økte fortrolighet med intervjusituasjonen og intervjuguiden, samt erfaring om hva slags respons på spørsmålene jeg kunne forvente. Dersom jeg hadde hatt mer tid til rådighet, kunne det dermed vært hensiktsmessig å gå tilbake til informantene og stilt de samme oppfølgingsspørsmålene som i de senere intervjuene. Når jeg jobbet med transkriberingen la jeg likevel merke til at jeg flere ganger kunne stilt utdypende spørsmål i enkelte deler av samtalene, eller at jeg utforsket deler av et utsagn som ikke var like relevant som andre deler ved det samme utsagnet. Jeg vil tillegge min mangel på erfaring i rollen som intervjuer noe av årsaken til at jeg ikke alltid klarte å utforske svarene fra lærerne ytterligere. Jeg la også merke til at enkelte av mine oppfølgende spørsmål underveis var dikotomiske og delvis ledende, noe som førte til at responsmulighetene ble begrenset. Denne refleksjonen kommenteres videre i delkapittelet om troverdighet og validitet.

## 4.4 Transkripsjon og analyse av data

Analytisk tilnærming i kvalitativ forskning må samsvare med formålet for studien, og er av betydning for hva som kan anses å konstituere data, hva som kan trekkes ut fra dataen, og hva analysen kan oppnå (Patton, 2015, s. 526; Smith et al., 2009, s. 43). I tillegg må transkripsjonen være utført på en måte som er hensiktsmessig for den analytiske fremgangsmåten i fortolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I det følgende forklares dermed databehandlingsprosessen med fremgangsmåten for transkriberingsarbeidet, og valg av analysemetode.

#### 4.4.1 Transkripsjon

Transkribering av intervjusamtalen muliggjør en analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkripsjonens detaljer ble lagt til et semantisk nivå, i tråd med det analytiske formålet om å utforske kroppsøvingslæreres forståelse av kropp gjennom deres forklaringer og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208; Smith & Osborn, 2015, s. 37). Det vil si at jeg unnlot å transkribere *hvordan* uttalelser ble formidlet (prosodisk), med unntak av pauser, trykk på ord og brudd i setninger. Transkripsjonsarbeidet er også en del av det første steget i den tematiske analysemetoden av Braun og Clarke (2006), som jeg har benyttet i analysearbeidet for denne masteroppgaven. Dette steget omhandler bekjentgjøring med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Transkriberingsarbeidet begynte umiddelbart etter hvert enkelt intervju mens intervjusituasjonen fremdeles lå ferskt i hukommelsen. Dette fungerte som en kontinuerlig kvalitetstenking underveis i prosessen, og ga meg videre innsikt i hvordan jeg som intervjuperson fremstod, hvordan jeg ordla meg, og elementer jeg kunne ta med meg til senere intervjuer. Dersom ord eller setninger var uforståelige (f. eks grunnet lyd kvalitet), noterte jeg ned hvilke deler og enkeltord dette gjaldt. Jeg forsikret meg om at fremgangsmåten og «reglene» for transkriberingen var lik for hvert intervju, slik Kvale og Brinkmann påpeker som vesentlig (2015, s. 207). Alle informantene snakket også med dialekt i varierende grad, og dette ble oversatt til bokmål skriftspråk. Et eksempel er at «åssen» ble oversatt til «hvordan». På den måten kunne jeg bevare meningsinnholdet når det muntlige språket ble omformet til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205; Malterud, 2011, s. 76). Av samme årsak er enkelte deler av sitatene i resultatkapittelet redigert til et mer skriftlig språk, mens kursivering viser til lærernes trykk på ord slik de ble fortalt.

#### 4.4.2 Analyse av datamaterialet

Metoden jeg har benyttet for å analysere datamaterialet er inspirert av Braun og Clarke sitt rammeverk for tematisk analyse (2006, s. 79). De forklarer at denne analysemetoden egner seg for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) innenfor datamaterialet (2006, s. 79). Ifølge Patton (2015, s. 522) er den kvalitative analysen *unik* for den enkelte studien, og at det ikke eksisterer noen absolutte regler ved kvalitative analytiske tilnærminger. Likevel er det å velge en hensiktsmessig analysemetode, og å beskrive denne og prosessen i arbeidet med

analyse, viktige elementer for å heve troverdigheten til resultatene i studien (Bryman, 2016, s. 70; Thagaard, 2018, s. 188). Jeg føler dermed Braun og Clarke (2006) og deres seks-trinns analysemodell, som blir skissert steg-for-steg i det videre.

Braun og Clarke (2006, s. 78) forklarer at metodens teoretiske uavhengighet skaper et fleksibelt og nyttig verktøy som kan sørge for detaljerte og komplekse forklaringer av datamaterialet. Dette gjøres altså gjennom seks veiledende faser:

1. Gjøre seg kjent med datamaterialet.
2. Kode-generering
3. Tema-generering.
4. Evaluering av temaer.
5. Definisjon av temaer.
6. Rapport-skriving (resultater).

Transkriberingen av intervjuene var en innledende del i arbeidet med bekjentgjøring av datamaterialet (steg 1) (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Etter alle intervjuene var transkribert, leste jeg gjennom teksten og noterte ned umiddelbare tanker underveis. Dette er en måte å gjøre seg bedre kjent med datamaterialet og skape et inntrykk av hva dataene inneholder (steg 1) (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Etter gjennomlesingen og notatskrivingen av alle intervjuene, begynte jeg arbeidet med koding (steg 2). Datadrevne koder ble utformet på et semantisk nivå. Dette ble gjort manuelt via kommentar-funksjonen i Word. På den måten kunne jeg enkelt gå tilbake til de opprinnelige kodene og sitatene de omhandlet. I fase 2 gjorde jeg altså ingen vurdering av kodenenes relevans for formålet med masteroppgaven, og kodene ble utformet uten teoretisk drevne spørsmål som utgangspunkt. Braun og Clarke (2006, s. 89) forklarer at man bør skape så mange koder som mulig av hensyn til hva som kan være interessant senere, og at utsagn og deler av transkripsjonene kan kodes med flere relevante koder. Denne fremgangsmåten gjorde at jeg endte med totalt 1102 koder, uavhengig relevans for videre analyseformål.

Etter kodegenereringen med Word-funksjonen var gjennomført for alle intervjuene, leste jeg gjennom intervjuene på nytt og førte inn kodene i en egen kode-matrise for hvert enkelt intervju. Underveis leste jeg gjennom intervjuene slik at jeg kunne se om flere koder kunne knyttes til datamaterialet, slik Braun og Clarke (2006, s. 89) forklarer. I tillegg komprimerte

jeg flere koder slik at det totale antallet ulike koder ble redusert. Eksempelvis ble koden «kroppsøvningsfagets egenart (idrett)» slått sammen med koden «idrett som en del av egenarten til faget». Etter denne prosessen var gjennomført, stod jeg igjen med totalt 876 ulike koder fra de syv intervjuene.

Steg 3 i tematisk analyse innebærer generering av temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 76). For å begynne dette arbeidet, skrev jeg ut alle kodematrixene slik at jeg kunne få bedre oversikt av datamaterialet. I begynnelsen av dette steget utviklet jeg generelle, overordnede kategorier som gjenspeilet kodenes innhold. Kategoriene innebar koder som omhandlet for eksempel «tilpasset opplæring», «undervisningsmetode» og «undervisningsinnhold». Kategoriene fortalte dermed ikke så mye om selve innholdet i datamaterialet, men en slik organisering av kodene gjorde at jeg kunne lete etter nyanser og mønstre innad i hver kategori. I denne fasen skrev jeg ned tanker om mulige temaer, og hva disse temaene innebar. Med et utgangspunkt i temaene jeg utviklet underveis, analyserte jeg datamaterialet videre og søkte etter mer betydningsfulle og innholdsrike mønstre og forskjeller. Denne prosessen innebar flere runder med tematisering og revidering av temaer. Eksempelvis ble temaet «En fordel å være idrettsaktiv og godt trent» slått sammen med temaet «Fysisk kapabilitet og attributter er betydningsfullt for opplevelser i kroppsøving». Enkelte temaer ble fjernet fordi de ikke var relevante for problemområdet (f. eks «Endringsvilje til fagfornyelsen»). Til slutt stod jeg igjen med 467 unike koder, fordelt på fire semantiske hovedtemaer med totalt åtte undertemaer. Oversikten finnes i tabellen nedenfor.

Tabell 2: Oversikt over semantiske temaer

<b>Tilpasset opplæring er å skape mestringsopplevelser</b>		
<i>Fysiske</i> forutsetninger og ferdigheter er gunstig for mestring	Tilbakemeldinger i undervisningen omhandler ferdigheter og teknikk	
<b>Akseptere forskjellighet i ferdigheter og fysiske forutsetninger</b>		
Kropper er forskjellige (ferdigheter og utseende)	Kroppen som en del av en foranderlig identitet	Elevkroppen er synlig i kroppsøvningsfaget

<b>Kropp ansett som fysiske forutsetninger</b>		
Lite kroppsprat med elevene, og blant elevene	Forutsetninger for opplevelser i faget: en fordel å være idrettsaktiv og godt trent.	Kroppslig læring forstås som å lære å kjenne sitt potensiale
<b>Variierende meninger om fagets egenart</b>		

Steg 4 innebærer en evaluering av temaene. Jeg vendte tilbake til transkripsjonene og kodene slik at jeg forsikret meg om at temaene ble utviklet basert på kodenenes opprinnelige innhold. Dette førte til for eksempel at «Kroppslig læring forstås som å lære å kjenne sitt potensiale» ble fjernet som et undertema. Det innebar også en revidering og komprimering av koder og temaer, og vurderinger av temaenes relevans. Frem til nå har temaene blitt utarbeidet på et empirinært, semantisk nivå. I steg 4 er temaene utforsket i lys av det teoretiske fundamentet for masteroppgaven, i tråd med analyseprosessen Braun og Clarke (2006, s. 83) skisserer. De semantiske temaene fra kodingen ble altså analysert i lys av det teoretiske grunnlaget slik at de kunne flytte seg mot et latent nivå. Denne oversikten bestod av tre hovedtemaer, med totalt tre undertemaer.

*Tabell 3: Oversikt over latente temaer*

<b>Forutsetninger forstås ut fra et objektivt kroppsperspektiv</b>	
Den fysiske kroppen som forutsetninger for opplevelser i faget	Fysiske kropp som tilpasningsgrunnlag for subjektive mestringsopplevelser
<b>Kroppsubjektet synliggjøres i kroppsøvfaget</b>	
Fokus på å akseptere forskjeller ved den fysiske og synlige kroppen	



<b>Perspektiver om kroppsøvingsfaget: aktivitetsfag versus aktivitet som middel for målet</b>
---

Steg 5 innebærer en definisjon av temaer. I dette steget gikk jeg tilbake til transkripsjonene og sitatene, og fant sitater som underbygger temaenes innhold. I tillegg, som følge av refleksjon og samtaler med veileder, ble rekkefølgen endret på temaene endret, sammen med enkelte av temaenes overskrifter. Dette arbeidet utgjør rammene for steg 6, som er rapportering av funn (resultatkapittelet) (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Underveis i prosessen med å skrive frem resultatene og som følge av samtaler med veileder, endret jeg enkelte av overskriftene på temaene. Blant annet ble «Forutsetninger forstås ut fra et objektivt kroppsperspektiv» endret til «Kroppen som forutsetninger», og delt opp i tre nye undertemaer som bedre gjenspeilet temaenes innhold. Den endelige oversikten består av tre hovedtemaer og totalt fire undertemaer:

*Tabell 4: Endelig oversikt over latente temaer*

<b>Kroppen må være i aktivitet i kroppsøving</b>		
<b>Kroppen er så synlig i kroppsøvingsfaget</b>		
Å akseptere forskjeller ved den synlige kroppen		
<b>Kroppen som forutsetning</b>		
Forutsetninger = den fysiske kroppen	Den fysiske kroppen som forutsetning for opplevelser i faget	Den fysiske kroppen som grunnlag for tilpasset opplæring

Disse hoved- og undertemaene konstruerer rammeverket for kommunikasjonen av funn, og blir fremstilt i resultatkapittelet, som igjen danner grunnlag for drøfting i relasjon til teori om kropp og tidligere forskning i kapittel 6.

## 4.5 Troverdighet og validitet

Troverdighet og validitet i kvalitativ forskning omhandler betraktninger om studiens pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) forklarer at studiens reliabilitet omhandler repliserbarhet, og om resultatene kan reproduseres på et senere tidspunkt. Thagaard (2018, s. 187) forklarer at denne repliserbarheten ikke er et relevant kriterium for kvalitative metoder på grunn av forskerens relasjon med forskningsfeltet og deltakerne. Dermed benytter jeg videre begrepet «troverdighet» fremfor reliabilitet.

Validitet i kvalitative studier knyttes til gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Det betyr at det stilles spørsmål til hvorvidt tolkningene er gyldige i forhold virkeligheten som er studert. Flere strategier kan benyttes for å heve validiteten til studien, og kan blant annet innebære rike beskrivelser av utvalget og omgivelsene (Bryman, 2016, s. 384; Creswell, 2013, s. 250). Dette gjør at leseren selv kan bedømme validiteten. I det følgende delkapittelet diskuteres dermed spørsmål og refleksjoner tilknyttet denne studiens troverdighet og validitet.

### 4.5.1 Troverdighet

Thagaard (2018, s. 187-188) påpeker at troverdighet i nåtidens paradigmer innen kvalitative forskningsmetoder omhandler fyldige beskrivelser av fremgangsmåte og analysemetodikk. Jeg har dermed forsøkt å forklare fremgangsmåter, tanker og hensikter underveis i delene ved metodekapittelet. Braun og Clarke sitt rammeverk (2006) for tematisk analyse har også ført til et systematisk arbeid med analyse. Dette har videre tillat meg å opprettholde transparens i analyseprosessen ved å forklare fremgangsmåten i tråd med modellens stegvise prosess. Dette er sider jeg mener styrker troverdigheten til denne studien.

Til tross for min veileders gjentatte oppfordring om å benytte flere enn én lydopptaker, benyttet jeg kun Nettskjema-diktafon-applikasjonen i de to første intervjuene til fordel for min oppfatning av høgskolens retningslinjer for datasikkerhet. Konsekvensen av dette var at enkelte ord og setninger ble så utydelige at jeg ikke forstod hva som ble sagt når jeg senere lyttet til lydopptaket. Selv om dette kun gjaldt noen få sekunder av gangen, og ble tydelig markert i transkripsjonene, er det kritikkverdigg at jeg ikke forstod at dette ville være

problematisk etter at pilotintervjuene var gjennomført. De fem påfølgende intervjuene ble derfor gjennomført med en ytterligere diktafon i rommet som sikret god lyd kvalitet.

Som uerfaren intervjuer erkjenner jeg at både utformingen av intervjuguide, samt utføring av intervjuene trolig kunne foregått mer hensiktsmessig dersom jeg hadde mer erfaring og kunnskap til grunne. Likevel vil jeg påpeke at intervjuguiden og intervjuene er et resultat av flere runder refleksjon sammen med en erfaren veileder, samt retningslinjer fra flere ulike kilder metodelitteratur. Blant annet førte dette til at det ble lagt vekt på å unngå å fremstå som kritisk til lærernes praksis. Jeg benyttet dermed formuleringer i styringsdokumentene som et grunnlag for refleksjon, snarere enn å utforske lærernes kjennskap til styringsdokumentene. Videre oppdaget jeg i enkelte tilfeller at mine formuleringer var noe ledende og dikotomiske. Underveis i transkripsjonsarbeidet noterte jeg derfor formuleringene dette gjaldt. Jeg forkastet ikke responsene til disse formuleringene, men forholdt meg kritisk til min egen påvirkning på utsagnene i analyseprosessen. Videre vil jeg hevde at transparensen i den metodiske fremgangsmåten og særlig analysen, gjør at studien er gjennomført på en troverdig måte. Jeg har, etter beste evne, vektlagt å kommunisere funn i tråd med studiens hensikt, som Patton (2015, s. 522) påpeker er en av ytterst få absolutte regler for kvalitativ forskning.

#### 4.5.2 Validitet

Validitet omhandler resultater av forskningen og tolkning av data, og setter videre krav til beskrivelser av teoretiske utgangspunkter som representerer denne tolkningen, samt forklaringer for hvordan analysen av dataene skaper grunnlaget for konklusjonene til studien (Thagaard, 2018, s. 189). Med andre ord handler validitet om gyldigheten av forskerens tolkninger i forhold til den virkeligheten som er studert. Videre følger jeg Bryman (2016, s. 384) som skiller mellom intern og ekstern validitet, hvor det førstnevnte omhandler samsvar mellom forskerens observasjoner og teoretiske antakelser som utvikles. Det vil si at presentasjonen av studiens funn reflekterer virkeligheten som ble observert. Ekstern validitet i denne masteroppgaven omfatter spørsmål om studiens overførbarhet til andre situasjoner (Bryman, 2016, s. 384).

##### *Intern validitet*

Thagaard (2018, s. 189) forklarer at validitet er knyttet til resultatene og gyldigheten i tolkningen av data. Jeg har derfor forsøkt å være kritisk til egne tolkninger underveis, og til

analyseprosessen. Jeg har også forsøkt å forholde meg transparent i arbeidet med analyse, og beskrevet hvert steg i analyseprosessen underveis. I arbeidet med kode- og temagenerering har jeg stadig gått tilbake til datasettet og de opprinnelige sitatene, slik at kodene forholdt seg empirinære. Dette sørget også for at jeg forstod kodene i tråd med sin opprinnelige betydning. Transperansen i metode- og analysearbeidet tillater også leseren å være kritisk ovenfor min metodiske fremgangsmåte og overveielser.

Det brede teoretiske rammeverket har tillat meg å tolke datamaterialet utenfor mine egne forståelser av fenomenet, og i lys av andre perspektiver. Relatert til kapittelet om utformingen av intervjuguide, nevnte jeg dermed mine førforståelser av fenomenet. Creswell (2013, s. 251) knytter slike førforståelser til et spørsmål ved forskningens validitet. Basert på det brede teoretiske grunnlaget og min egen bevisstgjøring angående førforståelsen av fenomenet, har jeg etter beste evne kommunisere funn i tråd med studiens hensikt. Ved å se datamaterialet fra flere forskjellige teoretiske perspektiver, skapes en bred forståelsesramme, og dermed et bredt grunnlag for å forklare funnene (Patton, 2015, s. 671-672). Det er likevel vesentlig å påpeke det teoretiske fundamentet for denne masteroppgaven utgjør en viss forståelsesramme, og dermed preger resultatene. Dersom man benytter seg av et annet teoretisk utgangspunkt i møte med et lignende datamateriale, vil andre teoretiske mekanismer fungere som forståelsesramme og dermed kunne prege fremstillingen av funnene.

Som nevnt i delkapittelet om intervjuguide benyttet jeg formuleringer fra enkelte kompetansemål som utgangspunkt for intervjustørsmål. En bakside ved dette er at formuleringene i seg selv kan være tuftet på spesifikke perspektiver på kropp (Moen & Rugseth, 2018, s. 161). Intervjustørsmål med grunnlag i slike formuleringer kan tenkes å kunne lede informantenes respons i henhold til perspektivene som ligger implisitt i styringsdokumentenes formuleringer. Jeg har dermed forsøkt å unngå formuleringer i intervjuguiden hvor implisitte perspektiver ligger til grunne, bortsett fra tilfeller hvor jeg ønsket å utforske eventuelle variasjoner ved kroppsøvlingslærernes forståelser.

### ***Ekstern validitet***

Siden kvalitativ forskning ofte innebærer et lite utvalg og vil dermed ikke alltid kunne generaliseres (Bryman, 2016, s. 384), følger jeg videre Thagaard (2018, s. 193) som benytter begrepet *overførbarhet*. Dette knyttes til selve tolkningen av resultatene, snarere enn

beskrivelser av mønstre i datamaterialet (s. 193-194). På bakgrunn av dette, har jeg underveis forsøkt å følge Bryman (2016, s. 384) som påpeker at rike og detaljerte beskrivelser av metodiske betraktninger, utvalg og omgivelser, kan gi leseren mulighet til å bedømme om funnene kan overføres til andre miljøer og sammenhenger.

Thagaard (2018, s. 195) knytter også studiens utvalg til spørsmål om overførbarhet. Tolkningen av resultatene i denne studien baseres på datamaterialet som følge av intervjuer med kroppsøvingslærere på to forskjellige ungdomsskoler. Utvalget bestod av lærere med ulik utdanning, og erfaringsbakgrunn, og bestod av både menn og kvinner. Jeg vil argumentere for at utvalget denne studien er karakteristiske for andre personer i lignende situasjoner. En slik argumentasjon forklares av Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) som «analytisk generalisering», og omhandler begrunnelser for hvilken grad funnene fra en studie kan ha overføringsverdi til andre situasjoner.

I mine tolkninger av datamaterialet har jeg ikke tatt stilling til spørsmål om variabler som utdanningsbakgrunn, kjønn og erfaring. Jeg vil derfor påpeke at studien ikke har overføringsverdi til situasjoner hvor variabler som dette diskuteres innenfor et lignende problemområde. Denne studien kan i stedet fungere som et utgangspunkt for en slik utforsking. For eksempel kan det være at det finnes kontraster i læreres forståelser av kropp basert på deres kjønn, erfaring, interesser eller utdanningsbakgrunn. Basert på tolkningene av resultatene i denne studien kan jeg derimot ikke si noe om dette.

## 4.6 Etiske overveielser

Thagaard (2018, s. 20) forklarer at all forskning krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper. Dette gjelder blant annet ærlighet i metodikk og nøyaktighet i presentasjon av resultater, i tillegg til måten man benytter seg av andres arbeid (Thagaard, 2018, s. 21). I tillegg må man kunne forsvare den påførte risikoen for skade og belastning for deltakerne i forskningsprosjekter (Slotfeldt-Ellingsen, 2020, s. 202). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016) har utviklet en rekke forskningsetiske prinsipper som har som formål å veilede forskeren via anerkjente forskningsetiske normer og som skal kunne benyttes som et verktøy for god og ansvarlig forskning. I det følgende redegjøres dermed etiske overveielser i arbeidet med denne studien.

I dette prosjektet innebar den metodiske fremgangsmåten lydopptak av intervju og lagring av opplysninger om informantene, noe som medfører etiske vesentligheter. Prosjektet ble i begynnelsen av oktober 2020 godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 5). Personvernulempen for prosjektet ble vurdert som lav. Godkjenningen innebar enkelte vilkår som bestod av forutsetninger jeg måtte forsikre meg om at ble overholdt i arbeidet med oppgaven. Tilbakemeldingen fra NSD førte også til revidering av intervjuguide og informasjonsskriv, som ble på ny innsendt for vurdering. For å forsikre meg om enkelte etiske aspekter ved fremgangsmåten for forskningen, tok jeg også flere ganger kontakt med NSD. Disse spørsmålene gjaldt datalagring, opplysninger og formuleringer i informasjonsskrivet, og krav om informert samtykke. NSD ga føringer for hvordan arbeidet skulle foregå i tråd med etiske retningslinjer.

Denne studien innebar lydopptak av intervju og lagring av opplysninger om informantene. Dette satte krav til at jeg behandlet dataene på en respektfull måte, slik at kun de nødvendige personene hadde tilgang. I tillegg krevde dette at informantene ble gitt tilstrekkelig informasjon om hva prosjektet gikk ut på, hva dataen skulle benyttes til, og hvordan det ble lagret (NESH, 2016, s. 13). Denne informasjonen finnes i skrivet som ble utsendt til rektorer (vedlegg 3) og informantene (vedlegg 4) i forkant av datainnsamlingen, slik at krav om fritt, informert og uttrykkelig samtykke kunne innfris (NESH, 2016, s. 14-15). Informasjonsskrivet ble utformet med bakgrunn i NSD sin mal for informasjonsskriv. Her ble de også informert om at de når som helst og uten forvarsel kunne trekke seg fra prosjektet. Samtlige informanter underskrev samtykkeskjemaet for forbindelse med de fysiske oppmøtene ved datainnsamlingen. Samtykket er derfor dokumentert, i tråd med NESH (2016, s. 15) sine føringer.

Basert på lovverk og etiske retningslinjer, påpeker Slotfeldt-Ellingsen (2020, s. 202) at forskningsetiske spørsmål som involverer andre mennesker fordrer at deltakerne behandles med respekt, at data presenteres fortrolig med virkeligheten, og at datahåndtering foregår i tråd med retningslinjer for datasikkerhet (Slotfeldt-Ellingsen, 2020, s. 211-215; Thagaard, 2018, s. 21). Alt arbeid i forbindelse med denne masteroppgaven ble lagret i tråd med NSD, NESH og Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datalagring av personopplysninger med lav personvernulempe, som prosjektet ble vurdert av NSD. Jeg har til enhver tid sørget for at alle opplysninger som kunne identifisere personer eller steder ble anonymisert, i tråd med prinsipper om konfidensialitet (NESH, 2016, s. 16). Alt transkribert datamateriale ble lagret

anonymisert, og fiktive pseudonymer ble knyttet til de ulike informantene. Ved sensurfrist for masterprosjektet, ble den lagrede dataen og samtykkeskjemaene slettet.

Thagaard (2018, s. 113) fremhever også etiske sider ved selve intervjusituasjonen, og fremhever blant annet vurderinger av hvor nærgående intervju spørsmålene skal være, og å forstå hvor informantenes grenser går. Dette var aspekter som var gjennomtenkt i utviklingsfasen til intervjuguiden, hvor spørsmål som kunne oppfattes som kritikk eller utfordringer ble unngått, som kommentert tidligere. Dette gjaldt også under de fortløpende og situasjonsunike oppfølgingsspørsmålene. I all kontakt med informantene har jeg hele veien forsøkt å formidle respekt for informanten som privatperson, noe som også ble videreført i fortrolig arbeid med analyse og representasjon av funn. Frivilligheten i deltakelse ble vektlagt og påpekt i forkant av intervjuene.

## 5. Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg studiens tre hovedfunn; «Kroppen må være i aktivitet i kroppsøving», «Kroppen er så synlig i kroppsøving» og «Kroppen som forutsetning».

### 5.1 Kroppen må være i aktivitet i kroppsøving

Dette hovedfunnet omhandler lærernes oppfattelse om at det er viktig at kroppen er i aktivitet i kroppsøving. Dette aktivitetsfokuset var gjeldende både når lærerne fortalte om hva de anså som det viktigste med faget, og i deres holdninger til fagfornyelsen og tanker om fagfornyelsens innhold.

Ved spørsmål som omhandlet hva lærerne oppfattet som viktigst med faget, viser mine analyser at dette i hovedsak innebærer at elever får vært i aktivitet i en ellers stillesittende hverdag: «det er jo dette her med å la alle få muligheten til å få rørt på seg» (Jostein). Dette synet på kroppsøvingsfaget ble delt av de fleste lærerne, og ble ytterligere fremtredende ved at flere påpekte at de også var opptatt av å bevare og opprettholde aktiviteten i faget: «Jeg er veldig på det, liksom, i idretten og [...] spesielle aktiviteter egenart, og vi har veldig lyst til at det skal fortsatt være et fokus på det» (Aksel). Dette funnet viser altså at lærerne har en oppfattelse og et ønske om et aktivitets- og idrettspreget kroppsøvingsfag, og hvor aktiviteten er et mål i seg selv. Dette ble også fremtredende ved at flere forstod faget som et «avbrykk» fra en teoritung hverdag. Jostein fortalte dette slik:

Det er så mange elever som ser frem til den gymtimen der dem slipper å tenke på at de må svare riktig. [...] Sånn der passe skolelei tiendeklassinger som bare vil ned i hallen og løpe bajas i en time og så opp igjen.

Læreren snakket her for flere, og viser til en oppfattelse av et skille mellom kroppsøving og andre skolefag. Dette kan videre sees i sammenheng med at enkelte av lærerne mener at kroppsøving er et fag for elever som ikke mestrer de teoripregede fagene: «Hvis faget skal være et fag [som] de skolesvake skal mestre. Så tror jeg de trenger ballspill» (Simon). Her vises det til en holdning om at det eksisterer et *behov* for spesifikke aktiviteter slik at kroppsøving kan vedvare som et fag hvor de «skolesvake» kan oppleve mestring. Eksemplene her viser altså til en vektlegging av kroppsøving som et fag hvor kroppen må være i aktivitet,



---

og hvor det eksisterer en oppfatning av et skille mellom kroppsøving og andre læringsfag i skolen.

Mine analyser viser videre at vektleggingen av aktivitet har følger for læringsaspekter ved kroppsøvingsundervisningen. Funn fra denne studien viser at flere av lærerne forfektet at selv om aktivitet er en viktig del av faget, skal det også føre med seg læring. Dette kom til syne når Marius fortalte at: «det skal være læring i det. Det skal ikke bare være aktivitet for aktivitetens skyld da». Læreren snakket for flere da han fortalte om dette læringsperspektivet ved aktivitet. Lærerne uttrykte likevel i liten grad hva denne læringen skal innebære, med andre ord fremstår det ikke som tydelig *hva* som skal læres, eller konkret hvordan dette skal gjøres. I tilfeller hvor det ble konkret fortalt hva elevene skulle lære, omhandlet dette læring *om* aktiviteter og ferdigheter innen aktiviteter. Dette ble eksemplifisert når en lærer fortalte at: «hvis du skulle ha langkjøring da – lære de om det – så tok vi med alle på en tur» (Marius). Dette viser til et uklart skille mellom læring og gjennomføring av en aktivitet. Didaktiske spørsmål om hva som skal læres og hvordan dette gjøres i undervisningen, er dermed uklart. Selv om lærerne forfektet et skille mellom aktivitet og læring, er det likevel ikke tydelig hvor dette skillet ligger, basert på mine tolkninger.

Relatert til oppfatningen om at kroppen må å være i aktivitet i kroppsøving, viste det seg også å eksistere en sammenheng mellom lærernes ønske om å bevare kroppsøving som et aktivitetsfag og deres holdninger til fagfornyelsens læreplan. Ved spørsmål om implementeringen av fagfornyelsen, uttrykte flere av lærerne at den nye læreplanen ville bringe mer teoretisk kunnskap til kroppsøvingsfaget. Dette er noe flere fremsto som kritiske til. Relatert til fagfornyelsens kompetansemålsformuleringer, fortalte for eksempel Simon: «De greiene der synes jeg skulle bli tatt opp i et annet fag. Ikke tatt fra løpingen [eller] aktiviteten til elevene. Den ene timen de har aktivitet på timeplanen». Læreren snakket her for flere når han uttrykket seg som skeptisk til et mer teoretisk kroppsøvingsfag. Denne skepsisen kan ses sammenheng med at lærerne oppfattet at fagfornyelsen vil fjerne en del av aktiviteten som flere fortalte at er opptatt av å bevare. Det generelle mønsteret i datamaterialet er likevel at lærerne fremstod som positive til endringer i faget som følge av fagfornyelsen. Lærerne fortalte at de foreløpig ikke hadde hatt mye tid til å diskutere den nye læreplanen, og at de så på den som utfordrende. Blant annet fremstod det sentrale begrepet «kroppslig læring» som vanskelig å forstå. Jostein forklarte sin forståelse av dette begrepet med at: «Jeg tenker at det

går på kroppsbeherskelse. Men det kan likeså godt være teknikk på aktiviteter du gjør, men det kan også være å lære å kjenne kroppen din». Jostein fortalte altså at begrepet «kroppslig læring» rommer mye ulike forhold, noe som var en gjenganger hos de andre lærerne i utvalget. Nærmere analyser viser likevel at dette begrepet først og fremst forstås ut fra et utgangspunkt med kroppen i aktivitet. Dette ble eksemplifisert når en av lærerne fortalte at: «Altså det første ordet er motorikk og koordinasjon, kanskje. Altså sånn tekniske bitene rundt det der med kroppslig læring, da» (Theodor). Selv om begrepet innebar mye usikkerhet, knyttet flere av lærerne begrepet til læring og utvikling av kroppen gjennom å være i aktivitet.

Dette temaet innebærer funn som tilsier at lærerne oppfatter at kroppen må være i aktivitet i kroppsøving. Flere vektla kroppsøving som et aktivitetsfag, og som et avbrekk fra andre teoripregede fag i skolen. Selv om enkelte lærere fortalte at aktiviteten skal føre med seg læring, eksisterer det likevel et fokus på at kroppen må være i aktivitet. Aktivitetsfokuset kom også til syne hos flere av lærerne som var kritiske til at fagfornyelsen vil gjøre kroppsøving til et mer teoretisk fag. Videre, relatert til fagfornyelsen, viste også lærerne en forståelse av begrepet «kroppslig læring» ut fra et utgangspunkt med kroppen i aktivitet. I det følgende temaet viser jeg til funn om at lærerne oppfattet at kroppen blir synlig i kroppsøvingfaget, og at de la vekt på å akseptere forskjeller ved denne synlige kroppen.

## 5.2 Kroppen er så synlig i kroppsøvingfaget

Uten at jeg stilte spørsmål om det, fortalte alle lærerne i utvalget mer eller mindre eksplisitt at kroppsøvingfaget er en arena hvor elevene blir *synlige* for hverandre på en annen måte enn ellers i skolehverdagen. Relatert til dette, vektla flere av lærerne behovet for både å planlegge undervisningen slik at elevene kunne unngå å bli synlige, og å tillate elevenes forsøk på «gjemme seg» i undervisningen. En av lærerne snakket for flere da hun vektla at elevenes ferdigheter, og det de *gjør*, synes godt i kroppsøvingfaget: «Jeg tenker at i kroppsøving, så er jo den fysiske kroppen veldig synlig i faget, generelt. Det du *gjør* synes veldig godt» (Stine). Dette ble støttet av samtlige lærere i utvalget.

En gjenganger i datamaterialet er at kroppsøvingfaget blir forstått som et fag som synliggjør kroppen, og videre at dette kan være vanskelig for enkelte elever. Derfor forsøker lærerne å tilpasse undervisningen slik at elevene kan bli mindre synlige. Simon fortalte at han vektlegger

å unngå at elevene skal føle seg synlige i faget, basert på deres idrettslige ferdigheter: «Så er det også for å få med mest mulig lekbasert [undervisning], [...] eller øvelser der det ikke blir så synlig hvis noen er veldig dårlig da». Videre viser mine analyser til en oppfattelse at heller ikke elevene ønsker å vise seg frem dersom de ikke har gode fysiske ferdigheter. Eksempelvis fortalte en av lærerne om elevenes forsøk på å «gjemme seg» i undervisningen: «da er det ofte de som synes det er vanskelig blir som regel gjemt bort i en krok. Og da er det lettere å øve uten at alle ser det» (Jostein). Det å bli *sett* i kroppsøvfingsfaget virker dermed som noe som kan være vanskelig for elevene, forstått ut fra et lærerperspektiv. Det at elever føler de ikke har et tilstrekkelig ferdighetsnivå, gjør altså at de ikke ønsker å vise seg frem foran andre elever. Videre fører dette til at lærerne forsøker imøtekomme elevenes følelse av å være synlig ved å tilpasse undervisningen slik at de ikke skal føle seg «sett».

Ytterligere viser mine analyser at lærerne oppfattet faget som en arena hvor elevene sammenlikner seg med hverandre, basert på denne synligheten. Ut fra lærernes perspektiv, blir elevenes forhold til kropp både påvirket av sosiale medier, men også i sammenlikninger blant elevene. Stine fortalte for eksempel:

Men jeg tenker jo at for noen, så kan jo de se på medelever, og tenke at det «jeg er ikke bra nok», «har ikke en fin nok kropp», «er ikke bra nok til å være med», og at det kan være en årsak til å trekke seg unna.

Dette kan videre ses i sammenheng med at lærerne oppfatter at elevene føler det er utfordrende at kroppen er så synlig i faget, og at kroppsøving dermed oppfattes som en arena hvor sosiale normer og verdier relatert til kropp kommer til uttrykk. I lys av dette snakket flere av lærerne om at de la vekt på å skape aksept for hverandres forskjeller. Dette tar meg over på neste undertema.

### 5.2.1 Å akseptere forskjeller ved den synlige kroppen

Et av mine funn omhandler at lærerne mener den fysiske kroppen er synlig i kroppsøvfingsfaget og, på bakgrunn av dette, snakket de om at de vektla å skape aksept og respekt for elevenes forskjeller relatert til kropp. Nærmere analyser viser at disse forskjellene først og fremst henviste til elevenes ferdighetsnivå, fysiske forutsetninger og utseende. Aksel fortalte blant annet at:

Hvis vi [...] er med å få den respekten for hvordan vi er og at vi er forskjellig og at noen er raskere, flinkere og høyere. Og noen har mer sixpack, andre ikke har sixpack, så er kroppsøvningsfaget med på å bygge den aksepten da, og den kan overføres i resten av skolehverdagen da.

Her påpekes hvordan kroppsøvningsfaget kan bidra til en aksept også utenfor fagets rammer, relatert til kroppens utseende, fysiske kapasiteter og ferdigheter. Å skape en slik aksept var et gjennomgående fokusområde hos lærerne i utvalget. Andre lærere viste også til kroppens fysiske attributter og utviklingsnivå som en del av disse forskjellene:

Hvis du har en klasse da, første gangen, og så har vi allerede da tatt eksempelet med at: «se på han. Han er jo 180. Han [er] 140. Like gamle. Han har sikkert kommet langt i puberteten, og hår her og der». Ikke akkurat sånn da, men vi har snakket om disse tingene da. At vi er forskjellige, vi ser forskjellig ut. (Marius)

Dette viser til at lærerne vektlegger å utvikle aksept og respekt for forskjeller ved den fysiske og synlige kroppen. Når lærerne snakket om elevenes forskjeller under intervjuene, ble det ikke henvist til elevenes relasjonelle, sosiale, utforskende og erfarende kropper. Lærernes oppfattelse av elevenes forskjellighet omhandler dermed dimensjoner ved den fysiske og synlige kroppen.

Til tross for at lærernes omtale av kropp har utgangspunkt i de fysiske dimensjonene, er også et funn i denne studien likevel at kropp som et eget tema ikke er noe som lærerne snakket mye om i undervisningen. En av lærerne snakket for flere da han fortalte at: «Jeg snakker veldig lite om kropp. Det er vanskelig å ta opp. Litt sånn, dytter det til helsesykepleieren til å snakke med de som trenger den biten da» (Simon). Flere fortalte også at kropp var et vanskelig tema, og det eksisterte et kompetansebehov for å snakke om det. Josefine fortalte eksempelvis at:

Det er litt sånn skummelt tema å snakke om også. Man bør liksom føle at man kan nok om det, og nok til at man skal påvirke i positiv retning for det er et litt sånn tema som det kan gå feil.

Dette antyder at lærerne føler det eksisterer et kompetansebehov relatert til temaer som kropp, og at de dermed unngår å snakke om kropp i undervisningen. Selv om lærerne antydte å være bevisste på at de ikke snakket om kropp som et eget tema, viser det seg likevel at kropp nettopp

blir et tema i deres forsøk på å fremme aksept og respekt for forskjellige kropper. Kropp i denne sammenhengen blir en fysisk enhet som man kan snakke om, og perspektivet om kropper som sanser, erfarer og føler kommer ikke frem som en del av disse forskjellene.

I dette temaet har jeg vist til funn i datamaterialet om at lærerne mener at kroppen blir synlig i kroppsøvningsfaget. Denne «synlige» kroppen henviser til elevenes fysiske-kroppslige ferdigheter, utseende og fysiske forutsetninger. Videre var det også en enighet blant lærerne at det er viktig å akseptere og respektere individuelle forskjeller. Dette innebar derimot ikke elevenes subjektive kroppslige dimensjoner, men henviste snarere til elevenes synlige kropp. Dette antyder at kropp i kroppsøvningsfaget snakkes om som en fysisk enhet, og at individuelle forskjeller omhandler kun sider ved den fysiske kroppen. Til tross for dette, fortalte lærerne at kropp ikke blir snakket mye om i kroppsøvningsundervisningen, og det er et vanskelig tema å ta opp med elevene. I det neste temaet viser jeg til funn om at elevenes fysiske kropper også blir ansett som forutsetninger i kroppsøvningsfaget.

## 5.3 Kroppen som forutsetning

Dette hovedfunnet innebærer at lærerne anså elevenes forutsetninger å handle om deres fysiske kropper og idrettslige ferdigheter. Videre fant jeg at dette fungerer som forutsetninger for hvordan lærerne tror elevene opplever faget, og at den fysiske kroppen utgjør et grunnlag for tilpasningene i undervisningen.

### 5.3.1 Forutsetninger = den fysiske kroppen

Mine analyser viser at det eksisterer en generell enighet blant lærerne om at forutsetninger i kroppsøvningsfaget knyttes til elevenes fysiske kapasiteter og idrettslige ferdigheter i undervisningen. Lærerne vektla altså de *fysiske* forutsetningene som grunnlag for deltakelse i kroppsøvningsfaget, noe som også kunne være begrensninger for elevenes muligheter til å gjennomføre aktiviteter. Nærmere analyser viser at formuleringer som innebar «elevenes forutsetninger» i hovedsak refererte til elevenes idrettslige ferdigheter, og fysiske kapasiteter og attributter. En av lærerne forklarte eksempelvis at:

Egne forutsetninger tenker jeg er fysisk styrke, utholdenhet. Vekt har noe å si. Skulle gjerne hatt pulsklokke på hele gjengen. Pulsen tenker jeg er det som er innsats. For noen så er det å gå 160 i puls, mens andre har helt andre forutsetninger. (Simon)

Her vektlegges altså fysiske kapasiteter og attributter som elevenes forutsetninger. Videre fortalte flere lærere at også elevenes idrettslige ferdigheter inngår som en del av deres forutsetninger. Jostein påpekte at de synlige ferdighetene til elevene er en del av forutsetningene de har med seg inn i kroppsøvfaget: «Det er jo noen som har blitt preget veldig aktivt fra de er små med idrett eller ball, og så har du jo de som kommer hit som du *ser* at aldri har kastet en ball før liksom». Det generelle mønsteret i datamaterialet peker mot at elevenes forutsetninger forstås ut fra elevenes fysiske kropper, altså ut fra deres fysiske kapasiteter, attributter og idrettslige ferdigheter.

Relatert til elevenes forutsetninger, benyttet flere av informantene ordlyden om at de tilpasset undervisningen til «der eleven *er*». Nærmere analyser viser igjen at dette hovedsakelig handlet om elevenes ferdigheter og kapasiteter. Til et spørsmål om hvordan han tenker elevenes kropper er av betydning for deres opplevelser, forklarte Simon:

Du skal presse og gi utfordringer til *alle* ut fra der de er, og kroppen er det som bestemmer hvor du er. Om du er sterk nok [...]. Spesielt kondisjon er egentlig den største begrensningen for noen. [...] koordinasjon også for så vidt.

I dette sitatet kommer det altså frem at kroppens fysiske kapasiteter bestemmer hvor elevene *er*, og kan utgjøre begrensninger i kroppsøvfaget. I tillegg viser nærmere analyser at elevenes subjektive innsats og vilje ikke inngår som en del av ordlyden om «der eleven *er*». Dette kom til uttrykk når en av lærerne fortalte om en elev med store fysiske begrensninger som viste veldig mye innsats og vilje: «La sånne elever også få lov til å skinne litt, og la dem få den tilbakemeldingen også. En vurdering som gjenspeiler at «det du gjør er utrolig imponerende ut ifra at du er der du er» (Aksel). Her vektlegges altså at elevene bør motta anerkjennelse for at de gjør det bra ut fra der elevene *er*, noe som ikke innebærer elevens innsats og vilje.

Lærernes oppfattelse av elevenes forutsetninger kom også syne ved at flere omtalte et skille mellom elever «med» og «uten» forutsetninger for å utføre aktiviteter i faget. Dette kaster lys

på et skille mellom elever basert på deres fysiske kapasiteter og idrettslige ferdigheter. Videre snakket lærerne om hvordan elever som «ikke har forutsetninger» til å klare det samme som de andre, krever at de gjør ytterligere tilpasninger. Josefine snakker for flere på dette punktet:

Så det tenker jeg at «her må man jo legge opp ekstra» fordi de har jo ikke forutsetninger til å klare det samme som andre i klassen. Men det går jo også på det her med *form*. Om du har vært i aktivitet. Om du har mulighet til å klare å gjennomføre en 2,5 kilometer med løping, eller om det kanskje holder for deg at du tar en kilometer, og går, og at det er mer enn nok.

Basert på elevenes fysiske form, eksisterer det her et skille mellom de «med» og de «uten» forutsetninger. Forutsetninger i disse tilfellene er tilknyttet evnen til å gjennomføre aktiviteten i kroppsøvningsfaget, og om hvor god form elevene er i basert på tidligere aktivitet. Dette ble også oppfattet av lærerne å være betydningsfullt for elevenes opplevelser i kroppsøvningsfaget.

### 5.3.2 Den fysiske kroppen som forutsetning for opplevelser i faget

Et av mine funn i denne studien innebærer lærernes vektlegging av aspekter ved den fysiske kroppen som betydningsfullt for elevenes opplevelser i kroppsøvningsfaget. Basert på dette, fremstår det som en fordel å være idrettsaktiv og i god fysisk form for å kunne oppleve mestring i faget. Lærerne snakket også om at faget oppleves som mer positivt og lystbetont for elever med gode fysiske forutsetninger og idrettslige ferdigheter: «Er du sterk og sprek, eller føler du at du har god kondisjon, så ser du nok lysere på faget [og] synes det er et morsommere fag, enn de som synes det er tungt» (Josefine). Lærerne viste altså til en oppfatning om at fysiske forutsetninger også fungerer som forutsetninger for positive opplevelser av kroppsøvningsfaget. Videre analyser viser også at lærerne vektlegger elevkroppens fysiske kapasiteter som betydningsfullt for elevenes mestringsopplevelser:

Kommer du inn i kroppsøvningsfaget godt trent, så opplever du mer mestring enn motsatt. Så det har med forutsetninger i forhold til det at fordi at det fortsatt er på idrett. [...] Og da er det de flinke [som] opplever mer mestring enn de svake. (Simon)

Dette viser til et gjennomgående mønster i datamaterialet ved at gode fysiske og idrettslige forutsetninger anses som hensiktsmessig for å oppleve mestring, og at elever som har erfaringer og ferdigheter fra idrett på fritiden også er de som oppfattes som flinke i

kroppsøving. I tillegg viser sitatet ovenfor en gjenganger i datamaterialet ved at benevnelsen «svake» og «sterke» elever refererer til deres fysiske kapasiteter eller idrettslige ferdigheter. Dette retter oppmerksomheten mot at elevenes fysiske kropper er forutsetninger for å gjøre det bra og å bli ansett som sterk i faget.

Dette bildet av måten å omtale elevene på var imidlertid noe mer fasettert. En av lærerne fortalte om en undervisningssituasjon hvor en mer utforskende kroppsøvingsundervisning førte til ukjente kroppslige erfaringsopplevelser:

Men jeg kan jo tenke meg at kroppen kan føles veldig rar for mange. Har jo fått kommentarer på det, at det er rart å bevege kroppen på den måte man gjør i dans. At det er unaturlig. Og da spiller jo kroppen inn. (Stine)

Dette funnet viser til en situasjon hvor elevene har opplevd å bevege kroppen på måter de ikke er godt kjent med, og at dans i undervisningen ble grunnlaget for nye opplevelser med kroppen i bevegelse basert på elevenes subjektive kroppslige erfaringer som forutsetning. I dette tilfellet blir kroppen noe mer enn en fysisk enhet, og subjektive opplevelser blir en del av den kroppslige erfaringen. Elevenes subjektive kroppslige dimensjoner er likevel ikke noe som inngår i utvalgets oppfattelse av elevenes forutsetninger.

Selv om idrettsaktive og godt trente elever ble ansett som de som opplever mest mestring i faget, fortalte også lærerne at det skal mer til enn gode ferdigheter for å oppnå toppkarakter i kroppsøving. Flere påpekte at ferdigheter bare er en del av vurderingsgrunnlaget, og at det i tillegg innebærer den individuelle innsatsen og holdningene deres: «har jo hatt gutter som har vært kjempegode i idrett, for eksempel, som ikke kunne hatt toppkarakter i gym fordi at du har en holdningsbit og en innsatsbit som også må ligge til stede, da» (Marius). Dette var noe lærerne fortalte at de også gjorde elevene oppmerksomme på. Relatert til dette fortalte også flere av lærerne at de vektla å gi muligheten for at de med høyt ferdighetsnivå kunne hevde seg gjennom å vise gode holdninger ved å hjelpe de som ikke mestrer aktivitetene i like stor grad. Eksempelvis fortalte en lærer om en elev med gode fysiske kapasiteter og ferdigheter, og at han ga mulighet for at denne eleven kunne bygge opp andre elever. Han simulerte samtalen med eleven når han kommenterte:



---

Da var det en sånn intervall [løp], og som jeg sa til han: «jeg vet at du kan vinne den intervallen på ti sekunder. Men kan ikke du gjøre sånn at hun [medelev] faktisk får litt utbytte av intervalltreningen sin?» Og da at han går inn, og så «pacer» han seg, og så løper han akkurat fort nok til at dette her blir en øvelse også for medeleven. (Aksel)

Som vist tidligere, oppfattet lærerne at elever med gode idrettslige ferdigheter og fysiske kapasiteter opplever mer mestring enn andre elever. I sitatet ovenfor kommer det også frem at eleven fikk mulighet til å vise gode holdninger ved å bygge opp en elev som tilsynelatende ikke var i like god fysisk form. Dette antyder at elever med gode fysiske forutsetninger også vil få muligheter til å vise gode holdninger ved å hjelpe elevene som ikke er på samme nivå og å gjøre «den svake bedre». Om lærerne også vektlegger at elever som ikke innehar gode fysiske forutsetninger og ferdigheter får slike muligheter, er ikke klart. Uavhengig hvilke forutsetninger elevene hadde, fortalte lærerne at de fokuserte på å skape mestring og glede i aktivitet. I det neste undertemaet forklarer jeg nærmere hvordan lærerne tilpasser for elevenes mestringsopplevelser.

### 5.3.3 Den fysiske kroppen som grunnlag for tilpasset opplæring

Et gjennomgående mønster i denne studien er at lærerne var opptatt av elevenes opplevelse av glede og mestring i faget. Disse subjektive dimensjonene ble begrunnelsen og målet med å drive tilpasset opplæring. Ved spørsmål om hva lærerne la i begrepet «tilpasset opplæring», forklarte flere at det omhandler å legge opp undervisningen slik at elevene kan oppleve mestring. Eksempelvis fortalte Jostein: «Men det er jo klart også at du får tilpasse sånn at de føler litt mestring og får litt glede med faget». Dette funnet viser altså at lærerne vektlegger å skape mestring i kroppsøvingsfaget. I tillegg uttrykte flere at bevegelsesglede også er noe av det viktigste med faget, noe som kan skapes nettopp ved at elevene opplever mestring i bevegelse: «Og det å legge opp til aktivitet som gir mestring, og at du kan mestre i bevegelse skaper jo glede. Så jeg tenker at det er noe av det viktigste med faget, da» (Stine). Her er resonnetet at å tilpasse aktiviteten slik at elevene opplever mestring fører til bevegelsesglede. Lærernes begrunnelse og mål for å drive tilpasset opplæring er altså å skape mestringsopplevelser for elevene.

Når det kommer til de tilpasningene som faktisk gjøres i undervisningen, viste det seg imidlertid å først og fremst basere seg på elevenes fysiske kropp og idrettslige ferdigheter.

Dette kom til syne blant annet da en lærer fortalte om hva tilpasset opplæring omhandler: «Det er trening ut fra elevenes ferdighetsnivå, tenker jeg. Og ut fra fysiske forutsetninger. Det hender jo at man har elever som ikke har fysiske forutsetninger til å kunne gjøre alt» (Simon). Videre er en vanlig tilnærming til tilpasset opplæring å nivådele undervisningen ut fra elevenes fysiske forutsetninger. En av lærerne snakket for flere da han fortalte at han kom til enighet med elevene om å nivådele aktiviteten basert på deres ferdigheter innen ballspill:

Sånn som i vinter da, da hadde vi ballspill på tre baner samtidig. Og da tok jeg det opp i klassen hvordan «hvordan vil du at vi skal dele nå» og da ville de at vi skulle dele i nivå. Så de flinkeste var på én bane, og så de mellomste, og så de svakeste. Da var det jo mange av de som var svakest som viste seg mye mer frem da enn da du hadde alle samlet. (Jostein)

I dette sitatet tilpasses undervisningen gjennom nivådeling av elevenes ferdigheter. Videre fortalte læreren at dersom enkelte elever følte de burde være på et høyere nivå, måtte de vise at de var gode nok på den banen de holdt på: «da må du vise den økten her at du er så god på den banen her da, at du må opp andre banen neste gang» (Jostein). Dette viser til en prestasjonsorientert undervisningssituasjon, hvor fokuset rettes mot å vise en synlig form for kompetanse. Elevenes varierende ferdighetsnivå førte til at de «sterke» ble adskilt fra de med dårligere ferdigheter, slik at elevene kunne få «vist seg frem». Flere av lærerne fortalte om et slikt skille mellom elever basert på deres fysiske forutsetninger:

Å ha åpenhet for at noen elever kanskje vil falle av på et eller annet slags nivå, eller forskjellige aktiviteter, og da ha en alternativ sak som var planlagt. At [...] jeg ser at «nå kan du ikke være med lenger. Da har vi elev B, og elev C her borte. Så da setter vi dere sammen». (Aksel)

Dette tilfellet antyder at enkelte elever blir ekskludert fra resten av klassen basert på deres ferdigheter i aktiviteten som bedrives. Eksemplene ovenfor viser dermed til at det skapes et fysisk og sosialt skille mellom elever basert på deres ferdigheter i kroppsøvingundervisningen. Dette står også som en motsigelse til tidligere funn om en undervisningspraksis hvor det ble påpekt at det vektlegges å tillate å «skjule» seg og sine ferdigheter, og at det fokuseres på å utvikle en aksept og respekt for at ens kropp og

ferdighetsnivå er forskjellig. Tilstrekkelige fysiske forutsetninger og ferdigheter fremstår dermed som et grunnlag for deltakelse i undervisningens fellesskap.

Temaet «kroppen som forutsetning» innebærer funn om at lærerne anså at elevenes forutsetninger omhandler deres fysiske kropper og idrettslige ferdigheter, og at lærerne oppfatter at det er en fordel å være idrettsaktiv og godt trent både for opplevelsen av faget som lystbetont, og for elevenes opplevelse av mestring. Omtale av elever som blir ansett å ha «gode forutsetninger» for å gjøre det bra i kroppsøvningsfaget, henviser til evnen å gjennomføre aktivitetene i undervisningen. Forutsetningene, som vi har sett, og som er hovedtemaet her, baseres dermed på elementer ved elevenes fysiske kropper og idrettslige egenskaper. Elever som innehar slike forutsetninger, får også mulighet til å vise gode holdninger ved å hjelpe elever som ikke mestrer aktivitetene i like stor grad. Videre ble elevenes fysiske kropp også et utgangspunkt for lærernes tilnærming til tilpasset opplæring, noe som ble praktisert ut fra en hensikt om å skape subjektive mestringsopplevelser og bevegelsesglede for elevene. Blant annet viste de til en praksis hvor de nivådelte undervisningen basert på elevenes ferdigheter i aktiviteten slik at elevene kunne få vist sin kompetanse. Dette peker dermed mot at elevenes subjektive mestringsopplevelser blir ansett som et resultat av å kunne vise progresjon og evner ved ferdigheter i aktivitetene i faget, og som igjen avhenger av deres fysiske forutsetninger og ferdigheter.

## 6. Diskusjon

Hensikten med denne studien er å undersøke kroppsøvlingslæreres forståelser av kropp, og dermed hvilke kroppsforståelser de tolker læreplanen og styringsdokumenter ut fra. På bakgrunn av dette søker jeg å skape et bilde av hva slags forståelser lærernes undervisningspraksis bygger på. I dette kapitlet vil jeg dermed løfte frem funn fra studien, og drøfte disse i lys av teoretiske perspektiver på kropp samt relevant tidligere forskning.

«Kropp» inngår både som en del av navnet til kroppsøvlingsfaget, i tillegg benyttes begrepet ved flere kompetansemålformuleringer i læreplanen. Som følge av fagfornyelsen, inngår også «kroppslig læring» som et kjerneelement i faget (Udir, 2019). Likevel, som vist innledningsvis, er det ikke tydelig hvordan man skal eller bør forstå kropp i fagets kontekst (Udir, 2019). Kropp kan forstås på flere ulike måter (Engelsrud, 2006, s. 9), og hvilke forståelser man har med seg inn i lesingen av styringsdokumenter for kroppsøvlingsfaget, kan videre ha følger for læreres praksis og arbeid med elevene (Kirk, 2002, s. 88-89; Moen & Rugseth, 2018, s. 164; Widerström, 2005, s. 111). Siden det eksisterer lite fagfelleverdert forskning som eksplisitt har utforsket kroppsøvlingslæreres forståelse av kropp, innebærer dette kapitlet diskusjoner av mine funn relatert til dette. Jeg vil diskutere tre hovedpoeng: «Kroppen som et medium for fysisk aktivitet», «Å skille mellom flinke og mindre flinke elev(kropp)er» og «Sosial konstruksjon av den fysiske kroppen».

### 6.1 Kroppen som et medium for fysisk aktivitet

Flere av lærerne i min studie virker å ha et syn på kroppsøving som et aktivitetsfag. Dette kommer til syne blant annet ved at lærerne ser på aktiviteten som noe av det viktigste med å ha kroppsøvlingsfaget i skolen, i tillegg til at flere vektlegger å *bevare* aktiviteten. Tidligere forskning viser også at kroppsøvlingsfaget i skolen innebærer preg fra aktivitets- og idrettsdiskurser og at fysisk anstrengelse blir ansett som et mål i seg selv (Aasland et al., 2020, s. 488; Moen, Westlie, Bjørke, et al., 2018, s. 40-41; Öhman, 2007, s. 191). Dette har også videre betydning både for fagets innhold og for hva som anses som gode evner i kroppsøving (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14; Aasland et al., 2020, s. 489). I tråd med et slikt aktivitetsfokus, er også et funn i min studie at faget blir ansett som et «avbrekk» fra en ellers teoritung hverdag, som også tidligere forskning viser til (Lyngstad et al., 2020, s. 236).

Lærerne i min studie antydte med andre ord at det er kroppen, snarere enn hodet, som skal være aktiv i kroppsøving. Relatert til dette, forfekter Widerström (2005, s. 67) at en dualistisk forståelse av kropp vil føre til at kroppsøving blir et ferdighetsfag fremfor et kunnskapsfag, og nettopp som et «avbrykk» fra resten av skolefagene. Et slikt perspektiv skiller altså den fysiske verden og den subjektive opplevde verden (Descartes, 1642/1992, s. 30). Kroppsøving blir dermed et fag som har sitt utgangspunkt i den fysiske og materielle verden. Konsekvensene av dette er at kroppsøvingfaget blir et fag for utvikling av ferdigheter og fysiske kapasiteter, og innebærer et prestasjonsrettet fokus (Lyngstad, 2019, s. 26; Widerström, 2005, s. 67; Öhman, 2007, s. 191). En nyanse knyttet til dette i min studie, er at enkelte av lærerne også vektlegger at aktiviteten skal føre med seg læring. Hva denne læringen består i og hvordan denne læringen skal skje, er derimot ikke klart, slik tidligere forskning også antyder (Bjørke, 2020, s. 112). Skillet mellom *læring* i aktivitet og å *være* i aktivitet er utydelig. Dette utydelige skillet gjør at faget likevel fremstår som et fag hvor oppmerksomheten rettes mot at kroppen må være i aktivitet. Aktivitetsfokuset som mine funn antyder, viste seg videre å ha følger for blant annet kategorisering av elever basert på hva som anses som gode egenskaper og kompetanse i faget.

Et av mine funn antyder at elever kategoriseres som «svake» og «sterke» basert på deres fysiske kropper. En slik kategorisering synes dermed å springe ut fra et perspektiv på kroppen som et objekt, hvor kroppen inngår som en del av den fysiske verden (*res extensa*) og skilles fra menneskets tenkende del (*res cogitans*) (Descartes, 1642/1992, s. 68-73; Sæle, 2021, s. 68). Kategoriseringen av elever basert på elevenes fysiske kapasiteter, fremstiller altså kroppen som adskilt fra elevenes subjektive opplevde verden. Subjektiviteten i forholdet mellom elevkroppen og opplevelser av verden fremstår dermed som nedprioritert i forhold til den objektive, fysiske kroppen (Loland, 2000). Dette samsvarer med tidligere forskning som peker mot at eksisterende diskurser i faget kan føre til kategorisering av elever (Evans & Davies, 2004, s. 44; Varea & Underwood, 2016, s. 475). I motsetning til Varea og Underwood (2016, s. 475) som fremhever at elever i kroppsøvingfaget kategoriseres basert på deres vekt og utseende, viser mine analyser snarere at en slik kategorisering foregår hovedsakelig basert på elevenes fysisk-kroppslige ferdigheter og kapasiteter. Dette henger også sammen med Aasland og kollegaer (2020, s. 488) som påpeker at eksisterende diskurser har betydning for hvilke egenskaper som anerkjennes i kroppsøvingfaget. I tråd med tidligere forskning, er et av mine funn at «sterke» elever refererer til egenskaper basert på deres fysiske kropper, og at dette står

som et utgangspunkt for å bli ansett som kompetent (Aasland et al., 2020, s. 489; Wilkinson et al., 2013, s. 161-162). Den objektive og synlige elevkroppen som anses som «sterk» i denne studien, omfavner ikke perspektivet på eleven som sansende, opplevende, lærende, og skapende kroppssubjekter slik både læreplanen fra 2015 og fagfornyelsen skriver frem (Udir, 2015; Udir, 2019).

Et annet poeng som illustrer at fysiske ferdigheter står sentralt i hvordan lærerne forstår og anerkjenner kropp, er hvordan lærere i min studie viser at elevene ikke bare vurderes ut fra deres fysiske ferdigheter i undervisningen, men at det skal mer til for å oppnå de beste karakterene i faget. Blant annet ble det påpekt å *vis*e innsats og gode holdninger, noe tidligere forskning også påpeker (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). Dette peker mot at det er den objektive og synlige elevkroppen som utgjør grunnlaget for kompetanse, og som blir vurdert i kroppsøvningsfaget (Loland, 2000). Lærernes oppfattelse av elevkroppen når det kommer til vurdering av kompetanse, bunner dermed i at kroppen er *synlig* fremfor *seende* (Engelsrud, 2006, s. 31; Sæle, 2021, s. 90), og vektlegger den fysiske kroppen som adskilt fra elevenes «levde kropper» (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 77-78). Dette samsvarer med Aasland og Engelsrud (2017, s. 7) som påpeker at lærere vurderer elever i kroppsøving basert på objektive målbare tester og hvordan elevene oppfører seg i undervisningen. De vektlegger at *synlige* kvaliteter utgjør vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, som for eksempel innsats i form av å jobbe hardt i undervisningen (s. 15). I min studie kom dette til syne ved at lærerne fortalte flere ganger at de idrettsdyktige elevene fikk beskjed om å vise gode holdninger gjennom at de bør gjøre de «svake bedre», dersom de ønsket toppkarakterer. Elevkroppen blir dermed først og fremst ansett og anerkjent som en fysisk og synlig kropp (Descartes, 1642/1992, s. 68-73). På en annen side, sett fra et kroppsphenomenologisk perspektiv, synliggjøres også en implisitt erkjennelse av elever som erfarende og relasjonelle kroppssubjekter ved at ikke alle har de samme fysisk-kroppslige forutsetningene, og at det derigjennom eksisterer et grunnlag for at elevene kan hjelpe hverandre. Dette viser til en undervisningspraksis hvor erfaringer i faget knyttes til relasjonelle, subjektive opplevelser i samhandling med medelever. Dette kan dermed sies å rette et lys mot elevenes «levde kropper», og en forståelse av at alle lever i et gjensidig forhold til hverandre, men at den enkelte gjør det på *sin* måte (Engelsrud, 2006, s. 33). Dette kan ses i lys av Merleau-Ponty sin metafor om at «huset» betraktes fra den *enkelt*es perspektiv (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 69).

Dersom kroppsøvningsfaget preges av et aktivitets- og idrettsfokus, som mine funn viser til, kan man likevel stille spørsmål om elever som ikke innehar kvaliteter i tråd med slike diskurser, får de samme mulighetene til å vise gode holdninger og andre egenskaper. Mine analyser antyder at tilfellet er at elever med gode fysisk-kroppslige ferdigheter, også lettere får muligheter til å vise gode holdninger ved at det legges til rette for det. Dette samsvarer med tidligere forskning om at elever som ikke innehar ettertraktede og normaliserte egenskaper for å vise god kompetanse i kroppsøving, heller ikke får mulighet til å vise sine styrker i faget i like stor grad (Azzarito & Solomon, 2009, s. 186; Davison, 2000, s. 258; Fagrell et al., 2012, s. 113; Garret, 2004, s. 235-236; Wilkinson et al., 2013, s. 161). Gerdin og Larsson (2018, s. 80-81) mener at dette videre fører til at elever som ikke innehar slike egenskaper, opplever misnøye på grunn av at de føler utilstrekkelighet med sine kropper og ferdigheter. Selv om lærerne i min studie viste forståelse for at elevenes utgangspunkter var forskjellige, er det likevel tydelig at det er hensiktsmessig for elevene å ha gode fysisk-kroppslige ferdigheter og forutsetninger for å oppnå de beste karakterene. Videre kom også aktivitetsfokuset til syne når det gjaldt spørsmål relatert til implementeringen av fagfornyelsen.

### 6.1.1 «Kroppslig læring» forstås som aktivitet med kroppen i bevegelse

Flere av lærerne fremstod som kritiske da de fortalte at fagfornyelsen ville føre til et mer teoretisk fag. De ønsket snarere å opprettholde aktiviteten som en del av egenarten til faget. Teoretisk kunnskap ble altså ikke oppfattet som noe som bør inngå i kroppsøvningsfaget i stor grad. Likevel, blant annet relatert til begrepet «kroppslig læring», erkjente de at fagfornyelsen ville føre med seg endringer. Hva disse endringene vil innebære fremsto foreløpig ikke som konkret. Siden det eksisterer et tolkningsrom relatert til begreper som «kroppslig læring», forklarte lærerne selv at det var et ønske om kollegialt samarbeid med refleksjon og diskusjon rundt fagfornyelsens begreper og innhold.

Som forklart tidligere, er begreper som «kroppslig læring» åpne for tolkning av lærere og lærerkollegium. Relatert til læreplanen fra 2015, påpeker Moen og Rugseth (2018, s. 163) at lærernes praksis utformes og avgjøres på bakgrunn av hvordan læreren forstår kropp og andre begreper i møte med styringsdokumentene. Til tross for at lærerne i min studie omtalte dette begrepet med mye usikkerhet, peker mine funn mot at lærerne forstår begrepet «kroppslig læring» først og fremst med et utgangspunkt at kroppen er i bevegelse. Dette innebar et fokus

på læring og utvikling av kroppen som en fysisk enhet. I introduksjonen omtalte jeg Standal (2019) sin tosidige forståelse av begrepet «kroppslig læring», hvor en av sidene innebærer selve handlingene og aktivitetene med kroppen i bevegelse, mens den andre siden innebærer den subjektive meningen med bevegelsesaktiviteten. Lærerne i min studie viste altså til én av sidene ved Standal (2019) sin tosidige oppfattelse av dette begrepet. Subjektive meninger med bevegelsesaktiviteter var ikke en del av lærernes forståelse av begrepet «kroppslig læring» (Standal, 2019). Lærernes oppfattelse av begrepet peker dermed mot en dualistisk forståelse. Oppmerksomheten rettes mot den fysisk-materielle verden med kroppen i bevegelse, og fremstår som adskilt fra de subjektive dimensjonene (Descartes, 1642, 1992, s. 30). Dette viser at forståelsene lærerne bringer med seg inn i lesingen av styringsdokumentene for faget, er av betydning for hvordan de tolker begreper og formuleringer (Moen & Rugseth, 2018, s. 163; Widerström, 2005, s. 198).

Som et eksempel på subjektive dimensjoner ved bevegelsesaktivitet, viser mine funn til ett tilfelle hvor en lærer konkret pekte mot en situasjon hvor elevene antydte at de opplevde nye og ukjente bevegelsesopplevelser i faget. Dette eksempelet forener et perspektiv om kroppen som et objekt og et subjekt ved at elevene ikke bare gjennomfører en aktivitet, men også erkjenner og reflekterer over de nye og ukjente subjektive bevegelsesopplevelsene (Aartun et al., 2020, s. 9). Dette vektlegger også perspektivet om at kroppen ikke bare er noe man *har*, men også som man lever og opplever *gjennom* (Engelsrud, 2006, s. 31; Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 77-78). Som forklart tidligere, viser Aartun og kollegaene (2020, s. 2) til «embodied pedagogy» som en type pedagogikk som beveger seg vekk fra et dualistisk perspektiv. Den ene pedagogiske implikasjonen som anbefales i deres systematiske litteraturgjennomgang er å utforske nye bevegelser i kroppsøvingsfaget og å reflektere over disse opplevelsene (2020, s. 7-9). I tilfellet av dette i mine funn, kom det likevel frem at det ble oppfattet som uheldig, siden elevene ble usikre av å ikke være kjent med denne bevegelsen. Likevel består dette som et eksempel på nettopp å reflektere over opplevelsen av å utforske nye bevegelser i kroppsøvingsfaget, som kan være hensiktsmessig for å utfordre stereotypiske forståelser av blant annet ferdigheter (Aartun et al., 2020, s. 9). I neste kapittel diskuterer jeg også hvordan elevenes ferdigheter og forutsetninger videre ble et utgangspunkt for et skille mellom flinke og mindre flinke elever.



---

## 6.2 Å skille mellom flinke og mindre flinke elev(kropp)er

En objektiv forståelse av elevenes kropp kommer ikke bare til syne i form av et aktivitets- og idrettspreget kroppsøvningsfag. Lærernes perspektiv på elevenes *forutsetninger*, viser også til en objektivt forankret forståelse. I denne studien viste lærerne til en oppfatning av forutsetninger ut fra elevenes fysiske kapasiteter, fysiske attributter og fysiske evner. Lærerne forfektet i at dette utgjør grunnlaget for opplevelsen av faget som lystbetont ved at det ikke blir for anstrengende å delta. Dette peker mot at lærerne forstår elevenes forutsetninger ut fra et fysisk-kroppslig objektivt perspektiv, som ikke innebærer erkjennelsen av elevenes «levde kropp» og deres subjektive kroppslige erfaringsopplevelser (Engelsrud, 2006, s. 33; Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 94-95). Dette viser til en praksis hvor kroppen skilles i to forskjellige verdener, hvor forutsetningene baseres på den fysiske og materielle verden, og står som adskilt fra subjektive og psykiske dimensjoner (Descartes, 1642/1992, s. 68-73). Denne oppfattelsen av elevenes forutsetninger og kompetanse i kroppsøving, gjør at elevene som ikke innehar gode fysiske forutsetninger, heller ikke får samme muligheter til å oppleve mestring i like stor grad. Dette gjenspeiler funn i min studie om at lærerne oppfattet at de idrettsaktive og godt trente elevene også opplever mer mestring i faget.

Den objektivt forankrede forståelsen av elevenes forutsetninger kom også til syne ved at lærerne fortalte om elever «med» og «uten» forutsetninger for å delta i undervisningen. Dette refererte til om elevene hadde tilstrekkelige fysiske kapasiteter og fysisk-kroppslige ferdigheter eller ikke. Dette skillet mellom elevene viser til en forståelse hvor forutsetninger ligger i den fysiske og materielle verden (*res extensa*), og hvor elevenes subjektive livsverden og andre psykiske dimensjoner (*res cogitans*) ikke inngår som en del av deres forutsetninger (Descartes, 1642/1992, s. 30). I et subjektivt perspektiv derimot, vil det snarere være *elevens* forutsetninger som settes i fokus, uten at dette måles opp mot ytre standarder (Standal, 2019). I et slikt perspektiv vil ikke kroppslige forutsetninger enten være fysisk-motoriske eller psykiske, men snarere *forent* i en relasjon til omgivelsene og andre mennesker. Dersom elevenes subjektive opplevelser og deres «levde kropp» også inngår som en del av elevenes forutsetninger (Standal, 2019), vil altså benevnelsen av elever «uten forutsetninger» miste sin mening. Sett i lys av funn om at kroppsøvningsfaget oppfattes og praktiseres som et aktivitetsfag, viser også tidligere forskning at diskursive konstruksjoner og tatt-for-gitte forståelser i faget utgjør normative rammer for blant annet anerkjente kompetanser og

væremåter i kroppsøving (Hay & Macdonald, 2010, s. 17; van Amsterdam et al., 2012, s. 788; Webb et al., 2008, s. 360; Wright, 2000, s. 43). Blant annet påpeker Aasland og kollegaer (2020, s. 488) at fysisk veltrente og idrettsflinke elever er de som blir ansett som kompetent. Dette skaper altså en praksis hvor forutsetninger for å gjøre det bra i faget ses ut fra elevenes fysiske-kroppslige kapasiteter og egenskaper. Videre er også et av mine funn at dette blir et grunnlag som skaper skiller mellom elevene i undervisningen.

Min studie viser til en lærerpraksis som *skaper* et fysisk og sosialt skille mellom elever basert på deres forutsetninger for å utøve gode fysiske ferdigheter i aktivitetene i undervisningen. Dette henstiller mot en praksis hvor elevene ble nivå delt ut fra deres idrettslige ferdigheter, og at elever som ble ansett å «falle av» ble tatt ut av aktiviteten med resten av klassen. Dette viser altså til eksempler på pedagogiske avgjørelser som skiller elevene i faget basert på et ensidig perspektiv på deres fysiske forutsetninger. Oppfattelsen av skillet mellom elevenes fysiske forutsetninger og deres «levde kropp» (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 94-95), fører altså til fysiske og sosiale skiller i undervisningen. En slik praksis gjør at elever som ikke innehar fysiske forutsetninger i tråd med et «normalisert tilstrekkelig nivå» som for eksempel gode idrettslige ferdigheter, heller ikke får de samme mulighetene til å oppleve mestring. Dette støttes av Wilkinson og kollegaene (2013, s. 161), som også mener at en slik praksis fører til at elever som ikke blir ansett som kompetent basert på slike egenskaper, heller ikke får mulighet til å fremvise og motta anerkjennelse for sine kvaliteter. Kirk (2002, s. 88) påpeker derfor at det er viktig å skape kritisk refleksjon om sosiale konstruksjoner av normaliserte forutsetninger og evner i kroppsøvingsfaget. I lys av en slik diskusjon om elevenes forutsetninger, påpeker Gerdin og Larsson (2018, s. 82) at kroppsøvingundervisningen bør søke mot å skape opplevelser av at elevenes kropp og evner er tilstrekkelige i undervisningen. I tråd med dette, fremhever Standal (2015, s. 123-124) et sosiologisk perspektiv på elevenes forutsetninger hvor spørsmål om hva som *verdsettes* er i fokus. Han påpeker at hva slags evner og forutsetninger som verdsettes i kroppsøving er betydningsfullt både for undervisningen og hvordan oppfatter seg selv, medelever og kroppsøvingsfaget som en helhet (s. 123). Dersom elevenes forutsetninger for mestring og deltakelse blir forstått ut fra et bredere perspektiv enn deres fysiske kapasiteter, vil det være grunn til å tro at flere kan oppleve subjektive mestringsopplevelser og oppfatte faget nettopp som lystbetont, og at det ikke skiller mellom elever med grunnlag i den fysiske kroppen. Dette skjer gjennom at

---

mestringsopplevelser ikke baserer seg på prestasjoner og ferdighetsutvikling ut ifra et objektivt perspektiv på elevenes forutsetninger i kroppsøving.

### 6.2.1 Å tilpasse til elev(kropp)er

Andre funn i denne studien viser til at elever uten tilstrekkelige fysiske forutsetninger for undervisningen, ble oppfattet å kreve «ekstra tilrettelegging». Lærernes oppfattelser av hva det vil si å ha gode nok forutsetninger har altså betydning for deres pedagogiske avgjørelser om tilpasset opplæring. Dette, i tillegg til funnene omtalt ovenfor, antyder at det eksisterer normaliserte oppfatninger av kroppslige forutsetninger i faget. Dette kan videre anses som resultater av sosiale konstruksjoner relatert til kroppen i kroppsøving (Kirk, 2002, s. 85-86). I lys av dette perspektivet, vil sosiale konstruksjoner avgjøre hva som anses som normalt, og videre hva som dermed anses å kreve «ekstra» tilrettelegging basert på lærernes oppfatninger (Kirk, 2002, s. 85-86). Hva som konstituerer tilstrekkelige forutsetninger kan altså sies å være preget av sosiale prosesser og normaliseringer i faget, sett i lys av et perspektiv om kroppen som en sosial konstruksjon (Beauvoir, 1949/2000, s. 33; Kirk, 2002, s. 79-80). På den måten representerer elevkroppen verdier som er en del av lærernes tatt-for-gitte del av den sosiale adferden, og kan nettopp føre til kategorisering av elever, og oppfattelser om hvem som krever «ekstra tilrettelegging» (Kirk, 2002, s. 82). Dette samsvarer med funnene til van Amsterdam og kollegaene (2012, s. 787) som viser at lærernes subjektive oppfattelser av elevenes forskjeller må «håndteres» i undervisningen, som for eksempel tilrettelegging av aktiviteter. Konsekvensene av dette kan altså være en kategorisering av elevene på bakgrunn av deres fysiske egenskaper, som videre kan føre til oppfattelser av hva som krever ytterligere tilpasninger og tilrettelegging i undervisningen.

Lærerne i min studie oppfattet at noe av det viktigste med å tilpasse undervisningen var å sørge for at elevene opplever *glede* ved å være i aktivitet. Dette ble flere ganger satt i sammenheng med elevenes mestringsopplevelser i kroppsøvingsfaget. Bevegelsesglede og mestringsopplevelser er eksempler som innebærer subjektive kroppslige dimensjoner med utgangspunkt i elevenes «levde kropp» og subjektive erfaringsopplevelser (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 94-95; Widerström, 2005, s. 111-112). Når lærerne i min studie snakket om kropp og kroppslige opplevelser, ble derimot ikke slike affektive dimensjoner omtalt. Dette viser til et vedvarende skille mellom den fysiske og materielle kroppen, og subjektive og

psykiske dimensjoner ved mennesket. Kroppen fremstår dermed som noe utstrakt og ikke-tenkende (Descartes, 1642/1992, s. 68-73), og som skilles fra subjektive følelser som bevegelsesglede. Skillet mellom slike fysiske og psykiske dimensjoner i dagligtalen er nettopp eksempler på hvordan det dualistiske perspektivet preger vårt språk om kroppen (Engelsrud, 2006, s. 25-27; Loland, 2000). Selv om ikke lærerne i min studie snakket om elevens kropp ved omtale av slike affektive begreper, viste de til en felles forståelse om at tilpasset opplæring skulle føre til at elevene kunne oppleve mestring og bevegelsesglede i faget ut fra deres forutsetninger. Dette kom blant annet til syne ved nivådeling basert på ferdigheter, og annen tilrettelegging ut fra elevenes fysiske forutsetninger for å gjennomføre aktivitetene i undervisningen. Dette kan antyde at mestringsopplevelser i kroppsøvfingsfaget er nært tilknyttet å kunne prestere fysisk, som videre samsvarer med et objektivt forankret perspektiv på kroppslige prestasjoner (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15-16; Aasland et al., 2020, s. 488-489; Moen & Rugseth, 2018, s. 158). Mine funn viser altså at tilpasningene i stor grad foregår ut fra den fysiske kroppen, med hensikt å føre til subjektive og psykiske opplevelser av mestring og bevegelsesglede (Descartes, 1642/1992, s. 68-73; Widerström, 2005, s. 111-112). Med et perspektiv fra den kartesianske dualismen, foregår dermed tilpasningene med utgangspunkt i den fysisk-materielle verden, i et forsøk på å skape opplevelser i den subjektive og psykiske verden (Descartes, 1642/1992, s. 68-73).

### 6.3 Sosial konstruksjon av den fysiske kroppen

I denne studien viste lærerne til en klar enighet om at kroppen blir synlig i kroppsøvfingsfaget. Flere av lærerne forklarte videre om tiltak for at elevene skulle slippe å føle seg «sett» i undervisningen. Disse funnene peker mot en oppfatning av at elevene ikke ønsker å vise frem mangelfulle fysiske ferdigheter relatert til aktivitetene i faget, sett fra et lærerperspektiv. Dette er en form for «skjuleteknikk», som omtales av Hagen og kollegaene (2014, s. 62) om teknikker som elever benytter for blant annet å unngå ubehagelige situasjoner i undervisningen, eksempelvis ved aktiviteter som krever tøffhet eller anstrengelse (s. 75). Lærerne forklarte også hvordan de tilrettela for elevenes forsøk på å unngå å være synlige, i tillegg til at de forsøkte å gi elever ytterligere teknisk veiledning før lagspill med andre elever. Slike funn antyder at det eksisterer verdier og forventninger tilknyttet kroppslige egenskaper i faget, og at det kan være vanskelig for enkelte elever dersom de ikke innehar et visst fysisk

---

ferdighetsnivå, spesielt innen lagspill. Dette samsvarer med Kirk (2002, s. 85-86) som forklarer at det eksisterer sosiale konstruksjoner og normaliseringer relatert til kroppen og fysiske væremåter i kroppsøvfingsfaget, og viser dermed til et perspektiv på kroppen som en sosial konstruksjon, hvor forventninger om kroppen og kroppslige uttrykk skapes og opprettholdes i det sosiale fellesskapet (Beauvior, 1949/2000, s. 331-332; Engelsrud, 2006, s. 65). Kerner og kollegaene (2017, s. 256) påpeker at denne synligheten kan føre til negative kroppsassosiasjoner på grunn av at elevene blir bedømt på bakgrunn av deres fysiske ferdigheter, og at kroppsøving potensielt er en arena hvor sosiale sammenlikninger relatert til denne synlige kroppen blir mulig. Lærernes oppfatninger av denne synligheten i min studie resulterte i tilpasninger slik at elevene ikke skulle føle seg «sett» i undervisningen, for eksempel ved innlæringen av ferdigheter. O'Donovan og kollegaene (2015, s. 57-61) argumenterer for at kroppsøvfingsfaget, og spesielt i garderoben, innebærer unike sammenlikningsrammer i motsetning til andre skolefag, og hvor nærheten til medelever legger premissene for at elevene sammenlikner seg med hverandre ut fra sosialt konstruerte idealer. Selv om forskning viser at garderobesituasjonen ikke er problematisk for de fleste elever (Moen et al., 2017, s. 16; Moen, Westlie & Skille, 2018, s. 5), antyder denne vektleggingen av synligheten i mine funn at det eksisterer normer og verdier relatert til kroppen i kroppsøvfingsfaget. Tidligere forskning forfekter i at dette kan videre føre til at elever aksepterer og internaliserer slike kroppslige verdier, og at dette utgjør sammenlikningsrammer som elevene vektlegger og preges av (Azzarito & Solmon, 2006, s. 220; Azzarito et al., 2016, s. 63; Elvebakk et al., 2018, s. 99-100). Eksempelvis trekker Burrows og kollegaene (2002, s. 44-45) frem at elever internaliserer forståelser av god helse som noe synlig og fysisk målbart.

Gjennom diskusjonen av eksisterende aktivitets- og idrettsdiskurser, vektleggingen av fysiske ferdigheter som kompetanse, og normaliseringen av elevenes fysiske forutsetninger, vises det til et grunnlag for sosialt konstruerte normaliseringer, verdier og forventninger i faget. I tråd med en slik diskusjon, påpeker Aartun og kollegaene (2020, s. 4) at elevenes forestillinger av normalitet, følelse av aksept, og unngåelse av forlegenhet, vil påvirke deres kroppslige identitetskonstruksjon i faget. Mine funn viser nettopp til en praksis hvor lærerne forsøker å skape aksept for hverandres forskjeller, og å unngå at elevene føler forlegenhet i undervisningen. Relatert til elevenes følelse av å være synlig, og lærernes tilpasning for å tillate elevenes «skjuleteknikker» (Hagen et al., 2014, s. 62), vektlegger også lærerne i denne studien at man skal akseptere og respektere hverandres forskjellige kropp. På én side peker

dette mot en erkjennelse av *forskjellige* «levde kropper» som utgangspunkt for deltakelse og opplevelser i kroppsøvingsfaget, og at elevenes ståsted er ulike (Engelsrud, 2006, s. 33; Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 69). På en annen side ble likevel elevenes *forskjeller* forklart ut fra deres fysiske ferdigheter, fysiske kapasiteter og fysiske attributter. For eksempel gjaldt dette forskjeller ved fysisk form, vekt og høyde. Dette peker mot at forståelsen av elevenes forskjeller ikke innebærer subjektive kroppslige erfaringer, men bunner snarere i et objektivt forankret perspektiv på kropp som skiller den fysiske kroppen fra de subjektive og psykiske dimensjonene (Descartes, 1642/1992, s. 30; Engelsrud, 2006, s. 27). Ut fra et perspektiv som kroppen som sosial konstruksjon, viser dette også at det eksisterer visse verdier tilknyttet kroppen i kroppsøvingsfaget. Lærerne antydte at enkelte elever føler forlegenhet dersom de ikke innehar visse forutsetninger eller ferdigheter for å gjøre det bra i aktivitetene i undervisningen, noe som kan forstås ved at det eksisterer sosiale konstruksjoner relatert til kroppen og kroppslige egenskaper, som videre kan føre til påvirkninger på elevenes syn på seg selv og sine kropper (Aartun et al., 2020, s. 9; Kirk, 2002, s. 84). I tråd med et slikt perspektiv, eksisterer det altså forestillinger og forventninger om kroppen som skapes i det sosiale fellesskapet (Beauvoir, 1949/2000, s. 331-332; Engelsrud, 2006, s. 65). I min studie synes slike forventninger å komme i form av gode fysiske forutsetninger for å mestre aktiviteter i faget.

Lærerne ga eksempler på at de tidlig forsøker å utvikle en aksept for forskjellighet, og at dette kan være overførbart til områder utenfor kroppsøvingsfaget. Her eksisterer det likevel et paradoks. På én side er lærerne i utvalget opptatt av å fremme aksept og respekt ved hverandres forskjellige fysiske kropper, og å erkjenne og tillate elevenes forsøk på å skjule seg i undervisningen. På den andre siden, som forklart tidligere, utøver de likevel en praksis som *skaper* fysiske og sosiale skiller nettopp basert på disse forskjellene. Dette funnet samsvarer med Lyngstad (2011, s. 9) som hevder at dersom kroppsøvingsfaget skaper en objektiv kroppsforståelse, vil det kunne føre til at elevene tildeles ulik sosial status basert på deres kropper, som videre kan føre til sosial eksklusjon. En nivådelt og ferdighetsorientert undervisningspraksis bygger dermed oppunder vektleggingen av fysiske forutsetninger for å kunne mestre aktiviteter i faget, og samtidig bygger opp under en forståelse av kroppen som noe som bør prestere ferdighetsmessig for å bli ansett som kompetent. Dette kan altså føre til påvirkninger på elevenes kroppslige identitetskonstruksjon med utgangspunkt i en objektiv forståelse av kropp (Aartun et al., 2020, s. 4; Walseth et al., 2017, s. 449-450). Det dualistiske

perspektivet kommer altså til syne ved at eleverne fysisk og socialt skilles basert på elementer ved den fysiske og materielle verden (Descartes, 1642/1992, s. 68-73).

## 7. Konklusjon og videre forskning

Hensikten med denne studien har vært å undersøke og belyse kroppsøvlingslæreres forståelser av kropp, og dermed hvilke kroppsforståelser de tolker læreplanen og styringsdokumenter ut fra. På bakgrunn av dette har jeg søkt mot å skape et bilde av hva slags forståelser lærernes undervisningspraksis bygger på. Basert på diskusjonen i denne studien, viser det seg at flere sider ved kroppsøvlingsfaget praktiseres ut fra en objektiv forståelse av kroppen, med en hensikt i større mål om å skape subjektive kroppslige opplevelser som bevegelsesglede og mestring. Gjennom vektlegging av at kroppen må være i aktivitet og tilpasninger i undervisningen som gjenspeiler et objektivt perspektiv på kropp, rettes oppmerksomheten mot elevenes fysiske kropp som forutsetninger i kroppsøvlingsfaget. Dette viser seg å kunne føre til en praksis hvor elever blir kategorisert som flinke og mindre flinke ut fra deres fysiske forutsetninger, og at det skapes sosiale og fysiske skiller basert på deres fysiske kropp.

Kroppsøvlingsfaget viser seg å være praktisert og vektlagt som et aktivitetsfag hvor kroppen må være i aktivitet, og som et «avbrekk» fra andre skolefag. Dette antyder at faget anses som en arena hvor hodet hviler mens kroppen jobber. Dette kom til uttrykk i lærernes forståelse av elevenes forutsetninger, hvor de vektla spesielt den fysiske kroppen som forutsetninger i faget. Videre anså lærerne at elevenes fysiske form og fysisk-kroppslige ferdigheter var betydningsfulle forutsetninger for å oppnå mestring og for å bli ansett som kompetent. Videre tilpasset lærerne undervisningen slik at elevene skulle oppleve mestring og bevegelsesglede ut fra deres fysiske forutsetninger for å gjennomføre aktivitetene i undervisningen. Dette antyder en oppfatning av at mestringsopplevelser i kroppsøvlingsfaget er tilknyttet den fysiske kroppens evner og forutsetninger.

I denne studien var lærerne enige i at kroppen blir synlig i kroppsøvlingsfaget, og at dette kan være vanskelig for enkelte elever. Dette antyder en oppfatning av at sosiale verdier og forventninger preger elevenes forhold til kroppslige egenskaper i faget. På bakgrunn av dette, var lærerne opptatt av at elevene skulle akseptere og respektere hverandres forskjeller. På den måten erkjente lærerne at elevenes utgangspunkter og ståsted er ulike. Elevens forskjeller ble likevel forklart ut fra et objektivt forankret perspektiv, og henviste til elevenes fysiske kapasiteter og attributter, og fysisk-kroppslige ferdigheter. Siden lærerne fortalte at de unngikk å snakke om kropp i frykt for å skape negative assosiasjoner, kan det tenkes at normaliseringer



om kroppen som et fysisk objekt blir gjenværende som det dominerende perspektivet i kroppsøvningsfaget, og som potensielt kan være av betydning nettopp for hvilke assosiasjoner elevene har til sine egne og andres kropper.

Tolkningene av fagfornyelsens sentrale begrep om «kroppslig læring» innebærer en forståelse med utgangspunkt i at kroppen skal være i bevegelse. Subjektive dimensjoner som meningen med bevegelsesaktiviteten, var ikke en del av lærernes forståelse av begrepet. Dette henviser dermed til en dualistisk oppfattelse av «kroppslig læring». Lærerne forklarte også at det var et ønske om ytterligere kollegialt samarbeid med refleksjon og diskusjon rundt fagfornyelsens begreper og innhold. Lærerne i min studie hadde foreløpig hverken diskutert eller implementert fagfornyelsen i stor grad, og det eksisterer dermed et behov for ytterligere utforskning av hvordan lærere aktualiserer begreper som «kroppslig læring», og hvordan dette påvirker deres pedagogiske og didaktiske avgjørelser.

Funn fra denne studien vil kunne ha implikasjoner for forskningsfeltet ettersom den omhandler et tema som ikke tidligere har vært mye utforsket, i tillegg til at denne studien viser til områder hvor lærernes forståelser av kropp kommer til uttrykk. Om funnene fra denne studien også gjelder andre lærere på andre skoletrinn, er et element for videre forskning. Videre kan denne studien gi implikasjoner for lærere i kroppsøvningsfaget ved at den viser til områder ved deres undervisningspraksis som vektlegger elevenes fysiske kropper fremfor mer subjektive dimensjoner, og som videre kan være betydningsfullt for elevenes opplevelser i kroppsøvningsfaget. Likevel er det vesentlig å påpeke at alle antydninger av hvordan elevene opplever faget er basert på lærernes refleksjoner. Elevenes opplevelser relatert til kroppsforståelser i faget kan dermed være et område for senere utforskning. Dette kan gjelde aspekter som synlighet i kroppsøvningsfaget eller praktiseringen av nivådeling og sosiale skiller basert på fysiske ferdigheter. I tillegg utelukker ikke metodevalget i denne studien legitimiteten til andre metoder. Eksempelvis kunne observasjoner gitt direkte innsikt i hvordan kroppsforståelser kommer til uttrykk underveis i en kroppsøvingstime, og fremstår som et interessant metodevalg for senere utforskning av problemområdet.

Lærerne i denne studien fortalte at de ikke snakket mye om kropp med elevene i undervisningen, og forfektet også at det er et vanskelig tema å snakke om. De fortalte selv at det dermed eksisterer et kompetansebehov når det gjelder å snakke med elevene om kropp.

Andre aktører innen forskningsfeltet for kroppsøvfingsfaget peker også mot at det er et behov for refleksjon og økt kunnskap om ulike forståelser av kropp i kroppsøving (Azzarito et al., 2016, s. 55; Moen & Rugseth, 2018, s. 165). Det eksisterer ingen klare retningslinjer for hvordan man skal eller kan forstå kropp i fagets kontekst. Min studie antyder at flere deler av kroppsøvfingslæreres praksis har utspring i en ensidig objektiv forståelse av kropp, og at dette står som et grunnlag for lesingen og tolkningen av styringsdokumenter. Denne studien støtter dermed også oppunder formodningen at det eksisterer et behov for utvidet kunnskap og refleksjon relatert til ulike perspektiver på kropp i kroppsøvfingsfaget.

---

## Litteraturliste

- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2020). Pedagogies of embodiment in physical education: A literature review. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020). The constitution of «able» and «less able» student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Azzarito, L. & Solmon, M. A. (2006). A feminist poststructuralist view on student bodies in physical education: Sites of compliance, resistance, and transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 200-225.
- Azzarito, L. & Solmon, M. (2009). An investigation of students' embodied discourses in physical education: A gender project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 173-191.
- Azzarito, L., Simon, M. & Marttinen, R. (2016). "Stop Photoshopping!": A visual participatory inquiry into students' responses to a body curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(1), 54-69. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2014-0166>
- Baldwin, T. (2004). *Maurice Merleau-Ponty: Basic writings*. Routledge.
- Beauvoir, S. D. (2000). *Det annet kjønn*. (B. Christensen, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1949).
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change: Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2688751>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Burrows, L., Wright, J. & Jungersen-Smith, J. (2002). «Measure your belly»: New Zealand children's constructions of health and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 39-48.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Davison, K. G. (2000). Boys' bodies in school: Physical education. *The Journal of Men's Studies*, 8(2), 255-266. <https://doi.org/10.3149/jms.0802.255>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Descartes, R. (1992). *Meditasjoner over filosofiens grunnlag og andre tekster* (A. Aarnes, Overs.). Aschehoug. <https://www.nb.no/nbsok/nb/85e3135493d839d91131400a118037bd.nbdigital?lang=no#0> (Opprinnelig utgitt 1642)
- Elvebakk, L., Engebretsen, B. & Walseth, K. (2018). Kroppen på Instagram: Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress. I M. Øksnes, E., Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap: Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 81-131). Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.

- 
- Engelsrud, G. (2019, 25. juni). *Er det rom for elevenes kroppslige læring i fremtidens kroppsøving?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-kroppsoving-laereplaner/er-det-rom-for-elevens-kroppslige-laering-i-fremtidens-kroppsovingsfag/204645>
- Evans, J. & Davies, B. (2004). Sociology, the body and health in a risk society. I J. Evans, B. Davies & J. Wright (Red.), *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health* (s. 35-51). Routledge.
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: Girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Garret, R. (2004). Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 223-237. <https://doi.org/10.1080/1357332042000233958>
- Gerdin, G. & Larsson, H. (2018). The productive effect of power: (Dis)pleasurable bodies materialising in and through the discursive practices of boys' physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 23(1), 66–83. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294669>
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 59–76.
- Hay, P. J. & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13573320903217075>
- Kerner, C., Haerens, L. & Kirk, D. (2017). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255-265. <https://doi.org/10.1177/1356336X17692508>
- Kirk, D. (2002). The social construction of the body in physical education and sport. I A. Laker (Red.), *The sociology of physical education and sport: An introductory reader* (s. 79-91). RoutledgeFalmer.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Loland, S. (2000). *Kroppssyn, idrett og mosjon*. Tidsskrift for Den norske legeforening. <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/kroppssyn-idrett-og-mosjon>
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen: Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. <https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269826>
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge: - En analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2020). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school: Physical education as a break in everyday school life – learning or just fun? *Sport, Education and Society*, 25(2), 230-241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Overs.). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1945)
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. (2017). Nakenhet som allmenndanning: Garderobesituasjonen og kroppsøving slik norske grunnskoleelever opplever det. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(1), 5-18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>

- 
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154-168. <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 kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. (2018). The changing room in physical education as cross roads between fields and curricula: The experiences of Norwegian students. *Sage Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244018818926>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.
- O'Donovan, T., Sandford, R. & Kirk, D. (2015). Bourdieu in the changing room. I Iisahunter, W. Smith & E. Emerald (Red.), *Pierre Bourdieu and physical culture* (s. 57-64). Routledge.
- Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet*. Fagbokforlaget.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. utg.). Sage Publications.
- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvningsfag – mangfoldige kropper. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-95). Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Slotfeldt-Ellingsen, D. (2020). *Forskningsetikk: Yrkesetikk ved forskningsvirksomhet*. Universitetsforlaget.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Sage Publications.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology* (3. utg., s. 25-52). Sage Publications.

- Standal, Ø. F. (2015). Evner og føresetnadar i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Cappelen Damm Akademisk.
- Standal, Ø. F. (2016). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Routledge.
- Standal, Ø. F. (2019, 10. november). *Kva kroppsleg læring egentlig er*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøving*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien: - Og om vår tids kroppsideal og kroppsfokus*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorburn, M. (2021). Can physical education be meaningful: The role of embodied subjectivity in enhancing self and social learning? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(1), 53-66. <https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1844028>
- Turner, B. S. (1996). *The body and society* (2. utg.). Sage publications.
- Turner, B. S. (2009). The sociology of the body. I B. S. Turner (Red.), *The new Blackwell companion to social theory*. Wiley-Blackwell.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). <https://www.udir.no/kl06/kro1-04#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/kl20/kro01-05>
- van Amsterdam, N., Knoppers, A., Claringbould, I. & Jongmans, M. (2012). «It's just the way it is ...» or not? How physical education teachers categorise and normalise differences. *Gender and Education*, 24(7), 783-798. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.677013>



- 
- Varea, V. & Underwood, M. (2016). ‘You are just an idiot for not doing any physical activity right now’: Pre-service health and physical education teachers’ constructions of fatness. *European Physical Education Review*, 22(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/1356336X15617446>
- 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>
- Webb, L., Quennerstedt, M & Öhman, M. (2008). Healthy bodies: Construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353-372. <https://doi.org/10.1080/13573320802444960>
- Widerström, K. S. (2005). *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott og hälsa* [Doktorgradsavhandling, Örebro Universitet]. DiVa portal. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:137492/FULLTEXT01.pdf>
- Wilkinson, S., Littlefair, D. & Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147–164. <https://doi.org/10.1177/1356336X13486049>
- Wright, J. (2000). Bodies, meanings and movement: A comparison of the language of a physical education lesson and a Feldenkrais movement class. *Sport, Education and Society*, 5(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/135733200114424>
- Öhman, M. (2007). *Kropp og makt i rörelse* [Doktorgradsavhandling, Örebro Universitet]. DiVa portal. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:135117/FULLTEXT02.pdf>

## Vedlegg 1: Søkelogg

Database	Søkeord	Antall treff (fagfelleverdert)	Relevante treff (nye treff i parentes)
<b>Kroppsforståelse i kroppsøving, generelt</b>			
Oria	«Kroppsforståelse»	8	0
	«Kroppsperspektiv»	2	1 (1) (Moen & Rugseth)
	«Perspektiv* på kropp»	11	1 (0)
	«Understanding the body» OG «embodiment», tittel: «physical education»	14	2 (2) (Kerner, Haerens & Kirk; Wright)
	Tittel:«physical education» AND tittel:«teacher», AND «body perception*»	1	1 (0)
	«Body perception*» ELLER «body perspective*» OG title:«physical education», IKKE «body image»	10	0
EbscoHost: ERIC og SportDiscus	«Embodi*» OR «embody*», title:«physical education»	24	--
	«Embodi*» OR «embody*», title: «physical education» AND «Teacher»	7	0
	«Understanding the body» AND title:«physical education»	1	0

	«Body perception*» OR «body perspective*», AND title:«physical education»	16	0
<b>Kroppsforståelse i læreplaner</b>			
Oria	Tittel:«physical education» OG «curriculum» ELLER «syllabus», «Body perception*» ELLER «Body perspective*»	9	0
	«Curriculum» ELLER «Syllabus», OG «Understanding the body» ELLER «Body understanding», tittel: «physical education» OG «body»	8	3(1) (Davison)
	Tittel:«Kropp*» OG tittel:«Læreplan*»	1	1 (1) (Lyngstad)
	Tittel:«Kropp*» OG Tittel:«Kroppsøving*»	7	4(1) (Aasland & Engelsrud)
EbscoHost: ERIC og SportDiscus	«Curriculum*» OR «Syllabus», AND tittel: «physical education», AND «body*» OR «body*»	7	0
	Title: «Body*» OR «bodi*», AND Title: «physical education», NOT «body image» OR «self-esteem» OR «self-image»	9	1(0)
	Title:«Body*» OR «bodi*», AND title: «curriculum*» OR «syllabus»	4	1(1) (Azzarito et al.)
<b>Elevenes kroppsforståelse</b>			

Oria	«Body perspective*», OG «Student*» ELLER «pupil*», OG tittel: «physical education»	4	2(2) (Thorburn; Fagrell et al.)
	«Kroppsforståelse» OG «Elever»	--	
	«Kropp*» OG «Elever», OG tittel: «kroppsøving»	8	4(0)
EbscoHost: ERIC og SportDiscus	Tittel: «physical education», AND «student» OR «Pupil» OR «Learner», AND body perception	5	0
	Title: «physical education, Title: «student*» OR «pupil*» OR «learner*», Title: «body*» OR «bodi*»	2	1 (1) (Azzarito & Solmon)
<b>Diskurser relatert til kropp i kroppsøving</b>			
Oria	«discourse*», AND «body» OR «bodies», AND title:«physical education», title:«constitution» OR «construction», emne: «physical education», utelukk emne: «masculinity»	13	6 (6) (Webb et al.; Walseth et al.; Aasland et al.; Varea & Underwood; Burrows et al., Hay & Macdonald)
	«body discourse*» OR «discourse* of the body», title:«physical education» AND «teacher»	10	3 (1) (van Amsterdam et al.)
EbscoHost: ERIC og SportDiscus	«discourse*», title:«physical education», «construction» AND «constitution»	1	0

---

	«discourse*» AND, «Embod*» OR «Embodi*», AND title: «physical education»	10	1 (1) (Azzarito & Solmon)
	«discourse*», AND title:«physical education», AND «construction» OR «constitution», AND «body*» OR «bodi*» OR «body difference*», AND «embod*» OR «embodi*»	10	5 (3) (Gerdin & Larsson; Garret; Wilkinson et al.)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide til masteroppgave (Kropp i kroppsøving)

#### *Introduksjon*

1. [Informasjon om prosjektet, datasikkerhet, anonymitet, og om mulig behov for teknisk pause. Informere om å unngå å nevne tredjepersoner med navn. Betydningen av å delta på intervjuet og signering av samtykkeskjema].

*Jeg ønsker først og fremst at dette blir en samtale, og jeg er interessert i å høre **dine** tanker og refleksjoner. Til å begynne med er jeg interessert i å høre litt om din bakgrunn som lærer.*

2. Jeg ønsker å høre om din utdanningsbakgrunn og erfaring med yrket, og særlig kroppsøvfingsfaget. Kan du fortelle litt om det?

3. Kan du fortelle litt om hvorfor du ønsket å bli kroppsøvfingslærer?

4. Hva tenker du er det viktigste med å ha kroppsøving i skolen i dag?

#### *Undervisningssituasjonen*

*Jeg er interessert i å høre mer om hvordan deler av kroppsøvfingsundervisningen din foregår, og spør nå litt om sider ved undervisningen din.*

5. Som lærer og i et lærerkollegium har dere en læreplan dere må forholde dere til å jobbe ut fra. Kan du fortelle litt om hvordan dere arbeider med læreplanen ved din skole med tanke på planlegging?

Lærerkollegium/samarbeid?

6. Jeg er nysgjerrig på å høre videre om hvordan undervisningsplanleggingen foregår. Når du skal planlegge undervisning over en periode, hvordan går du frem? Hvordan tenker du og jobber du da?

6.1 Jeg vil også gjerne høre litt om enkelttimene. Hvordan går du frem i planleggingen til hver økt?

---

7. Nå har du fortalt litt om planleggingen av en enkelt økt eller time, kan du videre fortelle litt om hvordan en typisk kroppsøvingstime foregår? Dersom jeg var en flue på veggen i en av dine kroppsøvingstimer, hva ville jeg sett? Gjerne et konkret eksempel.

- Innhold i timen (hva, hvordan, hvorfor)
- Tilbakemeldinger til elevene?
- Motivering?

8. Videre ønsker jeg å høre litt om dine erfaringer når det gjelder tilpasset opplæring, gjerne med utgangspunkt i eksempelet vi nå snakket om. Først vil jeg gjerne høre litt om hva du legger i det å drive tilpasset opplæring?

8.1 Kan du fortelle litt om hvordan du tilpasser undervisningen til elevene? Gjerne med utgangspunkt i eksempeltimen vi snakket om.

- Fysiske ferdigheter, erfaringsbakgrunn
- «Egne forutsetninger»
- Funksjonsnedsettelse
- Elever som ikke kan delta fullt (f. eks skade)

### ***Kropp i kroppsøving***

*Vi har fått snakket en del om hva som foregår i deler av undervisningen. Videre vil jeg gjerne snakke mer konkret om «kropp». Kroppen er jo sentral i kroppsøvingsfaget, og det ligger jo også i navnet til faget.*

9. Hva tenker du når du hører ordet «kropp»? Hvilke assosiasjoner får du?

10. Hva tenker du om kroppen i kroppsøvingsfaget?

- «Sentral i faget»?

11. Hvilke måter tenker du at elevenes kropper har betydning for deres opplevelser i kroppsøvingsfaget?

- Eksempel med utgangspunkt i tidligere nevnt time.

11.1 Er dette noe du tenker over i dine kroppsøvingstimer?

- Kropp i planleggingsarbeidet (jfr. tidligere spørsmål om planlegging)?

### ***Kropp i læreplanen***

*I læreplanen brukes begrepet «kropp» i ulike sammenhenger. Jeg vil trekke frem noen eksempler fra læreplanen som er i ferd med å utgå, før vi går over til begreper fra fagfornyelsen.*

12. I formålet til læreplanen som er i ferd med å utgå, står det at «Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle». Hva slags tanker får du når du hører «positiv oppfatning av kroppen» her?

- Erfaringer fra praksis? Jobbet med det? (*Hvordan/hvorfor*)

13. Det er også formulert flere kompetansemål som innebærer å «utvikle kroppen». Kan du fortelle hvilke assosiasjoner du får når du hører det å «utvikle kroppen» i relasjon til kroppsøvfingsfaget?

- Erfaring med dette fra praksis?

*I fagfornyelsen er det i kroppsøving kommet inn noen begreper som vi ikke har hatt tidligere i faget. Jeg er interessert i å høre dine tanker om noen av disse begrepene.*

14. Blant annet er det kommet inn tre nye kjerneelementer i faget (*Bevegelse og kroppslig læring, Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, Uteaktiviteter og naturferdsel*). Har du noen tanker om disse? (Gjerne en og en).

15. I ett av kjerneelementene er «kroppslig læring» sentralt. Hvilke assosiasjoner får du når du hører dette begrepet?

15.1 Under dette kjerneelementet står det også at elevene skal «reflektere over og tenkje kritisk om samhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse». Hva tenker du når du hører «sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse»?

15.2 Hvordan ville du tenkt at du skulle lagt opp undervisningen for å nå dette målet?

16. «Kroppsidentitet» er også et nytt begrep som følge av fagfornyelsen. Dette gjelder kun et kompetansemål fra 10. trinn, men jeg er likevel interessert i dine tanker når du hører ordet «kroppsidentitet»?

*(reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbiletet)*

## ***Elevkroppen***



---

*Det er jo en del snakk om kropp, kroppspress og «generasjon perfekt» i samfunnet vi lever i. Jeg ønsker nå å gå videre til å snakke litt om dine tanker om elevenes forhold til sin egen kropp. Det er jo vanskelig å vite hvordan elevene ser på seg selv, så dette handler om hvordan du opplever elevene sitt forhold til egen kropp.*

17. Når du tenker på de elevgruppene du har, kan du på litt generelt grunnlag si litt om hvordan du oppfatter elevenes forhold til kropp og utseende?

- Forskjeller mellom kjønn? Kan du gi noen eksempler?

- (Dersom erfaren) Du har jo jobbet i X-antall år i skolen; har du sett noen endringer i elevenes forhold til kropp i din tid som lærer? Kan du gi noen eksempler?

18. Hvordan oppfatter du at elevene snakker om temaer som kropp og utseende? Eksempler?

- Hva vektlegges?

- Felles ideal/trender?

- Kjønnforskjeller?

19. Hva tror du kan påvirke elevenes forhold til kroppen? Hva tenker du kan ha påvirkningskraft på elevenes forhold til egne og andres kropper?

- Sosiale medier

- Skole

- Idrett

- Venner

- Foreldre

### ***Kroppspress***

*Sosiale medier er jo blant annet noe som ofte knyttes til kroppspress som unge utsettes for i dag. Forskning viser også at en del unge i dag opplever kroppspress, og at det har vært en økning de siste årene. Jeg ønsker at vi snakker litt om det.*

20. Først vil jeg gjerne høre om hva du legger i begrepet kroppspress?

21. Jeg ønsker videre å høre litt om dine erfaringer om elevenes forhold til kroppspress. Kan du fortelle litt om det? Opplever elevene kroppspress?

- Utfordrende å håndtere?

- Utfordrer elevene kroppspresset de eventuelt opplever?

22. Kan du fortelle litt om dine erfaringer fra undervisning hvor kroppspress er et tema?

- Hvordan

23. Tenker du at kroppsøvfingsfaget har en rolle når det gjelder elevers opplevelse av kroppspress?

- Positive og negative sider

### ***Avslutning***

*Nå har vi snakket om litt forskjellige temaer fra undervisningen din, til tanker om kropp og elevenes forhold til kropp og kroppspress.*

24. Har du noe mer du ønsker å legge til eller som du mener er viktig å påpeke?

## **Vedlegg 3: Informasjonsskriv til rektor**

### **Forespørsel om å kontakte ansatte til å delta i masteroppgaven**

#### ***«Kroppsforståelser i kroppsøvingsfaget»***

Dette er en forespørsel om å få tillatelse til å kontakte kroppsøvingslærere ved din skole om å delta i et forskningsprosjekt på kroppsøving. Formålet med prosjektet er, gjennom samtaler (intervju) med kroppsøvingslærere, å utforske deres forståelse av «kropp». I dette skrivet gir jeg informasjon om prosjektets formål, og hva deltakelse vil innebære for dine lærere.

Dersom du godkjenner at dine ansatte deltar i prosjektet, har jeg behov for tilgang til kontaktinformasjonen til relevante kroppsøvingslærere 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 godkjenning er uforpliktende.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan kroppsøvingslærere forstår «kropp», og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom deres tanker og refleksjoner. I tillegg til å snakke om hvordan de forstår begrepet slik det blir brukt i den nye læreplanen, særlig knyttet til kroppslig læring, identitet og kroppspress, vil vi også snakke om hvordan de jobber med faget i skolen mer generelt. Jeg vil også at vi snakker om hva de tenker om elevenes forhold til kropp, og lærerens oppfatninger om hvordan de snakker om kropp/kroppen. Informasjon om dine ansattes utdanning og erfaring som kroppsøvingslærer er også blant noen av spørsmålene, men dette, i tillegg til hvilken skole de jobber ved, eller andre skoler/arbeidssteder som måtte bli omtalt i intervjuet, blir anonymisert.

Prosjektet er en del av min masteroppgave som leveres i midten av mai 2021.

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

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, ved masterstudent Sjur Slettvold Arnekleiv og veileder professor Kjersti Mordal Moen.

### **Hva innebærer det for dine ansatte å delta?**

Deltakelse på dette prosjektet innebærer å stille i ett intervju som vil foregå i løpet av januar-februar 2021. Intervjuet vil vare inntil ca. én time, og lyden vil bli tatt opp med mobiltelefon via en app som krypterer filen automatisk ([Nettskjema-diktafon](#)). Lydfilen lagres på en sikker, ekstern server. Det er kun jeg og min veileder (Kjersti Mordal Moen) som vil ha tilgang til informasjon om intervjupersonen og lydopptaket av intervjuet.

Dersom det ikke er ønskelig med personlig møte for intervju (f. eks av hensyn til smittevern), vil jeg legge til rette for å kunne gjennomføre intervjuene digitalt via kommunikasjonstjenesten Zoom. Lyden blir tatt opp på samme måte dersom intervjuet foregår digitalt.

Å delta i prosjektet innebærer at informasjonen som kommer frem benyttes i min masteroppgave. I oppgaven vil alt av informasjon anonymiseres, og det vil *ikke* være mulig for en utenforstående å gjenkjenne hvem som har blitt intervjuet.

### **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 opplysningene**

Jeg vil bare bruke opplysningene om dine ansatte til formålene jeg har beskrevet i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg (Sjur Slettvoll Arnekleiv) og Kjersti Mordal Moen (veileder) vil ha tilgang til opplysningene. Disse blir lagret på en sikker, ekstern Microsoft OneDrive-server som er tilknyttet Høgskolen i Innlandet. Navn og kontaktopplysninger blir erstattet med egne koder som lagres adskilt fra andre data. Lydfilen fra intervjuet blir oppbevart på lagringstjenesten [Nettskjema](#), som er tilknyttet Universitet i Oslo.

### **Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, og masteroppgaven er godkjent. Dette er etter planen 6 uker etter prosjektslutt, som er den 18. mai. Dersom masteroppgaven ikke blir godkjent, vil jeg behøve tilgang til dataene til 6 uker etter ny frist, som er den 29. oktober.

### **Rettigheter ved deltakelse**

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

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

### **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 Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Kjersti Mordal Moen.
  - Epost: [kjersti.mordal.moen@inn.no](mailto:kjersti.mordal.moen@inn.no)
  - Telefon: +47 62 43 00 60
  - Mobiltelefon: +47 958 33 168
- Student Sjur Slettvold Arnekleiv
  - Epost: [sjuarn@gmail.com](mailto:sjuarn@gmail.com)
  - Mobiltelefon: +47 905 82 968
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg
  - Epost: [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no)
  - Telefon: 62 43 00 23

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Kjersti Mordal Moen

*Student*

Sjur Slettvoll Arnekleiv

## **Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere**

### **Vil du delta i masterprosjektet *«Kroppsforståelser i kroppsøvingsfaget»?***

Dette er en forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske kroppsøvingslæreres forståelser av «kropp». I dette skrivet gir jeg informasjon om prosjektets formål, og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan kroppsøvingslærere forstår «kropp», og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom dine tanker og refleksjoner. I tillegg til å snakke om hvordan du forstår begrepet slik det blir brukt i den nye læreplanen, særlig knyttet til kroppslig læring, identitet og kroppspress, vil vi også snakke om hvordan du jobber med faget i skolen mer generelt. Jeg vil også at vi snakker om hva du tenker om elevenes forhold til kropp, og dine oppfatninger om hvordan de snakker om kropp/kroppen. Informasjon om din utdanning og erfaring som kroppsøvingslærer er også blant noen av spørsmålene, men dette, i tillegg til hvilken skole du jobber ved, eller andre skoler/arbeidssteder som måtte bli omtalt i intervjuet, blir anonymisert.

Prosjektet er en del av min masteroppgave som leveres i midten av mai 2021.

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

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, ved masterstudent Sjur Slettvold Arnekleiv og veileder professor Kjersti Mordal Moen.

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

Etter kontakt med rektor på skolen har jeg fått din kontaktinformasjon, og fått vite at du kan være en potensiell deltaker for prosjektet.

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

Deltakelse på dette prosjektet innebærer å stille i ett intervju som vil foregå i løpet av januar-februar 2021. Intervjuet vil vare inntil ca. én time, og vil bli tatt opp med mobiltelefon via en app som krypterer filen automatisk ([Nettskjema-diktafon](#)). Lydfilen lagres på en sikker, ekstern server. Det er kun jeg og min veileder (Kjersti Mordal Moen) som vil ha tilgang til informasjon om deg som intervjuperson og lydopptaket av ditt intervju.

Dersom du ikke ønsker å møte personlig for intervju (f. eks av hensyn til smittevern), vil jeg legge til rette for at intervjuet kan gjennomføres digitalt via kommunikasjonstjenesten Zoom, som verken krever innlogging eller installert programvare. Lyden vil bli tatt opp på samme måte dersom intervjuet foregår digitalt.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til intervju, og at informasjonen som kommer frem benyttes i min masteroppgave. I masteroppgaven, og eventuelle publikasjoner fra denne, vil alt av informasjon anonymiseres, og det vil *ikke* være mulig for en utenforstående å gjenkjenne hvem som har blitt intervjuet.

### **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**

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

Jeg (Sjur Slettvold Arnekleiv) og Kjersti Mordal Moen (veileder) vil ha tilgang til opplysningene. Disse blir lagret på en sikker, ekstern Microsoft OneDrive-server som er tilknyttet Høgskolen i Innlandet. Navn og kontaktopplysninger blir erstattet med egne koder som lagres adskilt fra andre data. Lydfilen fra intervjuet blir oppbevart på lagringstjenesten [Nettskjema](#), som er tilknyttet Universitet i Oslo.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**



Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, og masteroppgaven er godkjent. Dette er etter planen 6 uker etter prosjektslutt, som er den 18. mai. Dersom masteroppgaven ikke blir godkjent, vil jeg behøve tilgang til dataene til 6 uker etter ny frist, som er den 29. oktober.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Kjersti Mordal Moen.
  - Epost: [kjersti.mordal.moen@inn.no](mailto:kjersti.mordal.moen@inn.no)
  - Telefon: +47 62 43 00 60
  - Mobiltelefon: +47 958 33 168
- Masterstudent Sjur Slettvoold Arnekleiv
  - Epost: [sjuarn@gmail.com](mailto:sjuarn@gmail.com)
  - Mobiltelefon: +47 905 82 968
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg
  - Epost: [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no)

- Telefon: 62 43 00 23

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Student*

Kjersti Mordal Moen

Sjur Slettvold Arnekleiv

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kroppsforståelse i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til 29. oktober 2021 – hvis aktuelt

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD**

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Kroppsperspektiver i kroppsøvfingsfaget

#### **Referansenummer**

703291

#### **Registrert**

29.09.2020 av Sjur Slettvoll Arnekleiv - 133100@stud.inn.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat) Kjersti Mordal Moen, kjersti.mordal.moen@inn.no, tlf: 62430060

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Sjur Slettvoll Arnekleiv, sjuarn@gmail.com, tlf: 90582968

#### **Prosjektperiode**

01.10.2020 - 18.05.2021

#### **Status**

22.10.2020 - Vurdert med vilkår

#### **Vurdering (2)**

**22.10.2020 - Vurdert med vilkår**

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrivet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om.

Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

### **06.10.2020 - Vurdert med vilkår**

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### **HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?**

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### **HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?**

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

#### **VILKÅR**

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke, og laster opp oppdatert informasjonsskriv i meldeskjemaet
3. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved Høgskolen Innlandet
4. At datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller annen taushetsbelagt informasjon.

Se mer om dette under.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021. Lydopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes.

Ved eventuell forsinkelse av prosjektet, ber vi om at du melder endringen til oss, så vil vi vurdere endringen opp mot informasjonen deltagerne har mottatt.

Ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i publikasjon, verken direkte eller indirekte.

#### KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (forskningsdeltakerne) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse.

Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men du må tilføye at UIO som databehandler vil ha tilgang til personopplysninger (under «Ditt personvern»).

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med dette, laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på

«Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer for informasjonssikkerhet og/eller rådføre dere med Høgskolen Innlandet.

Det gjelder blant annet bruk av mobiltelefon og/eller internettplattform til opptak av intervjuer. Dette må avklares med veileder/Høgskolen Innlandet.

Vi forstår det slik at UIO benyttes som databehandler i prosjektet. Behandlingen må dermed oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### UTVALGET HAR TAUSHETSPLIKT /TREDJEPERSON

Datainnsamlingen skal gjennomføres slik at det ikke samles inn identifiserende opplysninger om tredjeperson (elever, kollegaer etc.). Dette er særlig viktig når det gjelder enkeltelever,

ettersom lærerne har taushetsplikt. Forsker og informant har et felles ansvar for at taushetsplikten ivaretas.

Dere må være oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates ved omtale av elever. Det gjelder for eksempel alder, kjønn, klasse, eventuelle fysiske kjennetegn,

funksjonsnedsettelse, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Vi anbefaler at lærerne er forsiktige med å bruke eksempler, og heller snakker generelt om sine erfaringer.

Intervjuguiden kan gjerne justeres med hensyn til dette.

Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette før intervjuene.

#### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate,

relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)