

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Nina Arnaq Lund Ellingsen

Masteroppgave

«Det som skjer i garderoben, blir i garderoben.»

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i
kroppsøving

«What happens in the changing room, stays in the changing room.»

A qualitative study of physical education teachers' reflections and experiences about the
changing room in physical education

Master i kroppsøving og idrett

2022

Sammendrag

Hensikten med studien er å belyse kroppsøvlingslæreres refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i kroppsøvlingsfaget, samt hvordan de inkluderer garderoben som en læringsarena i faget.

Datamaterialet er innsamlet via kvalitative semi-strukturerte intervjuer med ni kroppsøvlingslærere fra fem forskjellige skoler. Lærerne arbeider ved ungdomsskoler og videregående skoler. Analysen av dataene har blitt gjennomført i tråd med tematisk analyse, i seks steg. Funnene har blitt diskutert i lys av det teoretiske rammeverket for studien, som er kroppslig læring og kroppen sosial konstruksjon.

Mine funn antyder at lærere, av ulike årsaker, holder seg unna garderoben. Lærerne er imidlertid uenige om hva garderobens rolle er, hva garderoben potensielt kan bidra med, og hvem som har ansvaret for elevene imens de er i garderoben. I tillegg peker kroppsøvlingslærerne på sosiale medier, som en faktor som påvirker elevenes syn på egen og andres kropper i negativ retning.

Garderoben brukes som et overgangsrom av lærerne, fremfor et læringsrom, blant annet grunnet at færre og færre elever benytter garderoben i undervisningssammenheng. Lærerne antyder at stigmatisering av kropp på sosiale medier, er en årsak til dette; at denne stigmatiseringen «gjør kropp vanskelig», og at dette gjenspeiler seg i garderoben. En relevant tolkning av dette er at sosiale medier har en betydnende rolle i å hemme elevenes kroppslige læring, samt identitetsutvikling i garderoben.

Nøkkelord: Garderoben i kroppsøvlingsfaget, kroppslig læring, kropp, identitet.

Abstract

The aim of this study is to shed light on physical education teachers reflections and experiences of the changing room, their presence in it during schoolsubject «Physical Education», as well as how they use it as a learning arena in the subject.

The data has been gathered through qualitative semi-structured interviews of nine physical education teachers from five different schools. The teachers work at lower secondary schools and upper secondary schools. The analysis of the data has been carried out six step thematic analysis. The findings have been discussed in light of the theoretical framework of the study, which is «physical learning» and «the body as a social construction».

The study reveals that the teachers, for different reasons, tend to avoid being in the changing room. However, the teachers have various opinions regarding the main role of the room and its potential use, and who is in charge of this social arena before and after the physical lessons. In addition, the teachers point to social media as a factor affecting students «view of their own and other students bodies» negatively.

The changing room is being used by the teachers as a transitional area rather than a learning area. This is due to the fact that increasingly fewer students use the changing room in a teaching context. The teachers argue that stigmatization of the body on social media is a reason for this; that the stigma «makes the body difficult», hence makes it difficult to use the changing room. A relevant interpretation of this is that social media plays a significant role in contributing negatively, thus inhibiting students physical learning, as well as identity development in the changing room.

Key words: Changing room in Physical Education, Physical Learning, Body, Identity.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, krevende og lærerik prosess. Gjennom studietiden har min interesse for garderoben kroppsøvningsfaget økt gradvis. Gjennom prosessen med oppgaven, har det oppstått en rekke frustrerende og demotiverende øyeblikk. Likevel har det vært en svært lærerik og givende prosess og erfaring, som jeg i dag ikke ville vært foruten.

Jeg vil gi en stor takk til min veileder, Kjersti Mordal Moen. Du har vært en sentral inspirasjonskilde for meg gjennom dette arbeidet. Til tross for at jeg har stanget og syntes ting har vært utfordrende, har du utvidet min kunnskapshorison. Du har vært en sentral støttespiller i dette arbeidet, og din hjelp har vært givende ved at du har hjulpet meg å se studien gjennom litt andre øyne, fra ulike perspektiver. Takk til Marie Öhman for at du bistod med veiledning i forbindelse med siste gjennomlesning, samt gode råd og støttende ord helt på tampen av prosjektet.

Jeg ønsker også å takke rektorene for at dere tillot meg å intervjuere deres kroppsøvningslærere i en tid som har vært preget av restriksjoner og sykefravær. Takk for deres tillatelse.

En stor takk til kroppsøvningslærerne som stilte seg disponible og deltok i min studie. Jeg er veldig takknemlig for at dere tok dere tid til å dele deres tanker, refleksjoner og erfaringer.

Takk til mine medstudenter for både gode faglige, engasjerende og inspirerende samtaler og diskusjoner, men også for de ikke-faglige pausene våre, «frilek». Det har vært godt å være omringet av mennesker rundt seg som kan relatere seg til prosessen, under et ellers veldig selvstendig arbeid. En spesiell takk til Tarjei Bondal for tett oppfølging, samt Hafdis Johansdottir og Sarah Joo Øverbye Adland for mange gode timer på grupperom som har vært fylt med god arbeidsmoral og kontinuitet.

Jeg vil takke mine foreldre, Pipaluk Møller Lund og Øystein Ellingsen for all støtte, oppmuntring, personlig veiledning og råd gjennom prosessen. Det har vært godt å kunne henvende meg til dere når ting har vært vanskelig og tungt.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine samboere Elisabeth Strand Trøøyen og Frida Langland Eggen som har støttet meg og vært vitne til all frustrasjon som har forekommet knyttet til arbeidet. Jeg tror dere er like glade som meg nå som denne prosessen er over.

Elverum, 5. mai, 2022

Nina Arnaq Lund Ellingsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
1 Innledning.....	7
2 Tidligere forskning	11
2.1 Håndtering av garderoben	11
2.2 Kroppsmisnøye og sosiale medier.....	13
2.3 Seksualitet, seksuell identitet og kjønnsidentitet.....	13
3 Problemstilling	15
3.1 Forskningsspørsmål.....	15
4 Perspektiver på kropp og kroppslig læring som analytisk blick.....	16
4.1 Hva er kropp?.....	16
4.1.1 Dualisme- en objektiv forståelse av kropp	17
4.1.2 En subjektiv forståelse av kropp.....	17
4.1.3 Kroppen som sosial konstruksjon.....	18
4.2 Redegjørelse for kroppslig læring	20
4.2.1 Kroppsliggjorte erfaringer eller refleksjon?	22
4.2.2 Kroppslig læring og identitetsutvikling i garderoben.....	23
5 Metode.....	25
5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	25
5.2 Kvalitativ metode	26
5.2.1 Semistrukturert intervju.....	26
5.2.2 Intervjuguide	27
5.2.3 Pilotintervju	28
5.3 Utvalg og utvalgsstrategier.....	29
5.3.1 Presentasjon av utvalget	31
5.4 Intervju med kroppsøvingslærere	32
5.5 Transkribering av intervjuene.....	33
5.6 Analyse av datamaterialet.....	34
5.7 Etiske retningslinjer.....	37
5.8 Kvalitetssikring og forskersituering	38
5.8.1 Validitet.....	39
5.8.2 Troverdighet	40
5.8.3 Forskersituering.....	41

6	Resultater.....	43
6.1	Garderoben – Lærerne holder seg unna.....	43
6.2	Garderoben – Ett rom, ingen enighet	46
6.2.1	Uenigheter om garderobens rolle	46
6.2.2	Delte meninger om garderobens potensielle bidrag	48
6.2.3	Uklarhet i hvem som har ansvaret for elevene i garderoben	50
6.3	Sosiale medier påvirker elevenes syn på kropp i negativ retning.....	53
7	Diskusjon.....	57
7.1	Garderoben som et overgangsrom.....	57
7.2	Garderoben som et læringsrom	58
7.3	Garderoben- Ett rom lærerne ikke er i, men føler ansvar for	60
7.4	Sosiale mediers påvirkning av kropp	63
8	Konklusjon og videre forskning	67
	Bibliografi	70
	Vedlegg	80
	Vedlegg 1- Intervjuguide.....	80
	Vedlegg 2- Informasjonsskriv til Rektor.....	84
	Vedlegg 3- Informasjonsskriv til lærere.....	87
	Vedlegg 4- Samtykkeerklæring.....	90
	Vedlegg 5- Godkjenning fra NSD.....	91

Oversikt over tabeller

Tabell 5.1	Presentasjon av utvalget.....	31
Tabell 5.2	Illustrasjon over semantiske temaer	35
Tabell 5.3	Oversikt over latente temaer	36
Tabell 5.4	Oversikt over endelige latente temaer.....	37

1 Innledning

I denne masteroppgaven retter jeg søkelyset mot garderoben i kroppsøving. Ifølge Moen med kollegaer (2017; 2018a) er garderoben en sentral, men vanskelig del av kroppsøvingsfaget, både for elever og lærere. Jeg vil i det følgende utdype dette.

Et særegent forhold ved garderoben i faget er at det er en arena hvor elevenes kropper eksponeres ved skifting og dusjing. I store deler av samfunnet er kropp et tema som engasjerer (Turner, 2009, s. 524). I dagens industrielle samfunn er det et stort fokus på resultater av en inngrepende og langsiktig endring, som er det dominerende syn på kropp (Turner, 2009, s. 2).

Parallelt med den gradvise utviklingen av strukturene i samfunnet, er i tillegg den økende forbrukerkulturen medvirkende til menneskers endrede forståelse og anskuelse av kroppen (Turner, 1996, s. 2). Således er kroppen noe foranderlig og “et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon” (Engelsrud, 2006, s. 65). Videre viser Engelsrud til at “...ethvert samfunn hviler i og fungerer gjennom de forestillinger om kroppen som uttrykkes og de forventninger kroppen møtes med” (2006, s. 65). I sammenheng med de foranderlige sosiale strukturene i samfunnet er kroppen en sentral identitetsmarkør. Kroppen og utseende er blitt et oppussingsprosjekt og et symbol på sosial status og forskjeller. Samfunnets verdier tilskrives kroppen, og kommer til uttrykk gjennom eksempelvis språket, i tillegg til kulturell symbolikk og verdier som lykke, status og makt (Engelsrud, 2006, s. 15). I dagens samfunn har vi mulighet til å endre på eget utseendet. Dette medfører at kroppen blir et investeringsobjekt for å oppnå de sosialt konstruerte idealer (Engelsrud, 2006, s. 10; Turner, 2009, s. 524). Engelsrud (2006, s. 11) indikerer at et vestlig homogenisert kroppsideal er i ferd med å slå røtter.

Jf. Opplæringslova (1998, §9A-4) har alle elever rett på et godt fysisk og psykososialt skolemiljø, som skal fremme helse, trivsel og læring. Ansatte ved skolen har ansvar for å være oppmerksom og gripe inn dersom det skulle foregå mobbing, vold, trakassering og lignende (Opplæringslova, 1998, §9A-4). Skolen har således en sentral rolle i arbeidet om å fremme barn og unges trivsel, som en viktig del av oppvekst, livskvalitet og fremtidig mestring (Meld. St. 19. (2014-2015); Meld. St. 34. (2012-2013)). Fellesskapet som oppstår gjennom sosial integrering, skal bidra til utvikling og vekst av et positivt og sterkt sosialt miljø. Dette vil være viktig for elevenes følelse av tilhørighet til medelever, samt det øvrige skolemiljøet

(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kroppsøvningsfaget skal være et allmenndannende fag som stimulerer til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). Som fagets navn tilsier, er kroppen sentral i kroppsøvningsfaget. Læreplanen levner ingen tvil om at dette er tilfellet (Utdanningsdirektoratet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det presiseres at skolen skal bidra til at elevene skal kunne ivareta og utvikle egen identitet i et mangfoldig og inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019). Garderoben som en del av kroppsøvningsfaget blir ikke eksplisitt nevnt i læreplanen. Dette er noe Moen med kollegaer (2018a) har kritisert, hvor de skriver at garderoben bør bli pekt på som et læringsrom i kroppsøvningsfaget i styringsdokumentene. Men dette er ikke tilfelle.

I læreplanen vektlegges det at elevene skal utforske egen identitet og selvilde, reflektere over likestilling og likeverd, samt tenke kritisk om blant annet kropp (Utdanningsdirektoratet, 2019). I vår tid er identitet noe som skapes, utvikles, endres og utveksles i de sosiale fellesskapene vi inngår i. Begrepet identitet omfatter vår forståelse av oss selv og hvem vi er i møte med andre. Identitet har ingen absolutt størrelse, men er en dynamisk oppfatning av oss selv og hverandre (Hjerrild, 2016, s. 20). Således er identitet et komplekst begrep, som omfatter hvordan vi oppfatter oss selv, hvordan andre oppfatter oss, hvordan det levde livet og historien er og hvilke handlinger vi utfører. På denne måten forklarer Hjerrild (2016, s. 21) identitet både som et personlig og sosialt fenomen.

I et historisk perspektiv, ble garderoben på 1950-tallet praktisert med hensyn til disiplin og renslighet. I “Skolering av kropp- Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget” påpeker Augestad (2003, s. 199) at gymnastikk uten dusjing i etterkant er forkastelig. Det poengteres at gymnastikk kunne bedrives uten tilgang til gymnastikksal, men ikke uten dusjing. Hygiene ble med utgangspunkt i dette brukt i argumentasjon for å nødvendiggjøre dusjing i skolen, og kroppsøvningsfaget ble på denne måten sett på som en arena hvor en skulle forbedre nasjonal hygiene. En var overbevist om at et rent legeme hadde en sammenheng med sunt legeme, av denne grunn ble det pålagt at alle elever skulle dusje etter undervisningen (Augestad, 2003, s. 199). For å kontrollere at elevene dusjet ble det benyttet kikkehull for å holde øye med elevene da de var i dusjen. Dette forekommer ikke i dag, men Augestad (2003, s. 210) poengterer at garderoben fremdeles er en arena hvor det utvikles mye usikkerhet og ubehag.

Elever kan oppleve skifting og dusjing i garderoben som utfordrende og sjenerende av ulike årsaker. Dagens skole kan ikke pålegge elevene å dusje etter kroppsøvingundervisningen (Barneombudet, u. å.). Dersom elever opplever det problematisk å dusje, har ikke skolen myndighet til å gripe inn i deres integritet på en måte som ikke fremmer elevenes trivsel, læring og helse (Opplæringslova, 1998, §9A-1).

I boken “Påkledd i dusjen” peker Bjørnebekk (2015) på at barn og unge ikke dusjer etter kroppsøvingstimene. I tillegg skriver hun at det stadig blir vanligere å dusje påkledd, og at spesielt jentene dusjer med lyset av. Dette underbygges av Hausken, som viser til at elever dusjer ikledd bikini, samt at de ønsker å skifte og vaske seg på et toalett, fremfor å dusje med sine medelever (Strand, 2015). Flere elever pekte på frykten for å vise eget kjønnsorgan for andre, som en årsak til å unngå å dusje. Det kommer i tillegg frem at noen elevgrupper har innført et køsystem, slik at en og en dusjer etter undervisningen (Strand, 2015).

I “Fortellinger fra dusjen” som ble produsert av NRK forteller dagens ungdommer erfaringer og refleksjoner knyttet til garderoben i kroppsøvingsfaget. Det fremkommer at elever i pubertetsalderen, i økende grad unngår å dusje etter undervisningen. Ei jente forteller at det startet med at jentene sto i kø for å dusje, og at det videre utviklet seg til at færre dusjet. Videre forteller hun at jenter dusjer, på tidspunktet episoden ble spilt inn. Ei annen forteller at jentene i hennes klasse står samlet rundt vasken og vasker seg med papir og vann, før de sprayer seg ned med parfyme. Guttene refererer til en guttesjargong hvor de kommenterer hverandres kropp og utseende, og deretter spøker det bort. I tillegg uttrykker guttene at dersom noen blir lei seg av det, viser de dette med sinne: “Man skjuler sorg med sinne” (NRK, 2022).

Dahle peker på at dagens ungdom utsettes for forfalskede bilder av kropp og skjønnhet gjennom sosiale medier. Videre formulerer hun:

(...)fellesdusjen er akkurat det vi trenger nå! Mer uskyldig, naturlig nakenhet (...) Hvor er det blitt av de gode gamle filmene fra 70- og 80-tallet som skamløst viste oss kropper i alle fasonger? Filmene som viste oss ikke-seksuell nakenhet, og at det var greit å være ekte!” (Dahle, 2022).

Heteronormativitet kommer til uttrykk ved at heteroseksualitet fremstår som normalt, naturlig og det mest ønskelige. Andre seksuelle relasjoner og identiteter derimot, fremstår som unormale, merkelige og “uønskede” (Røthing & Svendsen, 2009). I kroppsøvingsfaget

synliggjøres kroppen på mange ulike måter, og faget skal bidra til at alle elever utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av egen kropp og identitetsfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kroppsøvningsfaget skal dermed ruste elevene for den eksponeringen av kroppsidealene de blir utsatt for, uavhengig av seksuell identitet, seksuell legning og kjønnsidentitet. Dog er det lite i lærerplanen som antyder hvordan skolen skal få elevene til å håndtere påvirkningen de blir utsatt for gjennom samfunnets og sosiale mediers konstruksjon av kroppsidealene.

Swani med kollegaer (2008) beskriver at en fra veldig tidlig alder blir dømt og vurdert basert på utseende, fremfor hvordan en er som person. Dette forekommer i ungdommer bevissthet rundt egen og andres kropp (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Kan dette være en påvirkende faktor til at elevene unngår å eksponere egen kropp foran medelever?

Bjørnebekk (2015) antyder at det ville blitt enklere for elevene å håndtere garderoben, dersom alle dusjet etter kroppsøving. På denne måten virker det å være problematisk at enkelte velger å ikke dusje, mens andre ønsker å dusje og således eksponere egen kropp. Det kommer i tillegg frem at elevene ønsker at alle skal dusje sammen etter kroppsøving, men at de opplever mye problematikk knyttet til kropp. Hva er normalt, og hva er ikke normalt? Mangler det en normalisering av det naturlige kroppslige mangfoldet i dagens skole?

Ved at garderoben ser ut å være et anstrengende sted for mange å være, kan det tolkes som at det vies for lite oppmerksomhet til garderoben i styringsdokumentene, slik det foreligger i dag. Videre i oppgaven belyses hva tidligere forskning har vist angående garderoben og håndtering av arenaen. Videre presenteres hensikten med studien, gjennom oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

2 Tidligere forskning

Det finnes noe forskning som omfatter garderoben i kroppsøvfaget. I denne delen av oppgaven henviser jeg til noe av den forskningen som finnes på området, både nasjonalt og internasjonalt. Jeg benyttet meg av et systematisk litteratursøk for å finne tidligere forskning på området. I denne prosessen benyttet jeg meg av databaser som Oria, ERIC og Sport-Discus. I disse databasene benyttet jeg meg av søkeord som «changing room», «physical education», «school» og «locker room», for å nevne noen. I tillegg har jeg inkludert artikler basert på snøballeffekt og innspill fra veileder. Jeg vil videre vise til den forskningen som har relevans for denne oppgaven.

2.1 Håndtering av garderoben

Garderoben blir ansett som en problematisk og utfordrende arena for norske elever og lærere (Andrews & Johansen, 2005; Moen et al., 2017; Moen et al., 2015; Moen et al., 2018a). Ifølge Moen med kollegaer (2015, s. 71) opplever elever utfordringer knyttet til skifting og dusjing. I tillegg fremkommer støy og mangel på tid som utfordrende faktorer (Moen et al., 2018b, s. 76). Det er også noen elever som opplever å bli ertet eller mobbet i garderoben (Moen et al., 2018b, s. 76).

I en studie av Marie Öhman (2017) viser alle lærerne til at garderoben er et sted hvor voksne skal og bør være. Dette ble begrunnet med at det kan oppstå uheldige situasjoner, eksempelvis mobbing og vold. Til tross for dette viste det seg at de fleste lærerne unngikk garderobene fullstendig. Da studiens funn ble presentert på et seminar, uttrykte en mannlig ungdomsskolelærer: «Selv om jentene hadde drept hverandre i garderoben, ville jeg aldri gått inn der» (Öhman, 2017, s. 308). Dette gir et tydelig bilde av at lærere ikke våger å tilnærme seg garderoben, i frykt for å bli anklaget for seksuell trakassering.

I artikkelen “Gym er det faget jeg hater mest” blir det presentert at det forekommer at jenter har en uskreven regel, at lyset skal slukkes i garderoben, og at de deretter kan kle av seg og stå i dusjkø, hvor en og en får dusje av gangen (Andrews & Johansen, 2005, s. 308). Dette kan være indikatorer på en metode for å hindre anskuelse av nakne kropp. Dessuten viser funnene til Moen med kollegaer (2017, s. 12) at jentene opplever mangel på tid i større grad enn gutter. Guttene på sin side opplever bråk i garderoben i større grad enn jentene oppgir.

Couturier, Chepko og Coughlin (2005) viser til at det å skifte og dusje er en hindring av å delta i kroppsøvningsundervisningen, blant elever på amerikanske ungdomstrinn. Det fremkommer videre at det er ulike årsaker til dette. Blant annet opplever mange at de ikke har tid til å dusje og skifte, mange føler seg ukomfortable foran medelever av samme kjønn, og noen følte seg ukomfortabel grunnet rensligheten i garderoben (Couturier et al., 2007). En annen amerikansk studie viser at jenter skifter bak håndkleet, men opplever den øvrige tilbrakte tiden i garderoben som grei (Fisette, 2011, s. 189).

Frydendal og Thing (2020, s. 166) viser til at danske elever vil skåne seg mot medelever i garderoben ved å unngå å dusje foran andre. I tillegg fremkommer det at det virker spesielt problematisk å eksponere egen kropp for medelever som ikke dusjer selv. Frykten for hvilke meninger andre skal danne seg om en, i tillegg til frykten for hva de kan si i etterkant, virker til å være noen av årsakene til at danske unge ikke dusjer etter kroppsøving (Frydendal & Thing, 2020, s. 166).

Videre viser en engelsk studie store variasjoner mellom skoler, når det kommer til hvorvidt elevene dusjer eller ikke (Sandercock et al., 2014). Sandercock, Ogunleye og Voss (2014) påviser at 53 % av 2141 gutter og 67,5 % av 1779 jenter aldri dusjer etter kroppsøvingstimen (s. 131). Dersom barn og unge i dagens samfunn kvier seg for å dusje etter kroppsøvningsundervisningen og dette hindrer elevens engasjement i intens aktivitet, kan ikke de potensielle fordelene med kroppsøving bli realisert (Sandercock et al., 2014, s. 132).

Moen med kollegaer (2018b, s. 76) understreker en uklarhet knyttet til hvor kroppsøvingstimen starter og avslutter. Dog mener de at garderoben bør bli ansett som en del av kroppsøvningsundervisningen. Derav har kroppsøvningslæreren ansvar for elevene mens de er i garderoben (Moen et al., 2018b, s. 76). Undersøkelsen viser at seks av ti elever mener at det ikke er noen lærer eller voksen som passer på dem når de er i garderoben, noe som særlig angår de mannlige lærerne. Dette kan tyde på at elevene i stor grad blir overlatt til seg selv i garderobesituasjoner (Moen et al., 2018b, s. 77). Lærerundersøkelsen viser dessuten at lærerne ikke mener at elevene opplever tidsklemme eller bråk i garderoben (Moen et al., 2015, s. 71). Dette kan virke bekreftende i forhold til læreres fravær i garderobesituasjoner.

2.2 Kroppsmisnøye og sosiale medier

Videre viser forskning til en økende grad av kroppsmisnøye blant ungdom (Lawler & Nixon, 2011) uavhengig av kjønn (Jones & Crawford, 2005). Ifølge Ahadzadeh, Sharif og Ong (2017, s. 8) påvirker det bruken av sosiale medier barn og unges kroppsideal og kroppsmisnøye. I tillegg blir det presisert at det store fokuset på helse i samfunnet skaper kroppsideal som påvirker ungdoms selvbilde negativt (Beltrán-Carrillo et al., 2018, s. 265). Noen studier kobler dette til tynnkroppsidealene i media (McLean et al., 2016) samt kroppslig eksponering i sosiale medier (Trekels et al., 2018; Williams & Ricciardelli, 2014).

Ifølge Shilling (1991) gir synet på egen og andres kropp utspring til forstyrrende følelser og situasjoner (s. 664). Som Fagrell med kollegaer (2012) skriver, er offentlig eksponering av egen kropp, i tillegg til den sosiale reaksjonen mot den, viktig for å kunne forstå hvordan sosiale prosesser av kroppsregulering produseres (s. 114). Når det angår transpersoner, ble kroppseksponering og kontroll til og med tillagt seksuelle intensjoner i garderobene (Devís-Devís et al., 2018, s. 112). Derfor det viktig å også tenke på at kroppseksponering og kroppskontroll på skolene kan påvirke alle elevenes selvtillit og kroppoppfatning, uavhengig av elevenes ulikheter.

Det er forskjell på hva som blir ansett som et kroppsideal i kroppsøving blant jenter og gutter. Forskningen til Azzarito (2009) antyder at guttene har en rekke idealer, fremfor et kroppsideal. Idealene var avhengig av egnetheten til å bedrive idretten den personen drev med. Således var ikke idealet nødvendigvis en atletisk person, men snarere kontekstuellet betinget. Jentene hadde et mer homogent syn på hva kroppsidealet i kroppsøving var. De anså den typiske hvite cheerleaderen som et ideal, med en tynn og trent kropp (Azzarito, 2009, s. 29).

2.3 Seksualitet, seksuell identitet og kjønnsidentitet

I pedagogiske sammenhenger er garderoben blant de mest problematiske arenaene for transpersoner. Garderobesituasjonen frembrakte ulike former for ekskludering og avvisning, i tillegg til episoder med trakassering (Devís-Devís et al., 2018, s. 103). Det er rimelig å anta at heteronormativitet forekommer i de fleste fag. Kroppsøving er muligens ekstra utsatt, da faget

omfatter bruk av kjønnsdelte garderober (Walseth & Hæhre, 2014, s. 28), hvor ulike kroppskulturer møtes (O'Donovan et al., 2015, s. 57). At læreren tar ansvar i garderobesituasjonen er derfor viktig for at garderoben skal kunne benyttes som en læringsarena for elevene (Moen et al., 2018b, s. 77). Politisk sett bør det bli presisert hvorvidt skifting og dusjing inngår i kroppsøvingsundervisningen, og garderoben bør muligens bli ansett som en læringsarena i fremtiden (Moen et al., 2017, s. 16).

For å gi en kort sammenfatning av tidligere forskning, vises det at garderoben er en vanskelig arena for både elever og lærere. Lærere virker til å håndtere det ved å overlate elevene til seg selv i garderoben, noe som gir elevene fritt spillerom der. I flere tilfeller har det resultert i at elevene selv har laget regler i garderoben, for å unngå å eksponere egen kropp. Tidligere forskning har vist at sosiale medier påvirker barn og unges kroppsmisnøye. I tillegg er det krevende å ikke passe inn i den heteronormative garderoben. Hovedsakelig er det blitt gjennomført forskning som har undersøkt garderoben gjennom elevenes øyne. I denne oppgaven ønsker jeg å se på garderoben med kroppsøvlingslæreres blick.

3 Problemstilling

Ifølge O'Donovan, Sandford og Kirk (2015, s. 64; O'Donovan & Kirk, 2007) er det et nødvendig behov for utbroderende og mer dekkende forskning på garderobesituasjonen i kroppsøvfingsfaget. Garderoben bør ikke lenger befinne seg i en blindsoner i kroppsøvfingsfaget, det bør utforskes og anerkjennes som en læringsarena.

I tillegg, basert på gjennomgang av tidligere forskning, fremgår det et svært begrenset forskningsområde, meg bekjent. Som et bidrag til kunnskapsutviklingen på dette området, ønsker jeg gjennom min studie å undersøke lærernes forhold til garderoben. På bakgrunn av dette har jeg utviklet problemstillingen i mitt forskningsprosjekt.

Problemstilling:

Hvilke refleksjoner og erfaringer har kroppsøvfingslærere knyttet til garderoben i kroppsøvfingsfaget?

3.1 Forskningsspørsmål

Hvordan inkluderer kroppsøvfingslærere garderoben som en læringsarena i faget?

4 Perspektiver på kropp og kroppslig læring som analytisk blikk

I dette kapittelet redegjøres det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Perspektivet på kropp som «sosial konstruksjon» og kroppslig læring utgjør det teoretiske rammeverket for å utforske og forstå kroppsøvingslæreres refleksjoner og erfaringer relatert til garderoben. Innledningsvis stiller jeg spørsmålet «Hva er kropp?» slik kroppsfenomenolog og professor Gunn Engelsrud gjør i boka «Hva er kropp», hvor jeg søker å forklare utspring til ulike kroppsforståelser. Deretter gir jeg en kort redegjørelse av to teoretiske forståelser av kropp, før jeg utforsker og redegjør perspektivet om hvordan kropp skapes i og av samfunnet. Det tredje perspektivet, er sammen med teori om kroppslig læring benyttet som analytisk blikk og blir senere i oppgaven diskutert opp mot funnene i min studie. Den anvendte teorien bidrar med å forstå kroppsøvingslærernes refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben, samt bidra med å besvare hvordan kroppsøvingslærerne i min studie inkluderer garderoben som en læringsarena i kroppsøvingsfaget.

4.1 Hva er kropp?

Spørsmålet og boka «Hva er kropp» er dagsaktuelt med utspring i diskusjoner angående kroppens funksjon og betydning i samfunnet vi lever i (Engelsrud, 2006, s. 9-15). Engelsrud viser til eksempler med kroppen som statussymbol i dagens populærkultur, og at det i dagens samfunn er legitimt å stille spørsmål basert på «hvor fornøyd man er med kroppen». Kropp er noe som gjøres i dagens samfunn (Engelsrud, 2006, s. 10-15). Eksempelvis er kroppen av stor betydning for sosial status, og kan endres over tid. Verdier som blir tillagt store og små kropper og iscenesettelse av personlighet kan skape sårbarhet og belastninger for hvordan en anskuer seg selv, basert på kroppens utseende (Engelsrud, 2006, s. 11). Derav er det relevant å stille spørsmålet «Hva er kropp», om kroppens betydning og rolle i dagens samfunn. Ulike syn og forståelser av kropp har eksistert og forandret seg gjennom tiden, og har hatt betydning for blant annet medisinske fagområder, helseperspektivet, 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 dominert oppfattelsen i europeisk kultur og historie, og fremdeles er et dominant perspektiv som viser seg tydelig i hverdagslige språklige uttrykk (Engelsrud, 2006, s. 25-27; Loland, 2000).

4.1.1 Dualisme- en objektiv forståelse av kropp

Det dualistiske synet på kropp har sitt utspring i blant annet Descartes filosofiske tekster (Sæle, 2021, s. 68). Ifølge Engelsrud (2006, s. 23) deler dualismen verden i to ulike deler: det fysiske og materielle, samt det psykiske og subjektive. Dualismen skiller således mellom «kroppen» og «selvet» (Descartes, 1992, s. 30; Engelsrud, 2006, s. 24). Innenfor dette perspektivet blir kroppen redusert til et objekt, et redskap i vår fysiske verden, som skiller seg fra den subjektive opplevelsen av verden (Engelsrud, 2006, s. 27; Loland, 2000). Loland (2000) trekker frem et eksempel om at en bestemmer at kroppen skal utføre en handling. Descartes omtaler kroppen som en maskin som utfører arbeid uten en «ånd» (Descartes, 1992, s. 77). Skillet mellom «selvet» og kroppen viser til at kroppen er en ikke-tenkende, mekanisk enhet (Engelsrud, 2006, s. 9; Sæle, 2021, s. 72). På denne måten tydeliggjøres den dualistiske tankegangen, og er en vedvarende metafor som fremdeles benyttes i omtaler om kroppen (Engelsrud, 2006, s. 23). Widerström (2005, s. 67) understreker at en slik tankegang viser til kroppsøvfingsfaget som et utelukkende praktisk fag, hvor kroppen, fremfor hodet, er aktivt. Kroppsøvfingslærerens forståelse av kropp vil kunne ha betydning for lærerens syn på elevene, samt hvordan læreren praktiserer kroppsøvfingsundervisningen (Aasland et al., 2020, s. 489).

4.1.2 En subjektiv forståelse av kropp

Kroppsphenomenologien representerer en motbevegelse til dualismen (Widerström, 2005, s. 69). Maurice Merleau-Ponty utviklet en kroppsphenomenologisk forståelse, som beveget seg vekk fra dualismen og over til en mer subjektiv forståelse av kroppen som fenomen (Lyngstad, 2013, s. 129; Merleau-Ponty, 2012, s. xxxvii; Widerström, 2005, s. 69). I motsetning til dualismen, skiller ikke dette perspektivet mellom det psykiske og fysiske. Ifølge Merleau-Ponty (2012, s. 512) erfarer en ikke verden adskilt fra kroppen, men gjennom den. Perspektivet omhandler derav forståelsen om en «levd kropp» som livet leves i, og erfares og uttrykkes gjennom (Engelsrud, 2006, s. 30; Widerström, 2005, s. 69). Elevkroppen er derfor et anskuende og følede fenomen, som vil si at erfaringen av å leve er noe en har, gjør og er som kropp (Engelsrud, 2006, s. 30). På denne måten lever og erfarer en verden gjennom kroppen (Merleau-Ponty, 2012, s. 512), og kroppen er portalen til verden (Sæle, 2021, s. 90; Engelsrud, 2006, s. 31). En subjektiv forståelse av kropp i kroppsøvfingsfaget kan dermed komme til syne ved at det tas hensyn til elevenes subjektive erfaringer og opplevelser, og deres «levde kropp» i relasjon til andre og omgivelsene.

4.1.3 Kroppen som sosial konstruksjon

I denne delen av teorikapitlet vil jeg gjøre rede for perspektivet «kroppen som sosial konstruksjon», hvor kroppen skapes i og av samfunnet (Engelsrud, 2006, s. 19). Dette er i tillegg det perspektivet som blir benyttet i diskusjonskapitlet av oppgaven, hvor dette perspektivet blir problematisert i lys av mine funn, styringsdokumenter, tidligere forskning og teori om kroppslig læring.

Ifølge Engelsrud (2006) er kroppen, og har alltid vært, et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon (s. 65). Dette perspektivet ser på hvordan vi som kropper blir påvirket av den verden vi lever i (Engelsrud, 2006, s. 65). Alle mennesker forsøker, i større eller mindre grad, å passe inn i kroppsidealene som omgir oss og som vi ønsker å identifisere oss med. «Kropp som sosial konstruksjon» omhandler med bakgrunn i dette kroppens betydningsfulle rolle i sosiale handlinger, kulturelle representasjoner og reproduksjon av kroppen i samfunnets sosiale strukturer (Turner, 2009, s. 516). I en kroppsøvingssammenheng vil det være sentralt å lære elevene hvordan og hvorfor vi blir utsatt for, og utsetter andre for kroppspress og påvirkning i de sosiale omgivelsene vi er delaktige 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 slikt perspektiv og sosial bevegelse, fremhever Turner boken «Det annet kjønn» av Simone de Beauvoir (Turner, 2009, s. 517). I denne boken argumenterer de Beauvoir for at kvinner ikke er født som kvinner, men utvikler seg gjennom sosiale og psykologiske prosesser som konstruerer de som feminine (de Beauvoir, 2000, s. 33). Hun vektlegger altså de sosiale konstruksjonene omkring kjønn og kropp (2000, s. 51), og uttrykker at kjønn ikke bare er definert av sin seksualitet og medfødte biologiske forhold, men blir konstruert i utviklingen av samfunnets strukturer (s. 94). Dette angår også menn. Simone de Beauvoir (2000, s. 329) sin oppfatning var at en ikke fødes i et kjønn, og mente at ingen biologiske, psykiske eller økonomiske forutsetninger avgjør hvordan kjønn blir til.

Relatert til kroppen, har dette blant annet resultert i 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 parallelt

med 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 (de Beauvoir, 2000, s. 331-332; Kirk, 2002, s. 85-86; Turner, 2009, s. 521). Eksempelvis kan dette være at atletiske kropper i garderoben blir tillagt verdier som lykkelig, suksessfull og sunn. Andre kropper, som kanskje bærer på noen ekstra kilo, kan få tillagt verdier og personligheter som lat, ulykkelig og usunn.

Kirk (2002, s. 79-80) forklarer at objektivitetsperspektivet har dominert kroppsforståelsen i kroppsøvingsfaget, 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 kroppsøvingsfaget 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 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 (2002, s. 82) fremhever flere eksempler på holdninger tilknyttet ulike kroppsfasonger, og forklarer at kroppene representerer verdier som en tatt-for-gitt del av vår sosiale atferd. Sosial konstruksjon og konstituering av kropp er sentralt i skolen (s. 83). Bevegelser og normative verdier relatert til kropp læres og institusjonaliseres gjennom skolen (Kirk, 2002, s. 85-86). Konstruksjoner og normaliseringer relatert til kroppen og fysisk væremåte finner altså sted i blant annet kroppsøvingsfaget. Forhåndsbestemte regler, teknikker og valg av hensiktsmessige bevegelsesbaner er konkrete eksempler på hvordan kroppen sosialt konstrueres 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 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.

Som jeg nå har vist til kan kropp forstås på flere måter. Grunnet utydelig begrepsbruk og mangel på retningslinjer, må lærere selv tolke styringsdokumentene ut ifra egne forståelser av kropp (Engelsrud, 2019; Kirk, 2002, s. 88-89; Moen & Rugseth, 2018, s. 164). Hittil i teorikapitlet har jeg gitt en kort innføring i to perspektiver på kropp, før jeg har gjort en mer utfyllende redegjørelse av forståelsen av «Kroppen som sosial konstruksjon». Senere i diskusjonskapitlet vil jeg hovedsakelig benytte meg av det sistnevnte perspektivet for å diskutere kropp i garderoben. Dette vil bidra til å besvare problemstillingen.

4.2 Redegjørelse for kroppslig læring

I læreplanen i kroppsøvingfaget, under fagrelevans og sentrale verdier, står det at faget skal “bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det betyr, ifølge Moen og Rugseth (2018, s. 154) at elevene skal lære om, med og gjennom kroppene sine. Kroppslig læring blir benyttet som en del av det teoretiske rammeverket, grunnet at garderoben bør anses som en læringsarena i kroppsøvingfaget (Moen et al., 2018b, s. 77), fremfor et rom som refereres som «black-box» i dag (Moen et al., 2018a, s. 3).

Standal (2019) skriver at kroppslig læring vanligvis knyttes til praktisk kunnskap som «handlingar, aktivitetar og praksisar som blir uttrykte gjennom kroppen i bevegelse» (s. 57). Han presiserer at det ikke finnes et absolutt skille mellom praktisk og teoretisk kunnskap, men at kunnskapsobjektet (det elevene skal lære), er ulikt i praktisk og teoretisk kunnskap. Det kan ansees som en form for praktisk kunnskap som er innlemmet i kroppene våre, og som uttrykkes gjennom våre handlinger og bevegelser (Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41; Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277; Standal & Aggerholm, 2016, s. 273; De Jaegher et al., 2017, s. 492). Dette betyr at den kunnskapen elevene skal tilegne seg i garderoben ikke kun kan læres teoretisk, men må i tillegg erfares kroppslig gjennom handlinger.

For å belyse skillet kan en benytte Ryle (1949) sine begreper om «knowing that» og «knowing how». «Knowledge that» refererer til faktakunnskaper om verden, mens

«knowledge how» er praktisk kunnskap om hvordan en utfører noe. Ryle (1949) skriver at disse to kunnskapene er uavhengig av hverandre. Eksempelvis kan en lære å sykle og mestre ferdigheten, uten at det krever kunnskap om hvilke fysiske lover som opprettholder balansen. De fysiske lovene som ligger til grunn for opprettholdelse av balanse er det som kalles «knowledge that». Således er kroppen en sentral portal for kunnskapen som skal læres i kroppsøvingfaget (Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41) og i garderoben. Kroppslig læring omhandler hele individet og foregår gjennom interaksjon mellom mennesker i sosiale og romlige rom (De Jaegher et al., 2017, s. 492; Lyngstad, 2017, s. 5; Merleau-Ponty, 1994, s. 8).

Kroppslig læring kommer til uttrykk gjennom blant annet bevegelse og persepsjon både i og mellom mennesker, og mellom mennesker og andre organismer, rom, materialer og de omgivelsene vi er en del av og befinner oss i (De Jaegher et al., 2017, s. 492; Lyngstad, 2017, s. 5, Merleau-Ponty, 1994, s. 1- 3). I en kontekst hvor det foregår læring, vil en lærer og elev bidra med sine subjekter. Dermed blir de som eksempelvis Lyngstad (2017, s. 10) påpeker del i et «dynamisk sensorisk-motorisk og affektivt system», hvor den intersubjektive relasjonen mellom lærer og elev forbinder dem gjennom bevegelseshandlinger. Således er kroppslig læring et komplekst fenomen som tar for seg hvordan handlingstilbøyelighetene blir en del av kroppene våre, og hvordan disse bearbeides i kroppen og i relasjonen til andre. En styrke med perspektivene om at kroppslig læring anses som kontekstuellet betinget og uttrykkes gjennom våre vaner, er at kunnskapsobjektet for kroppslig læring kommer til uttrykk gjennom den aktuelle konteksten, først gjennom kroppslig innsats, og at den i så måte er individuell. Likevel er en svakhet med en slik forståelse at læringen er i en kontekst, og er ikke overførbart til en annen kontekst. I tillegg kan den ikke løsrives fra subjektet og kan derfor ikke utelukkende forstås utenifra (Lyngstad, 2017, s. 13). Dersom kunnskapsobjektet for kroppslig læring er individuelt, vil det kunne by på utfordringer for lærerne når det angår å utforme en undervisningspraksis som tar hensyn til alle individenes kroppslige læring.

Gjennom forståelsen av kroppslig læring som beskrives i dette kapittelet kan vi forstå det som et fenomen som forekommer og kommer til uttrykk i enhver situasjon vi er delaktige i, hvor kroppslige bevegelser utføres. En begrensning ved en slik forståelse kan være at ettersom det er så «altomfattende» og inkluderer grunnleggende strukturer ved livet, kan kroppslig læring bli for omfattende og «svevende» for å kunne begripe og anvende det i egen undervisningspraksis. Slik Østern og Engelsrud (2019) påpeker i sin «leder»: «Det er med andre ord en svært grunnleggende tematikk vi gir oss i kast med» (s. 2).

4.2.1 Kroppsliggjorte erfaringer eller refleksjon?

Bakgrunnen for at jeg anvender Merleau-Ponty og Dewey sine teoretiske perspektiver, samt grunnen til at de er relevante sammen for å forstå hva kroppslig læring er, dreier seg om spenningen mellom teoriene. Merleau-Pontys søkelys på hvordan de kroppslige erfaringene elevene tilegner seg innlemmes i de subjektive kroppene som kroppslig læring (Baldwin, 2004), og Deweys søkelys på hvordan aktiv refleksjon rundt de kroppslige erfaringene er sentralt for utvikling av kroppslig oppmerksomme og refleksive vaner (Dewey, 1916), kan sammen bidra til å skape en helhetlig forståelse av kroppslig læring som fenomen.

I spenningen mellom teoriene befinner det seg en pedagogisk relevans, samtidig som spenningen bidrar til implikasjoner for kroppslig læring i praksis. Det vil være nyttig å dra et analytisk skille mellom lærernes erfaringer og opplevelser, fordi begrepene blir brukt og anvendt om hverandre i dagligtalen. I denne oppgaven viser “erfaring” til den subjektive kunnskapen, læringen og minnene lærerne oppnår gjennom deres subjektive opplevelser. Opplevelser blir i større grad personlig, og «erfaringer» refererer til lærernes yrkesspesifikke minner. Derfor er det vesentlig å skille mellom erfaringen som dannes når opplevelser bearbejdes, fra opplevelsen i seg selv som foregår uten noen form for refleksjon.

Erfaringer og refleksjoner er aspekter ved den kroppslige læringen som er sentrale for Merleau-Ponty og Dewey, og som bidrar til spenningen mellom perspektivene. I *Democracy and Education* hevder John Dewey (1916, s. 151) at den læringsmessige verdien av erfaringene våre ligger i relasjonene mellom det aktive og det passive elementet. Det er i denne relasjonen han hevder refleksjon forekommer, samtidig som det er en forutsetning for læring (Dewey, 1916, s. 151). Kroppslig læring kan, i lys av Merleau-Pontys forståelse (Merleau-Ponty, 1994, s. 8), foregå uten noen form for refleksjon, noe Dewey mener er umulig (Dewey, 1916). Ifølge Dewey, vil dette føre til at erfaringene og læringen vil være fullstendig kroppsliggjort, uten noen form for tilknyttet refleksjon (Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277). Som en konsekvens av Deweys forståelse må det forekomme refleksjon for at de kroppslige erfaringene og den kroppslige læringen skal bli tilgjengeliggjort for oss. Refleksjon omkring kroppslige erfaringer er dermed en videre forutsetning for at kroppslig læring skal bli utnyttet hensiktsmessig. Læringen skjer dermed i refleksjonen omkring relasjonen mellom det aktive og passive elementet, slik Dewey hevder (Maivorsdotter &

Lundvall, 2009, s. 277; Dewey, 1916, s. 151). Deweys kjente uttrykk «learning by doing» er derfor ikke helt komplett, men uttrykket «learning by doing and reflection» eller «learning by doing and to do by knowing» vil derimot være mer korrekt for en fullstendig beskrivelse av hans læringssyn. I garderoben kan kroppslig læring komme til uttrykk ved at elevene ikke kun skifter og dusjer som praktiske handlinger, men at det tilføyes refleksjon omkring de kroppslige erfaringene og de subjektive opplevelsene de tilegner seg. Dette vil videre diskuteres opp mot studiens funn og tidligere forskning.

4.2.2 Kroppslig læring og identitetsutvikling i garderoben

En kan tolke det slik at en persons identitet ligger i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. At opplevelsen av seg selv i den verden vi lever i (vår identitet) påvirkes av selvforståelsen vår og posisjonen vår i forhold til sosiale, kulturelle og/eller etniske relasjoner som vi er i eller omgis av (Moen & Westlie, 2021, s. 255). Standal (2019) trekker frem to vesentlige sider ved kroppslig læring i kroppsøving. For det første ved at kunnskapsobjektene for kroppslig læring er handlinger, aktiviteter og praksiser som blir uttrykt gjennom kroppen i bevegelse, for det andre den subjektive meningen med bevegelsesaktiviteten som omhandler hvordan det oppleves å være i bevegelse (Standal, 2019).

I garderoben er ikke først og fremst aktivitet og motorisk kompetanse i fokus. Det er snarere elevenes opplevelse av å oppholde seg i og praktisere garderoben, hvilke erfaringer de har, og hvordan erfaringene bidrar i deres utvikling av identitet og sosial kompetanse, som vil kunne være i forgrunnen for læringen, læring som har utspring i et garderobedidaktisk tankesett (Moen & Westlie, 2021, s. 259). Moen og Westlie trekker frem at kroppslig læring i en garderobesetting ikke omhandler å drive undervisning med tavle og kritt, men snarere om å skape trygge rammer der elevene lærer gode handlinger for det å være i en garderobe i fellesskap. Det er i tillegg der elevene blir møtt og utfordret i egen identitetsutvikling, med et mål om å utvikle forståelse og respekt for seg selv og hverandre (Moen & Westlie, 2021, s. 259).

Den overordnede delen av læreplanen (KRO01-05) legger vekt på at elevene skal kunne ivareta og utvikle egen identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ett mål i skolen innebærer at hver enkelt elev skal utvikle og ivareta egen identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Dette sammenfaller med

en forståelse av at utvikling av egen identitet forekommer i skjæringspunktet mellom individ og samfunn (Roberts, 2009, s. 128). Derfor handler ikke utvikling av egen identitet utelukkende om kognitiv læring, men i tillegg om kroppsliggjorte erfaringer hvor “jeget” møter garderoben (samfunnet). Garderoben er et møtepunkt for mange elever, og dersom de overlates til seg selv, økes risikoen for at det kan utvikles et sosial-darwinistisk hierarki. I et slikt hierarki vil noen ta styringen på bekostning av andre. Derav må læreren skape trygge rammer i garderoben, for å bidra til å styrke elevenes kroppslige læring, og der igjennom identitet (Moen & Westlie, 2021, s. 258). Ved å fremme et godt fungerende (garderobe)fellesskap kan læreren legge til rette for elevenes identitetsutvikling ved å skape gode øyeblikksbilder (Kaufmann, 2011).

Det teoretiske rammeverket for oppgaven, består av kroppslig læring og perspektivet om «kropp som en sosial konstruksjon». Teoriene benyttes senere i diskusjonskapitlet for å diskutere og få en dypere forståelse av kroppsøvlingslærernes refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i kroppsøvlingsfaget. Teoriene blir benyttet med bakgrunn i deres relevans for datamaterialet. I det følgende kapitlet gjør jeg rede for mine metodiske valg i forbindelse med innsamlingen av dataene.

5 Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere og redegjøre for oppgavens metodiske valg og systematiske fremgangsmåte. Jeg skal drøfte oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming, metoder og fremgangsmåte for innsamling av data, i tillegg til hvordan analyse- og tolkning arbeidet har foregått. Avslutningsvis i dette kapittelet drøfter jeg kvaliteten av forskningen, og gjør etiske overveielser forbundet med gjennomføringen av dette forskningsprosjektet.

5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Thomas Kuhn (1922-1996) inkluderer alle de ulike vitenskapelige forskningsmetoder i sine paradigmer. Paradigmer er sammensatte strukturer som omfatter de teoretiske antakelsene og metodologiske premissene som dominerer innenfor det bestemte paradigmet (Chalmers, 1995, s. 140). Ifølge Loland og McNamee (2016, s. 64) legger forskerens teoretiske bakgrunn og hvilke premisser forskeren innlemmer i sitt arbeid, føringer for hvordan forskere tilegner seg kunnskap i undersøkelsene sine, samt hvordan de tolker resultatene av disse. Ved at forskere anerkjenner de antatte sannhetene og benytter de epistemologiske og metodologiske premissene i sine undersøkelser, arbeider de innenfor noen bestemte vitenskapelige paradigmer (Chalmers, 1995, s. 141).

Denne masterstudien befinner seg innenfor det fortolkende paradigmet. Dette med bakgrunn i at det empiriske materialet baserer seg på kroppsøvingslæreres erfaringer og refleksjoner. Et fortolkende paradigme benytter seg av kvalitative metoder for å arbeide med systematiske tolkninger av ulike fenomener (Loland & McNamee, 2016, s. 66). Dette prosjektet er forankret i et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv. De beskrivelsene som er gjort av kroppsøvingslærernes erfaringer og refleksjonen knyttet til garderoben, har dette vitenskapsteoretiske perspektivet som utgangspunkt (Thagaard, 2018, s. 33). Jeg fokuserer derfor på å få innsikt i lærernes subjektive erfaringer og refleksjoner knyttet til fenomenet garderobesituasjonen i kroppsøvingsfaget. Dette kan bidra, og gir meg friheten til å utvikle en utvidet og dypere forståelse av garderoben som fenomen (Thagaard, 2018, s. 36) i kroppsøvingsfaget, noe jeg anser som en klar styrke ved tilnærmingen.

5.2 Kvalitativ metode

Grunnet min nysgjerrighet for læreres refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i kroppsøving, besluttet jeg at en kvalitativ tilnærming ville være hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Dette forankret i at jeg søkte inngående kunnskap og viten (Johannessen et al., 2021, s. 51) om hvilke refleksjoner og erfaringer kroppsøvingslærere har i forhold til garderoben i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av at det mulig kan oppleves sårbart å uttale seg om garderoben i kroppsøving, som er minimalt nevnt i læreplanen for faget (Utdanningsdirektoratet, 2019), ønsket jeg å gjennomføre en-til-en-intervjuer med kroppsøvingslærere. Jeg ønsket å ta høyde for at lærerne jeg intervjuet skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen, og oppleve at det var rom for å trekke frem refleksjonene og erfaringene sine tilknyttet garderoben i kroppsøving. I henhold til at det ikke er beskrevet noen retningslinjer eller rammeverk angående garderoben i kroppsøving, kan det mulig føles skummelt eller utrygt å uttale seg om dette.

Som forsker ønsket jeg å benytte meg av friheten til å kunne være fleksibel i intervjuet, og stille oppfølgingsspørsmål og utdypningsspørsmål underveis ved behov. I tråd med det Brottveit (2018, s. 90) skriver, ønsket jeg at informantene skulle få spillerom til å fritt fortelle om hva de er opptatte av. Av denne grunn valgte jeg å benytte kvalitative semistrukturerte en-til-en-intervjuer med kroppsøvingslærere.

5.2.1 Semistrukturert intervju

I denne studien har jeg benyttet meg av semistrukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode. Ordet intervju betyr utveksling av synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Et intervju foregår mellom minimum to personer gjennom samtale om et tema som opptar begge parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Semistrukturerte intervjuer kjennetegnes ved en overordnet intervjuguide, hvor forskeren har frihet til å variere tema, spørsmål og rekkefølgen på dette og stille oppfølgingsspørsmål (Brottveit, 2018, s. 90). Hensikten med dette er at forskeren kan opptre dynamisk underveis i intervjusituasjonen (Johannessen et al., 2021, s. 108). Et slikt intervju kjennetegnes i tillegg ved åpne spørsmål hvor informantene formulerer egne svar basert på egne forutsetninger (Brottveit, 2018, s. 92). Grunnet problemstillingens ordlyd, så jeg det hensiktsmessig å legge til rette for at kroppsøvingslærerne kunne svare selvstendig, og gi utdypende og fyldige svar.

5.2.2 Intervjuguide

I forkant av gjennomføring av intervjuene, utviklet jeg en intervjuguide med sentrale temaer og spørsmål for studiens problemområde. En «intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden kan enten utarbeides i tråd med generelle temaer som skal utforskes, eller med en detaljert plan hvor rekkefølgen på spørsmålene er forutbestemt. Grunnet den fleksible formen et semi-strukturert intervju har, vil måten forskeren forholder seg til intervjuguiden på, variere fra studie til studie (Bryman, 2016, s. 468; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). En intervjuguide som ikke belager seg på standardiserte spørsmål kan fungere som en huskelapp for temaer en ønsker å skape dialog om (Patton, 2015, s. 439). Samtidig poengterer han at intervjuene blir mer konsekvent dersom en stiller de samme formulerte spørsmålene (Patton, 2015, s. 440). En intervjuguide er derav en plan for å styre intervjuforløpet og innholdet som skal snakkes om, hvor graden av fleksibilitet varierer ut ifra intervjuform.

Bryman (2016) presiserer «The idea of an interview guide is much less specific than the notion of a structured interview schedule. The term typically refers to a list of issues to be addressed or questions to be asked in semistructured interviewing» (s. 469). Intervjuguiden ble utarbeidet med spørsmål innenfor fem forskjellige kategorier; kroppsøving generelt, erfaringer knyttet til garderoben, refleksjoner knyttet til garderoben, læreplanen sier ikke noe om garderoben i kroppsøving og avrundning (se vedlegg 1). Jeg utarbeidet kategoriene med bakgrunn i at jeg ønsket å innhente kroppsøvingslæreres refleksjoner og erfaringer med garderoben i faget, hvordan de forholder seg til garderoben, samt hvordan de stiller seg til at garderoben som arena ikke nevnes i styringsdokumentene. Under utvalgte spørsmålene i intervjuguiden noterte jeg meg noen oppfølgingsspørsmål som kunne være hensiktsmessige, om relevante tematikker. Da intervjuguiden var utarbeidet, ønsket jeg å gjennomføre pilotintervjuer, grunnet muligheten til å få tilbakemeldinger som både angår meg som intervjuperson (Neumann & Neumann, 2012, s. 78), samt innspill på intervju spørsmålene.

5.2.3 Pilotintervju

I tråd med Bryman (2016, s. 260) gjennomførte jeg pilotintervjuer for å skape trygghet for meg selv før gjennomføringen av de formelle intervjuene. Her gjorde jeg meg erfaringer i form av informantenes reaksjon og respons. Kvale og Brinkmann (2015, s. 151) forklarer at pilotintervju kan bidra med å skape et bilde av sentrale sider ved temaene underveis, samt at en kan få innspill og erfaringer med hvordan en blir opplevd som intervjuer (s. 206).

Til pilotintervjuene ønsket jeg å intervju ~~nøen~~ medstudenter for å få innspill og tilbakemeldinger (Dalen, 2011, s. 30). Inklusjonskriteriet jeg hadde i denne sammenheng, er at medstudenten(e) måtte ha erfaring fra kroppsøving i skolen. En kan se på dette som en type lydprøve, hvor en i ettertid kan gjøre eventuelle korrigeringer og forbedringer av spørsmålsformuleringer, rekkefølge, temaer, og lignende. En tester dermed ut intervjuguiden, i tillegg til å teste ut seg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30).

Etter gjennomført pilotintervju vil en ofte utføre redigeringer. Det kan ha dukket opp nye temaer som en ikke har tenkt gjennom tidligere, en kan ha erfart at en bør gjøre ulike justering av spørsmål eller opptreden. I slike gjennomganger øver en seg også som intervjuer, hvordan en bruker eventuelle notater og elektriske verktøy som diktafon og lignende (Dalen, 2011, s. 31). Ifølge Neumann og Neumann (2012, s. 87) er dette en av hensiktene med å gjennomføre pilotintervju. Prøveintervjuer studenter imellom kan i tillegg bli tatt opp på video, og studentene kan sammen se på videoopptaket og gi hverandre tilbakemeldinger og råd om egen og andres atferd (Neumann & Neumann, 2012, s. 87). Dette kan oppleves beroligende for intervjueren, og kan føre til en følelse av større trygghet før en skal ut på feltet, for å intervju kroppsøvingslærere.

Jeg gjennomførte pilotintervjuene på to av mine tidligere medstudenter (på bachelor) som nå arbeider som lærere, i tillegg til en nåværende medstudent på masterstudiet. Alle tre er utdannet kroppsøvingslærere og har erfaring på feltet. Pilotintervjuene ble gjennomført digitalt, da dette var ønskelig fra informantenes side på bakgrunn av geografiske avstander og strenge restriksjoner tilknyttet pandemien. Etter gjennomføringen av pilotintervjuene fikk jeg flere tilbakemeldinger. Jeg ble tipset om at jeg kunne sette et tegn ved spørsmål i intervjuguiden som informanten allerede hadde vært innom i tidligere spørsmål, for å senere stille oppfølgingsspørsmål på disse. Dette var en god tilbakemelding å få (Neumann & Neumann, 2012, s. 78), fordi jeg ikke ønsket at informantene skulle sitte med en følelse av at

jeg ikke lyttet til hva de svarte. Derfor ble en videreutvikling av intervjuguiden å improvisere ordlyden. Dette for at informantene skulle oppleve at jeg lyttet til det de snakket om underveis, og tilpasset intervjuguiden der etter, fremfor at jeg fulgte intervjuguiden slavisk.

I tillegg oppdaget jeg at jeg synes det var utfordrende å respondere naturlig på det informantene uttrykte. Underveis i intervjuene varierte responsen min fra “veldig bra”, “mhm” og “ja” til “takkt”. Grunnen til at jeg tenker spesielt over dette er for at jeg ikke ønsker å påvirke hva informantene svarer, ved å gi noen signaler om at det er noen svar som var av min preferanse. Derav er dette en nyttig erfaring til videre refleksjon, samt å ha et bevisst forhold til hvordan jeg responderer til informantene i felt.

I henhold til erfaringene knyttet til pilotintervjuene la jeg til et spørsmål til under tema 1: kroppsøvingfaget generelt. Det var for å skape en bedre flyt og balanse i intervjuet og i de ulike temaene som intervjuguiden består av. Av tilbakemeldingene fikk jeg i tillegg tilbakemeldinger om hvordan jeg opplevdes som intervjuer. Blant annet at jeg fremsto trygg og stabil i rollen som intervjuer og at jeg ikke la føringer for hva informantene skulle svare på de stilte spørsmålene. Det å få gode tilbakemeldinger og føle seg tryggere i intervjuer-rollen er i tillegg, ifølge Neumann og Neumann (2012, s. 87) noe av hensikten med å gjennomføre pilotintervjuer. Det medførte at jeg følte meg tryggere med det tekniske utstyret og i rollen som intervjuer før jeg skulle ut i feltet for å samle data til studien min.

5.3 Utvalg og utvalgsstrategier

For å rekruttere kroppsøvingslærere til studien benyttet meg av kriteriebasert tilgjengelighetsutvelgelse med snøballeffekt. På denne måten blir informanter kontaktet på bakgrunn av at de er tilgjengelige for forskeren. Rekrutteringen med en slik utvalgsstrategi blir ofte belaget på forskerens kjennskap til personene, arbeidsplassen eller lignende (Thagaard, 2018, s. 190). En ulempe med tilgjengelighetsutvalg kan være at informantene som takker ja til å delta i studien, føler at de mestrer det feltet som skal forskes på, og derav ikke har noe imot å bli intervjuet (Thagaard, 2018, s. 57). Snøballutvelgelse er en utvalgsstrategi hvor forskeren kontakter intervjupersoner og intervjupersonen gir forslag til forskeren om andre mulige deltagere som kan kontaktes (Bryman, 2016, s. 415). Jeg valgte å benytte meg av tilgjengelighetsutvelgelse med snøballeffekt med formål å rekruttere kroppsøvingslærere ved ungdomsskoler og videregående skoler som er lett tilgjengelig for

meg av geografiske hensyn. Skolene som jeg ønsket å rekruttere lærere fra, befinner seg på Østlandet. Rektorene ved disse skolene ble kontaktet med et skriv (se vedlegg 2), hvor hensikten var å spørre om tillatelse til å rekruttere kroppsøvlingslærere fra deres skole. Kriteriene jeg hadde som utgangspunkt for at lærerne skulle ansees som aktuelle for studien, var at de måtte ha kroppsøvlingsutdanning og ha arbeidet under den nye læreplanen (KRO01-05). Intensjonene mine var å intervju 8-10 kroppsøvlingslærere med variasjon i alder, erfaringslengde og utdanning. I tillegg var intensjonen å ha overtall av mannlige kroppsøvlingslærere i utvalget, med bakgrunn i tidligere forskning som viser at elevene opplever å bli overlatt til seg selv i garderoben, spesielt av mannlige kroppsøvlingslærere (Moen et al., 2018b, s. 77). De aktuelle lærerne mottok et informasjonsskriv (se vedlegg 3) om deres rettigheter, mine plikter, formålet med studien, samt rammene rundt intervjuene. I tillegg ville informasjonsskrivet inneholde en forespørsel av forslag til andre mulige deltakere i studien.

Jeg ønsket å intervju kroppsøvlingslærere ved ungdomsskoler og videregående skoler. Dette forankret i at hovedvekten av puberteten forekommer i denne ungdomsalderen (12-18 år) (Norsk Helseinstitutt, 2021). I denne prosessen blir barnekroppen utviklet til en kjønnsmoden kropp. Dette innebærer mange ulike endringer, blant annet stemmeleie, økt vekst av kroppshår, former og akne. Det er med andre ord endringer som medfølger puberteten, og dette kan for mange være vanskelig å håndtere. I mange tilfeller kan fysiske endringer og eventuelle problemer resultere i psykiske utfordringer (Norsk Helseinstitutt, 2021). Garderoben kan av denne grunn være en krevende arena, hvor det er meningen at barn og unge skal skifte og dusje sammen, og dermed eksponere seg foran andre.

Det er imidlertid vanskelig å styre en rekrutteringsprosess, da jeg ikke kunne forutse hvilke rektorer og lærere som stilte seg disponible til studien. Det endelige utvalget består av tre mannlige, og seks kvinnelige kroppsøvlingslærere. Derav ble ikke ønsket om overtall av mannlige kroppsøvlingslærere innfridd, men likevel var det variasjon i både alder, utdanning og erfaringslengde. Utvalget jobber ved fem forskjellige skoler på Østlandet. Størrelsen på skolene varierer og vises ytterligere i oversikten over lærere med tilhørende pseudonymer, som finnes i tabellen under (Tabell 5.1).

5.3.1 Presentasjon av utvalget

Tabell 5.1 Presentasjon av utvalget

Lærer	Kjønn	Alder	Utdanning	Antall år i skolen	Skole
Anna	Kvinne	26 år	Bachelor i Faglærer i kroppsøving.	2	Liten u. Skole
Ina	Kvinne	50 år	Grunnskoleutdanning med fordypning i kroppsøving. Årsenhet i spes-pedagogikk.	26 år	Stor vgs.
Kine	Kvinne	30 år	Grunnskolelærer 5-10. trinn med kroppsøving i fagkretsen.	7 år	Stor u. Skole
Lone	Kvinne	49 år	Bachelor i faglærer i kroppsøving. Annen utdanning innenfor klasseledelse og veiledning. Adjunkt med opprykk.	25 år	Mellomstor vgs.
Pål	Mann	42 år	Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, og matematikk (årsenhet). Adjunkt.	22 år	Mellomstor vgs.
Tove	Kvinne	64 år	Faglærerutdanning i kroppsøving og idrett, og et år med sport-management. Adjunkt	31 år, nå pensjonist	Mellomstor vgs.
Sandra	Kvinne	55 år	Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, yrkespedagogikk og veiledningspedagogikk. Adjunkt	29 år	Mellomstor vgs.
Birger	Mann	30 år	Master i kroppsøving og	4 år	Mellomstor

			idrettsfag.		vgs.
Frank	Mann	55 år	Utdannelse i idrett, med integrert kroppsøving og pedagogikk. Adjunkt	30 år	Mellomstor vgs.

5.4 Intervju med kroppsøvingslærere

Tidspunkt og møtested for gjennomføring av intervjuene ble avtalt med de ni informantene. To av intervjuene ble gjennomført i møterom på skolen deres, mens de syv andre ble gjennomført digitalt. Dette grunnet informantenes preferanser, da det fremdeles var strenge restriksjoner og økt smittetrykk grunnet pandemien. To av informantene som ønsket å gjennomføre intervjuet på kveldstid. Før hvert intervju informerte jeg om studiens hensikt, hvorfor jeg ønsket å benytte diktafon, samt hvordan dataene ville bli lagret og håndtert. Dette er informasjon som står i informasjonsskrivet, men jeg ønsket å forsikre meg om at lærerne var tilstrekkelig informert. Lærerne skrev i tillegg under på samtykkeerklæring (se vedlegg 4).

Intervjuenes varighet varierte fra underkant av 45 minutter til litt over en time. Jeg hadde en naturlig og uformell prat med hver av lærerne, både før og etter intervjuet. Dette mener Neumann og Neumann (2012, s. 93) er viktig for at forskeren skal få en før-forståelse av læreren i forkant av intervjuet. Deretter var det viktig å oppnå en balansegang i avstanden mellom meg som forsker og læreren som ble intervjuet. Nok nærhet er viktig for å kunne sortere og nok avstand er viktig for at jeg som forsker fortsatt har mulighet til analytisk distanse (Neumann & Neumann, 2012, s. 93). På denne måten vil den uformelle praten kunne bidra til at jeg og læreren inngår en relasjon.

Alle de ni lærerne i studien viste interesse og var imøtekommende. Under og etter intervjuene opplevde jeg at samtalen hadde en fin og naturlig flyt, men noen av lærerne kunne virke litt nervøse. Dette var likevel bare i starten, og etter hvert som samtalen var i gang virket dette til å avta. Lærerne snakket om egne erfaringer og refleksjoner knyttet til garderoben i kroppsøvingsfaget.

Til tross for at jeg stilte de samme hovedspørsmålene til alle lærerne i studien min, var det stor variasjon i svarene. Jeg opplevde det som ni helt forskjellige intervjuer om samme tematikk. Noen av lærerne svarte utfyllende og detaljert, mens andre var kortere og mer konsise i svarene sine. Ulikhetene kom i tillegg frem gjennom at lærerne satte søkelys på ulike tematikker i sine svar. Dette resulterte i variasjon av oppfølgingsspørsmål fra intervju til intervju, som også er essensen av semistrukturerte intervjuer (Bryman, 2016, s. 468).

Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg om det var noe eller noen temaer som de ønsket å snakke mer om eller trekke frem. Da var det kun to lærere som sa seg fornøyde med det de hadde svart. De øvrige lærerne snakket blant annet om pandemien og hvordan det har påvirket garderobesituasjonen, andre om hvor vanskelig de synes denne tematikken er, av ulike grunner. Mitt inntrykk etter gjennomføring av intervjuene er at lærerne i stor grad fikk uttrykt det de ønsket i henhold til studiens formål.

5.5 Transkribering av intervjuene

Transkripsjonen av datamaterialet er en transformering av tale og erfaringer til tekst, og ble gjennomført i etterkant av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187). I følgende vil det bli gjort rede for hvordan og hvorfor jeg har valgt å transkribere.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) forklarer at analysen begynner i transkripsjonen, hvor forskeren blir skjæringspunktet mellom tale, observasjon, erfaringer og tekst (Malterud, 2011, s. 76). Ved at jeg selv gjennomførte transkripsjonen skapte jeg bekjentskap til materialet fra en ny side ble jeg kjent med datamaterialet på en ny måte.

Jeg gjorde om dialekten til bokmål skriftspråk under transkriberingen. Dette er i tråd med Malterud (2011, s. 76). Eksempelvis kan ord som «elevan» transkriberes til «elevene». Dette gjorde jeg for å bevare meningsinnholdet i det som ble sagt i intervjuene (Malterud, 2011, s. 77). Ved å gjennomføre transkriberingen selv fikk jeg muligheten til å skrive ned informantens pauser, latter, mumling og lignende. Dette gjorde jeg for at transkripsjonen skal kunne være tilnærmet direkte gjengivelse av intervjuene. Ved å gjøre det slik ville jeg kunne inkludere eller utelukke informasjon i den videre analysen.

Denne formen for transkripsjon har ført til en større mengde råmateriale, samtidig som det åpner muligheter for å avgjøre hva som relevant og ikke i senere analyse. Etter gjennomført transkripsjon av intervjuene skrev jeg ned noen ord om mine opplevelser av intervjuet. Som Malterud (2011, s. 76) beskriver er dette hensiktsmessig for å skape kjennskap med materiale. Således ble grunnlaget lagt for videre analyse. Braun og Clarke (2013, s. 173) formulerer at transkripsjonen er en del av analyseprosessen, ved at forskeren gjør seg kjent med datamaterialet.

5.6 Analyse av datamaterialet

Creswell og Creswell (2018, s. 191-192) beskriver at analyseprosessen er som å skrelle en løk, lag for lag. I analyseprosessen kan forskeren finne mønster på tvers av intervjuene i datamaterialet ved å dele opp intervjuet, slik som med løken. Under intervjuet kan en få idéer og tanker om det som kommer frem i materialet, og gjennom dette igangsettes en analyse og en kan dermed danne seg et bilde av fenomenet (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Etter hvert intervju skrev jeg ned mine umiddelbare tanker om intervjuet. Arbeidet med analysen var en kontinuerlig prosess, hvor jeg plukket datamaterialet fra hverandre med formål å finne mønstre i det. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har benyttet meg av Braun og Clarkes (2013; 2006; 2019) tematiske analysemodell.

Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse har hjulpet meg å skape dypere forståelse av det innsamlede datamaterialet. Ved å benytte modellen, kan en tematisere og tillegge koder i bearbeidingen av datamaterialet. På denne måten kan datamaterialet bli mer håndgripelig og lettfattat, samt enklere å fremstille tydelig og presist (Braun & Clarke, 2006; 2013; 2019). Den tematiske analysen består av seks steg som Braun og Clarke (2006, s. 87) har definert som:

1. Gjøre seg kjent med datamateriale.
2. Lage koder.
3. Formulere temaer.
4. Gjennomgå temaene.
5. Definere og navngi tema.
6. Skrive rapport.

Disse punktene er retningslinjer, fremfor slaviske regler. Dette betyr at analysemodellen er fleksibel og forskeren kan bevege seg dynamisk mellom punktene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Videre vil jeg beskrive hvordan jeg arbeidet med de ulike stegene av analysen.

I det første steget av analysen leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene. Underveis lyttet jeg også til lydopptakene. Deretter i steg 2, skrev jeg notater hvor jeg utviklet koder til datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Kodene er utformet som direkte stikkord fra de transkriberte intervjuene i en kode-matrise. Dette for å tydeliggjøre mønstre i datamaterialet. Jeg samlet og sorterte dette, som resulterte i totalt 561 koder. Koder som var like, ble komprimert slik at det gjensto bare én kode med samme betydning. Eksempelvis var «Mange elever unngår å dusje» og «Læreren er ikke i garderoben» blant disse. Etter gjennomføringen av prosessen hadde jeg 444 koder.

Steg 3 handler om å utvikle og formulere temaer basert på kodene (Braun & Clarke, 2019, s. 593). Dette steget var tidkrevende, før jeg senere utarbeidet et tankekart og utviklet relevante temaer i henhold til problemstillingen for min studie. Jeg leste gjennom kode-matrisen gjentatte ganger, og arbeidet med å komprimere og justere koder under temaene. Derav ble antall koder komprimert betraktelig. Tabell 5.2 illustrerer de semantiske temaer, med tilhørende undertemaer.

Tabell 5.2 Illustrasjon over semantiske temaer

Håndtering av garderoben		
Elever	Lærere	Egen garderobe
Ulikheter		
Etnisitet og religion	Seksualitet, seksuell identitet og kjønn	Kropp, utseende og nakenhet
Læreplanen		

Garderoben i læreplanen	Ansvar i garderoben	Hva garderoben er og kan være
-------------------------	---------------------	-------------------------------

Under steg 4 (Braun & Clarke, 2006, s. 91) lyttet jeg igjen til lydfilene for å kontrollere at temaene var i tråd med datamaterialet, i tillegg til å undersøke om jeg hadde oversett deler av meningsinnholdet i intervjuene. Jeg arbeidet med sted 3 og 4 over en lengre tidsperiode, og arbeidet beveget seg dynamisk mellom stegene. Frem til dette tidspunktet har temaene blitt utviklet på et empirinært, semantisk nivå. Underveis i arbeidet med steg 4 ble temaene utforsket i lys av det teoretiske rammeverket for masteroppgaven min, slik Braun og Clarke (2006, s. 83) viser til. Derav ble de semantiske temaene etter kodingen analysert i lys av det teoretiske bakteppet for oppgaven, slik at temaene kunne bevege seg i retning av et latent nivå. I tabell 5.3 har jeg fremstilt en oversikt over temaer på latent nivå, bestående av totalt tre hovedtemaer.

Tabell 5.3 Oversikt over latente temaer

Lærere har ansvar, men ikke tilsyn
Ingen vet hva garderoben er: Ett rom, ingen enighet
Sosiale medier gjør garderoben til et vanskelig sted

I steg 5 skal en definere temaer, som springer ut av datamaterialet. Under dette steget bevegde jeg meg tilbake til transkripsjonene fra intervjuene, for å finne sitater som ga gode illustrasjoner på datamaterialet.

Dette arbeidet utgjør rammene for steg 6, der en skal rapportere funn av studien (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Oversikten som vises i tabell 5.4, bestod av totalt tre hovedtemaer og tre undertemaer.

Tabell 5.4 Oversikt over endelige latente temaer

Garderoben- lærerne holder seg unna		
Garderoben- ett rom, ingen enighet		
Uenighet om garderobens rolle	Delte meninger om garderobens potensielle bidrag	Uenighet om hvem som har ansvaret for elevene i garderoben
Sosiale medier påvirker elevenes syn på kropp i negativ retning		

5.7 Etiske retningslinjer

Innenfor forskningsfeltet vil til enhver tid vært tilknytning etiske dilemmaer og problemstillinger. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), er et faglig uavhengig og rådgivende organ. Denne komitéen har utformet forskningsetiske retningslinjer for å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om forskningsetiske normer. Retningslinjene skal være rådgivende og veiledende for brukerne. Formålet er å bidra til utvikling av forskernes forskningsetiske refleksjon, avklaring av etiske dilemmaer og fremming av en god vitenskapelig praksis. I det følgende kapittel redegjør jeg for etiske dilemmaer og problemstillinger som jeg har reflektert over gjennom arbeidet med denne studien. For å realitetsbehandle og gjennomføre min studie måtte prosjektbeskrivelsen meldes til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD, u. å.), personombudet for norsk forskning. Det ble vedlagt en intervjuguide, et informasjonsskriv til lærere og en samtykkeerklæring, i tillegg til at de mottok informasjon om hvordan jeg skulle håndtere og lagre datamaterialet. Studien ble godkjent av NSD (208568, vedlegg 5).

Dataene i studien min kunne uten bearbeiding identifisere deltakerne. Derav er det min oppgave som forsker å behandle datamaterialet og personopplysningene i henhold til retningslinjer. For å anonymisere og hindre identifisering av deltagerens personlige opplysninger, valgte jeg å benytte pseudonymer (NESH, 2021).

Likevel anser jeg det som relevant å la informasjon om informantenes alder, kjønn, utdanning og erfaring i antall år, fremkomme. Formålet er å vise variasjonen innenfor utvalget av lærere som deltok i prosjektet. Når det gjelder skolene er det kun størrelsen på skolen som definert, i tillegg til hvilken landsdel den befinner seg i (eks. Østlandet).

Datamaterialet fra forskningsprosjektet er lagret i henhold til NSD (u. å.) og NESH (2021) sine retningslinjer for oppbevaring av personopplysninger. I tillegg vil alt av datamateriale bli slettet etter sensurfristen av masteroppgaven. På denne måten ivaretar jeg som forsker ~~ivareta~~ informantenes integritet, både i forkant, underveis og i etterkant av forskningsprosjektet (Fangen, 2015).

5.8 Kvalitetssikring og forskersituering

For å kvalitetssikre studien min har jeg tatt utgangspunkt i kvalitetskriteriene for kvalitativ forskning; validitet og troverdighet. Kriteriene er det funksjonelle rammeverket for mine refleksjoner knyttet til oppgavens kvalitet. Videre vurderer og reflekterer jeg rundt forskerrollen min i denne studien, grunnet at Nilssen (2012) forklarer at forskeren er den viktigste personen i kvalitativ forskning.

Innen kvalitativ forskning omhandler validitet og troverdighet betraktninger om studiens gyldighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) beskriver at studiens reliabilitet handler om repliserbarhet, og i hvilken grad resultatene kan reproduseres. Thagaard (2018, s. 187) forklarer denne repliserbarheten som ikke relevant for kvalitative metoder på bakgrunn av forskerens relasjon med forskningsfeltet. Studien er avhengig av forskeren og de samme deltakerne, som i denne studien anonymiseres for å ivareta deltakernes personvern. Jeg velger å benytte begrepet “troverdighet” fremfor reliabilitet videre i oppgaven.

Validitet innen kvalitative studier er nært tilknyttet gyldigheten av tolkningene forskeren gjør (Thagaard, 2018, s. 189), som er med å klargjør styrkene og svakhetene ved en gjennomført studie (Malterud, 2011, s. 181). Dette betyr at gyldigheten av tolkningene i sammenheng med forholdene slik de foreligger i virkeligheten, blir vurdert. Det er flere strategier som kan benyttes for å heve validiteten til studien, eksempelvis kan det innebære rike beskrivelser av utvalget og omgivelsene (Bryman, 2016, s. 384; Creswell, 2013, s. 250). Dette hjelper leseren

til å bedømme validiteten av studien. I det følgende diskuterer og reflekterer jeg over denne studiens troverdighet og validitet.

5.8.1 Validitet

Validitet innenfor kvalitativ forskning omhandler gyldigheten av tolkningene som er blitt gjort i forskningen (Thagaard, 2018). Bryman (2016, s. 384) skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet knyttes til en korrespondanse mellom mine funn og hensikten, mens den eksterne validiteten knyttes til i hvor stor grad funnene i min studie har overføringsverdi.

5.8.1.1 Intern validitet

Den interne validiteten har en sammenheng med om resultatene fra intervjuene med lærerne virker å beskrive det jeg har undersøkt (Bryman, 2016). I min studie var målet å undersøke lærernes tolkninger av virkeligheten, garderoben, som jeg videre tolker i analyse og resultater. For å tilegne en dypere forståelse av lærernes erfaringer og refleksjoner har jeg derfor flere ganger i analysearbeidet lest eller hørt på lydfilene, og sammenlignet med de utarbeidede temaene (tabell 5.4). På denne måten mener jeg å ha presentert lærernes erfaringer og refleksjoner knyttet til garderoben i kroppsøvingsfaget, på en helhetlig måte. Funnene vil senere i oppgaven bli satt i lys av det teoretiske rammeverket, som i tråd med Tracy (2010, s. 848) poengterer viktigheten av en tydelig sammenheng mellom design, metode, analysemetode opp mot et teoretisk rammeverk.

5.8.1.2 Ekstern validitet

Ifølge Bryman (2016) er det fortolkningen som skaper grunnlag for ekstern validitet i kvalitative studier. Videre i denne besvarelsen vil det betegnes som overførbarhet. Overførbarhet viser til at studiens resultater bærer preg av karakteristikk og er vesentlige for intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av hva Bryman (2016) skriver, handler det om i hvor stor grad tolkningene kan være relevante innenfor andre sammenhenger. I henhold til det Thagaard (2018) forklarer som ekstern validitet, vil jeg nå argumentere for min tolkning, samt hvordan denne studien vil kunne være relevant i en større sammenheng. Siden overførbarhet viser til studiens karakteristiske resultater, kan jeg anta at kjennetegnene ved kroppsøvingslærerne i min studie også vil kunne gjøre seg gjeldende for andre personer i lignende situasjoner. Kvale og Brinkmann (2015) definerer denne formen for argumentasjon som analytisk generalisering, og mener at analytisk generalisering vil kunne gi

kvalitative studier overføringsverdi til andre lignende situasjoner. Ifølge Thagaard (2018) finnes det prinsipper for overførbarhet knyttet til teoretisk generalisering, som baserer seg på logiske resonnementer.

Flere av de karakteristiske og vesentlige funnene fra resultatene er noe jeg vil kunne anta at inngår i andre kroppsøvingslæreres refleksjoner og erfaringer, dersom de hadde deltatt i min studie. På bakgrunn av dette vil jeg videre argumentere for at kroppsøvingslærerens refleksjoner og erfaringer kan ha en overføringsverdi gjennom en analytisk og teoretisk generalisering. Lærerne som deltok i studien, er kjønnsfordelt ved tre menn og seks kvinner. Dette vil kunne ha påvirket og gitt utslag i datamaterialet. Intensjonen var jevn kjønnsfordeling i utvalget. På en annen side representerer kroppsøvingslærerne ulik alder og utdanningsbakgrunn, og ulik erfaring i skolen. Her varierer det mellom ytterpunktene, fra en lærer som har jobbet i skolen i 31 år, til en som har jobbet der i 2 år. Variasjonen i alder og utdanningsbakgrunn var noe som lot seg gjøre, og som var i henhold til intensjonene i min studie. Jeg vil presisere at min forståelse av kroppsøvingslærernes arbeid med, og ansvar for garderoben i faget er utviklet på bakgrunn av tolkning av et teoretisk perspektiv (Moen & Westlie, 2021). Til tross for mine antagelser om studiens overføringsverdi, bør garderobesituasjonen i norske skoler utforskes ytterligere med ulike teoretiske, filosofiske og metodiske tilnærminger. Dette kommer jeg tilbake til avslutningsvis i oppgaven, ved beskrivelsen av videre forskning.

5.8.2 Troverdighet

Reliabilitet er et begrep som omhandler andre forskeres mulighet til å reprodusere resultatene (Thagaard, 2013, s. 198). Dette er lite relevant i kvalitativ forskning, fordi situasjonen som intervjupersonen befinner seg i, deres uttalelser om erfaringer og refleksjonerangående garderoben, og pga. min fortolkning av lærernes uttalelser og refleksjoner rundt tematikken, ikke vil være lik fra situasjon til situasjon (Thagaard, 2013, s. 198). I tillegg er kvalitativ forskning avhengig av forskeren, som en sentral del av prosessen (Nilssen, 2012). Derfor velger jeg å skrive frem troverdighet som et kvalitetskriterium fremfor reliabilitet.

Thagaard (2018, s. 188) forklarer at troverdighet innebærer fyldige beskrivelser av fremgangsmåte og analysemetodikk. Av denne grunn har jeg forsøkt å forklare fremgangsmåter, tanker, hensikter og intensjoner underveis i metodekapittelet. Gjennom bruk

av Braun og Clarke sitt rammeverk (2006; 2013; 2019) for tematisk analyse, har også det analytiske arbeidet blitt gjennomført systematisk. Ved å forklare fremgangsmåten gjennom modellens stegvise prosess, har det tillatt meg å opprettholde analyseprosessens transparens. I tråd med Tracy (2010, s. 842) mener jeg at mine detaljerte beskrivelser styrker kompleksiteten i oppgaven, og dermed studiens troverdighet.

Den begrensede erfaringen jeg har med intervju og analyse av datamateriale spiller inn på vurderingen av troverdigheten til min studie. Som relativt fersk forsker kan dette ha bidratt til å påvirke troverdigheten. I beskrivelsen av transkripsjonene har jeg poengtert at ved å gjennomføre pilotintervjuer, intervjuer og transkripsjon, har jeg blitt tryggere i rollen som intervjuer. I tillegg opplevde jeg tidspress i to av mine intervjuer, som kan ha påvirket mine data. Generelt vil den lille erfaringen jeg har knyttet til intervju og analyse av datamateriale også kunne ha påvirket mine funn. Medfølgende mener jeg at datamaterialet i min studie har artet seg på en pålitelig måte, ved at jeg har forsøkt å følge rådene fra min veileder, som har betydelig mer erfaring enn meg, samt at jeg har fulgt rådene beskrevet i metodelitteraturen.

5.8.3 Forskersituering

Et sentralt poeng for denne forskningen er at studiens resultater skal bære preg av troverdighet, og at min rolle som forsker ikke skal påvirke data som kommer frem under intervjuene. Av dette hensyn påpeker Thagaard (2018, s. 108) betydningen av at jeg har reflektert og gjort noen betraktninger rundt min rolle som forsker og den for forståelsen jeg besitter knyttet til oppgavens tematikk. Først etter dette, er jeg i stand til å innta en åpen holdning til innsamling av informasjon og tolking av data (Thagaard, 2018, s. 108).

På samme tid må jeg holde meg tett på oppgavens problemstilling og formål i innsamlingen og analysen av datamaterialet. Jeg som forsker skal ikke påvirke lærernes uttalelser eller handlinger under intervjuene, samtidig som at jeg ikke skal tillegge mine egne meninger og forståelser til i analysearbeidet av datamaterialet. Likevel kan min personlige bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring legge føringer for den informasjonen som kommer frem under intervjuene. Som masterstudent i kroppsøving har jeg opparbeidet med god kjennskap til, og erfaringer fra både skole og kroppsøvingsfaget. Slik har jeg utviklet egne forståelser av ulike fenomener, som eksempelvis garderobesituasjonene i kroppsøving, samt hva jeg oppfatter og verdsetter som god kroppsøvingundervisning.

Min kjennskap og erfaring fra skole og kroppsøving kan være en fordel i arbeidet med dette prosjektet, ettersom det vil kunne gi meg en dypere forståelse i tolkningsarbeidet. I tillegg gjør det at jeg lettere kan sette meg inn i lærernes verden og de sosiale situasjonene, siden jeg er nært tilknyttet en slik kultur selv og dermed lettere kan forstå læreres meninger og handlinger (Thagaard, 2018, s. 86). Likevel kan min kjennskap til og erfaringer fra skolen og kroppsøvingsfaget være en utfordring, da jeg kan bli blendet for min egen kultur, og som et resultat av dette kan oppgaven stå i fare for å miste sentrale perspektiv og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 86). For å redusere risikoen for at mine subjektive perspektiver skal påvirke utfallet av denne oppgaven, har jeg på forhånd reflektert rundt mine egne forforståelser, samt lest relevant litteratur og tidligere forskning på feltet, for å kunne ha en mest mulig objektiv forforståelse av fenomenet.

6 Resultater

I denne delen av oppgaven presenterer jeg studiens hovedfunn. Disse skal bidra med å besvare hvilke refleksjoner og erfaringer kroppsøvingslærere har knyttet til garderoben i kroppsøvingsfaget, samt hvordan kroppsøvingslærere inkluderer garderoben som en læringsarena i faget. Hovedfunnene blir gjengitt i form av tre hovedtemaer, som er utarbeidet med utgangspunkt i data på tvers av de ni intervjuene: «Garderoben- Lærerne holder seg unna», «Garderoben- Ett rom, ingen enighet» med tre tilhørende underkapitler og «Sosiale medier påvirker elevenes syn på kropp i negativ retning».

6.1 Garderoben – Lærerne holder seg unna

Dette hovedtemaet omhandler lærernes håndtering av garderoben. Samtlige av lærerne fortalte under intervjuene at de ikke har en praksis med å tilbringe tid med elevene når de er i garderoben. Til tross for at dette synliggjør en felles håndtering av garderoben blant lærerne, kom det frem ulike nyanser i datamaterialet mitt, som er interessant å se nærmere på. Dette viser seg ved at lærerne hadde ulike begrunnelser til å ikke være til stede i garderoben.

Noen går gjennom garderoben til samme kjønn for å komme til lærergarderoben, i de tilfeller hvor den er plassert i et lite avlukke inne i garderoben. Dette er likevel kun når lærerne selv skal benytte seg av egen garderobe, eller passere garderoben for å komme seg til hallen. Da lærerne fortalte dette tolket jeg det slik at de i denne sammenheng primært er innom garderoben av praktiske årsaker i egen favør. Pål forklarte at: «(...) noen ganger går vi innom garderoben før timen eller i oppstart av timen, fordi vi har noe tøy eller egen garderobe inne i guttegarderoben (...) og kanskje du skifter litt selv, men det er liksom to-tre minutter av gangen».

Enkelte av lærerne forklarte at dersom de skulle vært i garderoben til samme kjønn som seg selv, ville det blitt merkelig. De viser til at garderoben bør være privat og at elevene bør få ha den tiden for seg selv. Garderoben ser derfor ut til å være et sted hvor lærere ikke er av hensyn og respekt for elevene. En fellesnevner til blant lærerne er at de påpeker at de ikke er i garderoben til det motsatte kjønn av «naturlige årsaker» og at de ikke har noe der å gjøre.

Eksempelvis forklarte Lone dette med:

Der går jeg jo aldri inn! (ler) Eneste gangen jeg går inn i guttegarderoben, det er hvis brannalarmen går (...) Jeg har egentlig ingenting der å gjøre, og synes det er riktig å forholde seg sånn da. Men jeg har jo ikke noe mer kontroll der. Det som skjer i garderoben, blir på en måte i garderoben, så sant ingen kommer og gir beskjed. Det er

veldig sjeldent jeg har blitt tatt tak i og fortalt at det har skjedd noe tull eller noe annet i garderoben som jeg burde vært og tatt tak i.

Flere av lærerne viste også til at alderen på elevene var en årsak til å ikke være inne i garderoben til det motsatte kjønn. Med dette menes at lærere uttrykker at det er unaturlig å være en del av garderoben når elevene er ungdommer eller halv voksne. Ina poengterte dette slik: «(...) angående guttegarderoben så tenker jeg at det er naturlig at jeg som kvinnelig lærer ikke er i guttegarderoben, hvor det er gutter fra 15-20 år».

Gjennomgående i mitt datamateriale understrekes det at lærerne mottar svært lite informasjon om hva som foregår i garderoben. Noen av lærerne mente at årsaken til dette var at det ikke foregår noe ufint i garderoben og at elevene stort sett trives der. Andre trakk inn at årsaken til at lærerne ikke får vite noe, kunne være frykten for at det slår tilbake på en selv. Dette betyr at lærerne verken er i garderoben eller får vite noe om hva som foregår der av elevene.

Flere av lærerne presiserer at de til tross for at de ikke er i garderoben med elevene, er i nærheten, for å trygge elevene og ikke være langt unna dersom noe skulle skje. I tillegg blir det understreket at det er svært lydt, og at læreren derav har mulighet til å oppdage noe av hva som foregår i garderobene, ved å stå på gangen eller hallen i noen tilfeller. Således kan de lytte til hvordan stemningen i garderobene arter seg og noe av det som blir sagt. På bakgrunn av dette hender det at noen av lærerne banker på dørene og gir elevene noen beskjeder underveis.

(...) til vanlig står jeg i gangen og da kan man jo snappe opp noe. Men det er ikke noe som har skjedd imens jeg har jobbet der, som gjør at jeg må inn i garderobene. Kanskje jeg banker på døra og sier «nå må dere skjerpe dere» eller «nå er dere veldig treige». Men det er et mindre rom og det er en dør som ikke er lydtett (Anna).

I likhet med Anna fortalte flere at de griper inn i de tilfeller det foregår noe spesielt i garderoben. En av lærerne beskriver at hun ikke går inn i garderoben dersom det skjer noe ufint, men at hun tar det opp med de det gjelder i etterkant av oppholdet i garderoben. «Dersom jeg hører noe som er ugreit så tar jeg det opp i etterkant. Tar en prat med dem, dersom noen har kaldt opp noen andre noe stygt eller at det er en negativ kultur.» (Kine).

Flere av de kvinnelige lærerne forklarer at ved ugreie hendelser i guttegarderoben, ville de gått inn og ordnet opp der. I denne sammenheng skaper datamaterialet mitt nyanser på bakgrunn av om det er kvinnelig eller mannlig kroppsøvlingslærer det angår. En av lærerne

fortalte at det hender at hun sender inn en mannlig lærer dersom det er noen utfordringer i guttegarderoben. Oftest forekommer slike utfordringer i form av støy, men dette forekommer sjeldent.

Det eneste er jo hvis det er veldig lydt, det er det i det ene bygget, og da hender det at vi hører, spesielt fra guttegarderoben, litt mye støy. Og da sender jeg alltid inn en mannlig lærer som kan sjekke hva som foregår. Men det er ikke noe som skjer veldig ofte (Sandra).

Enkelte av lærerne nevner at de tilnærmer seg garderoben når det er noe som må leveres til elevene, eksempelvis dersom noen har glemt noe i forbindelse med kroppsøvingundervisningen. Likevel viste lærerne til ulike tilnærminger for å få kontakt med elevene i garderoben. Noen banker på garderobedøra for å signalisere at hen står utenfor og ønsker å få kontakt. Tove uttrykte:

De gangene elevene har glemt noe, også banker jeg på jentegarderoben, så er sånn «ååå» og på med håndklær og klær med en gang. De er så livredde. I guttegarderoben så banker jeg på, «kom inn» sier de, «nei, det kan jeg ikke» (ler). Det er jo litt sånne ting man må ta hensyn til og.

I dette sitatet kommer det til syne en forskjell på hvilken grad elevene er påpasselig eller skånsom overfor å vise seg. Det kan tyde på at jentene, slik det fremstår i dette sitatet, er veldig påpasselig med ikke å vise seg uten å dekke seg til, mens guttene har en litt avslappet holdning til det. Likevel kan det være en del av sjargongen i guttegarderoben, at det er noe som blir sagt for å være «kul», vise at en ikke har noe skjule, eller at en ikke skammer seg på et vis. Det kommer imidlertid frem at det for noen av lærerne er lavere terskel for å stikke hodet inn i garderoben til samme kjønn, for å gi beskjeder i undervisningssammenheng.

Birger fortalte:

(...) vi har ikke noe praksis hos oss at vi tilbringer noe tid i garderobene til verken guttene, for min del, eller damene for kvinnelige lærere. Men det er klart jeg er ofte innom guttegarderoben i forkant av en økt for eksempel, for å si «få ræva i gir, nå begynner vi om to minutter.

De mannlige kroppsøvingslærerne fortalte at det hender de benytter seg av elever som mellomledd for å løse opp i hendelser, dersom noe spesielt foregår i jentegarderoben. Underveis i intervjuene fikk jeg inntrykk av at terskelen for at mannlige lærere går inn i

jentegarderoben, på denne måten er høyere enn for kvinnelige lærere å tre inn i guttegarderoben. Frank forteller:

(...) jeg må jo være ærlig å si at, når jeg som lærer og står i gangen eller i hallen og hører at døra til jentegarderoben går opp, så passer jeg på å stå med ryggen til. Jeg er jo obs på min rolle som mannlig kroppsøvlingslærer.

Noen av de kvinnelige kroppsøvlingslærerne reflekterer også over dette med forskjell på mannlig og kvinnelig lærere og i hvilken grad de er utsatt for å bli misforstått eller beskyldt for å komme for nær. Eksempelvis sier Ina:

(...) jeg tror at man som mannlig lærer er mye mer utsatt for å bli misforstått eller beskyldt for å komme for nær, se for lenge på osv., enn det kvinnelige lærere er (...) tror veldig mange mannlige lærere kvier seg for å nærme seg garderoben for jenter. For de er redd for at noen skal føle seg krenket.

Resultatene som er presentert så langt etterlater et inntrykk av at det er ulike årsaker til at kroppsøvlingslærerne ikke er i garderoben. Gjennom intervjuene tolket jeg det som at lærerne nærmest legitimerer at de ikke var i garderoben, og at de ikke er en del av det som foregår der. Det viser seg at lærerne har ulike grunner til at de ikke er i garderoben, noe som skaper nyanser i datamaterialet mitt. Dette er noe jeg vil forfølge videre i det neste kapitlet som omhandler diskusjon.

6.2 Garderoben – Ett rom, ingen enighet

Dette hovedtemaet omhandler lærernes uenigheter angående garderobens rolle, garderobens potensielle bidrag, samt hvem som har ansvar for elevene når de er i garderoben. Dette er et interessant tema, grunnet at det er delte meninger blant lærerne og splid i datamaterialet.

6.2.1 Uenigheter om garderobens rolle

Dette undertemaet omhandler at lærerne har ulike meninger om hva garderoben er, hvilken verdi garderoben har, og hva den bidrar med i nåtidens samfunn.

I datamaterialet fremgår det at noen av lærere peker på garderoben som et fristed for elevene. Et sted som gir rom for at elevene kan snakke ut om ulike ting og luften noen tanker med hverandre som kanskje ikke er like naturlige å snakke om på andre arenaer. Pål uttrykker: «Den er nok et sted for å luften litt tanker noen ganger, når jeg hører dem prate. På samme måte som et fristed på sett og vis for mye. Og praten går der etter».

Flere deler dette synspunktet, og det forekommer nyanser i datamaterialet, ved at garderoben blir omtalt som et sted hvor det forekommer mye morsomheter og positivt sosialt miljø. Garderoben blir pekt på som et viktig sted, med en viktig rolle for mange elever. Det kommer også frem at i tillegg til at garderoben er et fristed for elevene, at det hender at elever går i garderoben for å få et avbrekk fra undervisningen eller dersom en er lei seg, samt at garderoben er et sted elevene bruker å trives. Birger fortalte eksempelvis:

(...) for ganske mange er det (garderoben) nok et fristed (...) et sosialt sted og jeg opplever at det er veldig mye god stemning. Mye morsom prat, og latter, fart og god stemning (...) Så det er nok for mange et viktig sted, at man får prata om ting som man kanskje ikke gjør andre steder, for det er litt mer sånn lukka (...) Sånn at jeg tror garderoben har en viktig rolle, og både at man får den sosiale biten, men også at det er et litt sånn fristed eller pausested for de som tar litt bort fra undervisningen innimellom (...) For jeg tror at de aller fleste, hvert fall der jeg jobber da, i de aller fleste klassene, er garderoben et kult sted å være.

Likevel snakker flere av lærerne om garderoben som et praktisk sted, et sted hvor elevene ivaretar god personlig hygiene gjennom å dusje. Ina sier: «Jeg tenker det er en forberedelse til å utføre aktivitet. Også er det også en arena hvor det her med hygiene skal ivaretas».

I tillegg til at garderoben vises til som et sted for å ivareta hygiene, blir det omtalt som et sted hvor mange elever møtes. I garderoben som benyttes i forbindelse med et idrettslag møtes en gjennom en felles interesse for eksempelvis turn eller fotball. Garderoben som benyttes i forbindelse med kroppsøving er et krysspunkt for mange ulike elever, med blant annet ulike forutsetninger, interesser og kropper. Lone forteller:

Jeg tror man bare må komme seg fort igjennom også komme seg ut i aktivitet. Altså man snakker ofte om, i forhold til idrett, at man har den garderobekulturen og sånne ting. Den tror jeg er litt mer utvaska der, for i kroppsøving så er man på litt forskjellige stadier.

Det viser seg at lærere har ulike tanker og meninger om hva garderobens rolle i kroppsøving og i skolen er i det samfunnet vi lever i, i dag. Alle lærerne anerkjenner at enkelte elever opplever garderoben som et vanskelig og sårbart sted. På bakgrunn av dette kan det virke som at enkelte av lærerne ikke ser at garderoben har en klar rolle i faget. Sandra uttrykte dette ved:

(...) jeg er ikke så sikker på om den garderobesituasjonen i dag har så veldig stor rolle i akkurat de sammenhenger, fordi at de som føler seg usikre og utrygge, lar heller være med å dusje og skifte.

Slik jeg tolker det peker analysen av datamaterialet mitt i to ulike retninger inn under dette temaet. På den ene siden mener noen lærere at det kun er et overgangsrom for faget, at det er noe en bare må komme seg gjennom for å nå målet, som virker til å være å delta i aktivitet. Dette synspunktet er det flere lærere som deler, og det viser til garderoben som kun et praktisk rom. I den andre retningen er det flere lærere som deler et syn på garderoben som viktig sted for det sosiale miljøet. Likevel kommer det frem at noen av lærerne er usikre på hva som er garderobens rolle i dagens kroppsøving.

6.2.2 Delte meninger om garderobens potensielle bidrag

Mine analyser viser at lærerne har ulike meninger og refleksjoner knyttet til hva garderoben kan bidra med for elevenes utvikling og vekst som medborgere i nåtidens samfunn. Dette ble i enkelte av tilfellene ansett som en motsetning til det garderoben virker til å være i dag. Noen mente garderoben burde være et “fristed” for elevene. Tove sa eksempelvis: Garderoben «bør også være et sted for ungene hvor de kan fjase og tulle, surre og rote».

Noen av lærerne hadde tanker om at garderoben kunne være viktig for elevenes sosiale og interaksjonelle utvikling, at garderoben kan skape følelsen av tilhørighet, samhold og fellesskap. At garderoben er en arena hvor en kan snakke med andre enn de en vanligvis snakker med, og snakke om andre temaer enn det en gjør til vanlig. Samt at garderoben er en arena hvor en “tvinges” til å forholde seg til hverandre, gutter og jenter adskilt, og at dette kan være litt godt for noen av elevene. Kine fortalte:

(...) jeg tenker at den er ganske viktig. At garderoben kan skape litt samhold, hvert fall om det er god stemning, at man kan snakke om det ene og det andre. At man kan få litt guttetid sammen og jentetid sammen. Alle sammen. At det kan være anledning til å snakke om andre ting og snakke med andre som du ikke snakker så mye med til vanlig. Blir litt tvunget til å være sammen i samme rom på en måte, bare jenter og bare gutter. Det kan jo være litt godt, kanskje. Det er jo negative ting og, som vi har vært inne på, som kropp og usikkerhet og det der.

Noen av lærerne trakk frem garderoben som en potensiell læringsarena, i tillegg til å være en viktig arena for sosialiseringen blant elevene. Det blir imidlertid trukket frem at dette kan forekomme dersom det er et godt miljø i garderoben fra før. For dersom det ikke er et godt miljø i garderoben, vil det være naturlig å mistrives der. Tove forklarte:

Så lenge det er et bra miljø i garderoben, så tror jeg det er mye læring. Jeg tror man prater mye er fritt, at det er læring og sosialisering. At det gir litt fellesskap på en måte. I form av at man kanskje prater med noen andre i garderoben, enn dem man vanligvis prater med... Er det ikke trygt og godt, så har man det jo ikke bra der. Så jeg tror det kan være en god læringsarena ved at du hører og ser ting som du vanligvis ikke gjør. Også sosialiseringen mest da, at det er et godt fellesskap.

Andre trekker frem at garderoben kan være en arena som bidrar med å utvikle elevenes aksept og toleranse overfor andre. I garderoben kan en bli eksponert for mange forskjellige mennesker som har forskjellige kropper, utseende og farger. Garderoben blir derfor trukket frem som en potensiell læringsarena også for å akseptere og respektere ulikheter og det mangfoldet som samfunnet vårt er bygget på. Likevel virker dette å være noe lærere anser som utfordrende å legge til rette for, grunnet de usikkerhetene mange føler på virker til å bli forsterket i garderoben. Sandra sa eksempelvis:

Det er litt vanskelig å svare på. For jeg tenker som så at det som kan være positivt med hele garderobesituasjonen kan jo være at man på en måte blir vant til å se mange forskjellige kropper. Lære seg å se og akseptere ulikheter, overfor andre. Men samtidig så forsterkes jo den utryggheten og usikkerheten som mange har.

Dette kan tyde på at lærerne mener det ligger et potensiale i garderoben som en bidragsytende arena for utvikling av elevers aksept og respekt overfor andre, andres kropper, utseender, men også sin egen kropp og eget utseende. I tillegg til dette kan garderoben være en arena hvor elevene utøver og utvikler de sosiale egenskapene sine, gjennom å handle på et vis som oppleves aksepterende for menneskene rundt. Dette peker på garderoben som en potensiell læringsarena, for kroppslig læring og sosiale ferdigheter.

6.2.3 Uklarhet i hvem som har ansvaret for elevene i garderoben

I analysen viste det seg at lærerne hadde ulike refleksjoner og formeninger om hvem som har ansvar for elevene mens de er i garderoben. Hvem har ansvar og hvem burde ha det ansvaret? Dette virket uklart, og nyanserte refleksjoner fremkom i datamaterialet.

Noen av lærerne mente at kroppsøvlingslæreren har ansvar for elevene imens de er i garderoben. Enkelte av dem støttet meningen sin på at en som lærer får betalt for den tiden som blir tatt fra aktivitet for at elevene skal få muligheten til å skifte og dusje. Derav har læreren ansvaret for elevene i garderoben, med mindre de bruker veldig lang tid. Anna sa eksempelvis dette ved: «Helt rent på papiret så er det gymmlæreren som har ansvaret. Man får betalt for den tiden elevene bruker i garderoben, med mindre de bruker veldig lang tid da, selvfølgelig».

I tillegg er det noen av lærerne som trekker frem at kroppsøvlingslæreren har ansvar for elevene i alle de 90 minuttene som kroppsøvingstimen varer, som garderoben også er en del av. Innenfor denne tiden har læreren ansvar for gjennomføring av faget, samt klimaet i læringssituasjonen. Ina fortalte:

Jeg tenker jo at i utgangspunktet i alle andre fag, når du har matematikk eller norsk, så er det faglæreren som er ansvarlig for både gjennomføringen av faget, i forhold til kompetansemål, men også klimaet i læringssituasjonen. Ergo det vil jo også da være faglæreren i kroppsøving som har ansvar for elevene og opplæringssituasjonen, som jo garderoben er en del av.

Dette sitatet viser til en ansvarsfølelse for elevenes faglige utvikling, samt sosiale utvikling og vekst i faget i sin helhet. Med dette blir garderoben inkludert i kroppsøvlingsundervisningen, men hvordan tas dette ansvaret? Flere mente at det ikke var nødvendig å være til stede i garderoben, men at de likevel hadde ansvar for elevene. Noen nevnte også at de ikke skulle kontrollere om elevene har skiftet eller dusja. Lone forklarte: «Jeg skal jo ikke inspisere om de faktisk har dusja (...) Så jeg har et ansvar, men jeg har ikke tilsyn».

Til tross for at lærerne ikke er i garderoben med elevene, kom det tydelig frem at flesteparten av lærerne jeg intervjuet, ville følt på et ansvar dersom det hadde oppstått noen spesielle hendelser i garderoben. Frank fortalte: «Det er klart at, si at det skulle oppstå en slåsskamp og en tann ble slått ut. Jeg får jo følelsen av at jeg har ansvar».

Det er flere som deler Frank sine tanker. Noen legger til at de ikke hadde forsøkt å fraskrive seg det ansvaret, dersom det hadde forekommet noe spesielt. Det kommer frem av de fleste mener at det er et naturlig ansvar som læreren bare må ta, når det er i forbindelse med egen time.

Skulle det skje noe, ville jeg følt på at jeg hadde et visst ansvar (...) Jeg hadde hvert fall ikke prøvd å gå fra det ansvaret. For det er jo sånn: er det i forbindelse med min time, så har jeg et ansvar (Pål).

Selv om de fleste er klare på at læreren har ansvar for elevene til den oppsatte tiden har gått, kommer det frem en problemstilling. Denne problemstillingen angår hvem som har ansvaret for elevene i garderoben etter de 90 minuttene har gått. Noen mener det burde vært løst med tverrfaglighet i skolen, ved at miljøterapeuter tok over ansvaret for de elevene som bruker lang tid i garderoben. Tove formulerte dette ved:

(...) synes egentlig at vi har ansvar inntil tiden er ute, til det ringer ut. Men hvem er det da som skal ta over når vi går da? Det er et interessant spørsmål, tenker jeg. Og jeg tror kanskje at det burde vært flere miljøterapeuter, altså at det skulle vært mye mer tverrfaglighet i skolen.

Garderoben blir gjennom mine analyser trukket frem som en arena som har stor påvirkningskraft på klassemiljøet og trivselen til elevene. Likevel kommer det til syne en uklarhet om i hvilken grad det er kroppsøvlingslæreren som skal ansvarliggjøres med garderoben. Eksempelvis forklarte Pål:

Et sted som miljømessig kan ha en del å si på det psykiske og sosiale miljøet. Samtidig så vet jeg ikke om jeg føler at læreren skal ansvarliggjøres i noen særlig grad med det. Og det er uoverkommelig med tanke på at man må ha oversikt over både gutte- og jentegarderoben.

Det virker til å være flere av kroppsøvlingslærerne som opplever det som utfordrende og tildelt problematisk å være ansvarlig for en garderobe som de ikke føler de kan være i. Det fremkommer et skille mellom at de ikke vil være ansvarlige for det som skjer i garderobene de ikke er en del av, men samtidig tar ansvar når det oppstår noe spesielt. Sandra uttrykte:

Det hadde jo vært veldig rart om jeg skulle være ansvarlig for noe som skjer i en garderobe som jeg ikke kan gå inn i, og ikke kan være til stede i. Men samtidig er det

min oppgave om jeg får vite om noen ting som foregår som ikke bør foregå. Da er det mitt ansvar å ta tak i det og følge det opp på en god måte.

Enkelte presiserer at det er spesielt utfordrende å ha ansvar for garderoben til det motsatte kjønn. Dette kan tyde på at det for noen lærere er høyere terskel for å tilnærme seg denne garderoben, sammenlignet med garderoben for samme kjønn som seg selv. Det kommer også frem at en av grunnene til dette er at noen lærere ønsker å ta ansvar, men må sørge for å ikke krenke noen av elevene.

(...) jeg tror spesielt i videregående skole, hvis det hadde oppstått en helt spesiell situasjon, så hadde jeg selvfølgelig gått inn i guttegarderoben og rydda opp der. Men jeg tenker at det er unaturlig at jeg skal kunne gå inn i en guttegarderobe, med mindre det er noe helt spesielt. Derav blir det også vanskelig situasjon for meg å følge opp det ansvaret jeg faktisk har (...) Ergo det er en litt sånn delikat situasjon, fordi man som faglærer skal ta ansvar for elevene, samtidig skal man ikke krenkes på noe vis heller (Ina).

Mine analyser viser også at noen lærere mener at ansvaret for elevene i garderoben ikke egner seg for kroppsøvingslærere. Dette begrunnes i at læreren har ansvar for undervisningen, og at ansvaret for garderoben vil ta fokuset til læreren vekk fra undervisningen og kvaliteten av den. Også her rettes oppmerksomheten over til at miljøterapeuter og rådgivere ville være hensiktsmessige for dette ansvaret.

Jeg føler ikke at det egner seg for kroppsøvingslærere, for vedkommende er i gang eller skal i gang med undervisning, og at det vil kunne ta mye fokus fra det. Men altså på vår skole har vi en del som er miljøarbeidere, kanskje det kunne vært en jobb for dem. Hvis man har rådgivere eller miljøarbeidere, som på en måte mingler litt rundt og tar ansvar for de som er litt utenfor (Birger).

For å summere, viser dette hovedtemaet at det er uenigheter angående hva garderobens rolle er. Det blir både pekt på som et utelukkende praktisk rom, hvor personlig hygiene skal ivaretas. Samtidig blir garderoben ansett som en viktig arena for elevenes sosiale utvikling og opplevelse. Potensielt kan garderoben være en arena som kan bidra til elevenes utvikling og vekst som samfunnsborgere, en arena hvor en kan utvikle aksept og respekt for ulikheter, samt erfare kroppslig mangfold. Samtidig er dette noe som lærere opplever som vanskelig. Noen mener de har ansvar for garderoben og det som foregår der innenfor timens rammer, mens andre mener at det er et ansvar som ikke egner seg for kroppsøvingslæreren. Det er med

andre ord ulikheter og uklarhet som rår angående lærerens ansvar, garderobens rolle og hva garderoben potensielt kan bidra med.

6.3 Sosiale medier påvirker elevenes syn på kropp i negativ retning

Dette hovedtemaet dreier seg om at lærere har en formening om at sosiale medier gjør kropp vanskelig for mange elever, og at dette påvirker hvordan både elever og lærere håndterer garderoben i undervisningssammenheng.

Flere mener det er et økende fokus på kropp og hvordan en skal og ikke skal se ut. Det kommer frem at dette i utgangspunktet er en generell samfunnsutvikling og økende problem, men at dette derav også påvirker elevene i skolen og i gjennomføringen av kroppsøvingfaget. Lærerne er kjent med at mange av deres elever strever med dårlig selvbilde, og har i denne sammenheng blitt spurt om hva de tror og mener årsaken(e) til dette kan være, i intervjuene. «Jeg tror elevene bare er usikre på kroppen sin. De sammenligner seg vel med mange andre, og kanskje folk på sosiale medier. Kropper generelt» (Kine).

Her blir også sosiale medier pekt på som en bidragsyter i stigmatisering av kropp. Gjennom analysen virket barn og unges bruk av sosiale medier på fritiden til å være problemet. Det kom imidlertid ikke frem at frykten for at en skal bli tatt bilde av eller filmet i garderoben, er et problem som lærerne er kjent med på sine skoler. Noen pekte på at det var et økende problem, som fører til at flere og flere ikke dusjer etter kroppsøvingstimene, og at dette er tendenser en kan se i det daglige også. Ina fortalte for eksempel:

Jeg tror kanskje at det er et generelt større kroppspress nå enn tidligere. At det er veldig mange unge som strever med alle disse forventningene og inntrykkene på sosiale medier og i samfunnet generelt. Om hvordan man skal se ut og ikke se ut, og om man bærer på noen ekstra kilo, så handler det om latskap. Jeg tror det er en generell samfunns holdning som skaper et kroppspress på ungdom, som kanskje bare blir sterkere og sterkere.

I dette sitatet kan en tyde at kropp blir et symbol eller billedgjøring av i hvilken grad en er lat eller ikke. Dette virker å være gjentakende fenomen i flere av intervjuene som har blitt analysert. På sosiale medier blir kropp stigmatisert på veldig mange forskjellige måter, og alt av stigmatisering blir tilgjengelig for verden knyttet til. Således kan en se kropper fra hele

verden på internett. Dette er noe barn og unge møter på fritiden, og over alt i hverdagen. Anna forklarte:

Det går nok mye på at man har lyst til å se ut som de jentene og guttene på Instagram (...) det blir veldig sårt for de som er langt unna det idealet. Og det kan man jo få kommentarer på. Det er mest utseende det har handlet om av det som er meg bekjent (...) på ungdomsskolen så blir det litt mer det at man har lyst til å passe inn og lyst til å være kul. Og da tror jeg garderoben blir mer sånn skummel.

Noen av lærerne mener at sosiale medier og media sitt fokus på kropp fører til mindre og mindre aksept for kroppslig mangfold. At ikke alle former og kropper er sosialt akseptert. Lærerne anser dette som en negativ utvikling og en bekymring. Lone uttrykket dette gjennom:

(...) det er min oppfatning da, men at det selvbilde mange har er i forhold til slik det er i media, mindre og mindre aksept for de kroppene vi har. Og at det gjenspeiler seg kanskje i garderoben (...) Så det er en uro, tenker jeg, i forhold til hvordan samfunnet blir da. At vi ikke skal kunne akseptere det.

Enkelte av lærerne viser også til store influencere, store navn med stor makt og påvirkningskraft på ungdommen. Det er flere av disse som har vært åpne om deres plastiske operasjoner for å korrigere egen kropp. Dette er noe som også møter barn og unge på sosiale medier og i media, og som kan bidra til å stigmatisere kropp og bidra til økt kroppspress. Kine forklarte at:

Jeg tror det er sosiale medier som er årsaken til dette, fokus på trening, mat, man ser så mye bra kropper på en måte, over alt, influencere, store folk som er veldig kjent. Ja, store kjente influencere, som har mye makt. Folk som opererer seg for å korrigere kroppen sin, har nok av eksempler på influencere i hvert fall, der. Store folk innenfor sosiale medier. Jeg tror det bunner mye der.

I tillegg kommer det frem at elever er i aktivitet i kroppsøving med ulike forutsetninger, og derav er de i aktivitet på ulike grunnlag. Dette blir eksemplifisert med at noen ikke trener, andre trener for å ivareta eller oppnå god helse, mens andre igjen trener for å oppnå idealkroppen. På bakgrunn av dette vil også elevene i kroppsøving se veldig forskjellige ut, og dette kan bidra med å skape usikkerhet hos elevene. Sandra sa eksempelvis:

(...) jeg tenker at det er kroppspress, at de tenker at de ikke ser bra ut. Det kan være kommentarer fra andre og. Det er veldig stor forskjell på elevene, noen har aldri trent og noen trener for helsa si, og andre trener for å få fin kropp. Da ser de jo veldig ulike ut. Jeg tror det er veldig mange som har et veldig, veldig dårlig selvbilde. Rett og slett.

Videre viser analysen at lærere tror at elever frykter andres reaksjoner og kommentarer i forbindelse med det å eksponere egen kropp i garderoben. Dette kan virke til å være en årsak til at flere velger å ikke dusje og skifte etter undervisning. «(...) det er nok veldig mange ungdommer som strever med frykten for andres reaksjoner, altså frykten for at de skal få kommentarer, frykten for at noen skal le av dem» fortalte Ina.

(...) det er en sånn gjengs greie å bruke «homo» som et skjellsord eller bruke det som et sånt tulleuttrykk. Jeg tror ikke de nødvendigvis mener noe vondt med det, men det er klart at når du er i en setting hvor ting er vanskelig, strever med egen identitet osv., så er det klart at sånne kommentarer (...) er sårende (Ina).

Flere påpeker at garderoben var en fin arena å være en del av da de var yngre, og skulle ønske at samfunnet og utviklingen kunne gå tilbake til det den en gang var. At en ikke er så redd for å eksponere seg selv for andre, og at en derav kan dusje og skifte foran andre uten at det trengte å være et voldsomt ubehag. Denne «negative utviklingen» blir også omtalt som en samfunnsutfordring, og det blir problematisert at vi i dagens samfunn ikke aksepterer alle ulikheter. Pål fortalte:

Jeg skulle gjerne ønske det var litt som det en gang var, at man ikke er så redd for å eksponere seg selv, og skifte og dusje foran andre. Men jeg ser jo at det er en samfunnsutfordring på sett og vis. Man må jo respektere at man er forskjellige, har forskjellige kropper, kulturer, etnisiteter osv.

Videre blir det trukket frem at dette er et fenomen som ser ut til å ramme flere arenaer enn skolen og kroppsovingfaget. Det kommer frem at dette er noe en kan se på arenaer som blant annet treningssenter, svømmehaller og badestrender. Eksempelvis forklarte Tove:

Hvis man ser på treningssenter, det er ingen som dusjer der lenger heller. Så det er noe som har skjedd med garderoben. Og om det er fordi det har blitt så stort fokus på kropp og det å se perfekt ut, vet jeg ikke (...)

Derav tyder mine funn på at det at barn og unge velger å ikke eksponere seg og sin kropp for andre, er et større problem enn et skoleproblem. Det kan virke til at dette er et problem som har sitt utspring fra sosiale medier og en generell samfunns holdning, og at garderoben ikke er et problem i seg selv. Snarere kan det tyde på at garderoben blir problematisk, grunnet at det er en arena som er krysspunktet mellom stigmatisering og forventninger til kropp, og eksponering av egen kropp. Kine trakk eksempelvis frem:

Det er ikke garderoben i seg selv som nødvendigvis er et problem. Men det er heller alle de ytre stimuli som elevene møter på, på sosiale medier i møte med garderoben som er problematisk.

I denne delen har jeg presentert studiens funn. Det kan tyde på at det som oppleves problematisk i garderoben, er mer omfattende enn det garderoben angår. I den følgende delen av oppgaven, vil funnene bli diskutert i lys av tidligere forskning, styringsdokumenter og det teoretiske rammeverket for oppgaven.

7 Diskusjon

Hensikten med denne studien er å undersøke kroppsøvingslæreres refleksjoner og erfaringer med garderoben i kroppsøvingsfaget. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å skape et bilde av deres forståelse av hva garderoben er, hvordan de pedagogisk håndterer garderoben, samt deres tanker om elevenes håndtering av å være i garderoben. I det følgende kapittelet vil jeg med dette løfte frem funn fra min studie og drøfte disse i lys av teoretiske perspektiver på kropp og kroppslig læring. Diskusjonen behandler også studiens hovedfunn i relasjon til tidligere forskning.

Jeg vil først se nærmere på «garderoben som et overgangsrom» til kroppsøvingsundervisningen. Så vil jeg diskutere «garderoben som et læringsrom» i faget. Deretter vil jeg diskutere «garderoben- ett rom lærerne ikke er i, men føler ansvar for», for jeg til slutt ser nærmere på «sosiale mediers påvirkning av kropp». Gjennomgående i diskusjonen vil jeg diskutere mine funn i lys av det teoretiske rammeverket i oppgaven, styringsdokumenter og tidligere forskning.

7.1 Garderoben som et overgangsrom

Som mine resultater viser, er det delte meninger om hva garderobens rolle er i kroppsøvingsfaget i dag. Noen av lærerne pekte på garderoben som et overgangsrom, hvor elevene skal skifte og dusje. Dette kan bety at de mener at garderoben utelukkende er en arena hvor elevene skal forberede seg til faget, gjennom å skifte til gymtøy og sette fra seg tingene sine, samt ivareta god personlig hygiene. Mens lærerne refererer til garderoben som et overgangsrom og nesten et «nøytralt» rom, viser imidlertid tidligere forskning at mange elever opplever garderoben som en vanskelig arena (Andrews & Johansen, 2005; Couturier et al., 2005; 2007; Sandercock et al., 2014; Moen et al., 2017; Moen et al., 2015; Moen et al., 2018b).

I tråd med det blant annet Frydendal og Thing (2020, s. 166), samt Sandercock med kollegaer (2014, s. 131) påpeker, opplever lærerne i min studie også at flere og flere elever velger å unngå å skifte og dusje etter kroppsøvingsundervisningen. Enkelte av lærerne uttrykte en usikkerhet angående hva garderobens rolle er i kroppsøvingsfaget i dagens skole, fordi det er så mange elever som opplever denne arenaen som utfordrende (Moen et al., 2017; Moen et al., 2015; Moen et al., 2018a; Moen et al., 2018b). Er garderoben da et overgangsrom som er praktisk for elevene? Slik det kommer frem i, blant annet Frydendal og Thing (2020, s. 166) er praktiske aspekter ved garderoben, som skifting og dusjing noe som barn og unge unngår,

gjennom å skåne seg mot medelever og eksponere egen kropp foran andre. Disse praktiske aspektene ved garderoben, virker med dette til å være et hinder for deltakelse i faget (Sandercock et al., 2014; Couturier et al., 2005; 2007; Fisette, 2011).

I tillegg er det noen av lærerne som mener garderoben er en viktig arena som fungerer som et fristed for elevene. Et lukket rom hvor elevene kan snakke med andre enn de pleier å snakke med, om andre temaer enn de pleier. I så måte kan det være bra at lærerne ikke er i garderoben med elevene. Da kan elevene selv få utforske, utvikle seg og lære uten at de føler seg overvåket av lærerne. Det kan gagne elevenes læring og utvikling, ved at de vender seg til å måtte håndtere garderoben selv. Det er rimelig å anta at de vil møte på situasjoner med eksponering av kropp senere i livet, hvor det ikke er en voksenperson til stede for å passe på. Dette kan sees i lys av at skolen har en sentral rolle i å ruste elevene til det videre liv etter endt skolegang, og derav også legge til rette for fremtidig mestring (Meld. St. 19. (2014-2015); Meld. St. 34. (2012-2013)). At lærerne ser på garderoben som et fristed for elevene er et nytt funn som ikke samsvarer med tidligere forskning, som viser til at elever opplever garderoben som et vanskelig sted (Couturier et al., 2005; 2007; Fisette, 2011; Sandercock et al., 2014; Andrews & Johansen, 2005; Fryndal & Thing, 2020). Men er det rimelig å anta at elever snakker med noen andre enn de bruker å snakke med i en situasjon som mange opplever som sårbar? Ved at lærerne vet at garderoben er en vanskelig arena for noen elever, men likevel kommer med ulike årsaker og argumenter til å ikke være til stede med dem, er det da nærliggende å tro at garderoben fungerer som et fristed for lærerne også?

7.2 Garderoben som et læringsrom

Garderobens rolle i kroppsøvingfaget i dag spesifiseres heller ikke eksplisitt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017) og det fremstår uklart når kroppsøvingstimen starter og slutter (Utdanningsdirektoratet, 2019; Moen et al., 2018b, s. 76). Likevel er det beskrevet en del om hva kroppsøvingfaget som helhet skal bidra med for elevene. På bakgrunn av at garderoben benyttes i forbindelse med hver kroppsøvingstime, og at tiden som blir brukt der tas fra den oppsatte tiden til faget, er det rimelig å anta at garderoben også er en del av undervisningen. På denne måten kan en tolke det dit hen at garderoben også, på lik linje som kroppsøvingfaget generelt, skal bidra til blant annet sosial

integrering gjennom utvikling og vekst av et positivt og sterkt sosialt miljø (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Gjennomgående i mine funn viser lærerne til hva garderoben potensielt kan bidra med, som et læringsrom. Dog er det et overgangsrom som lærerne av ulike årsaker holder seg vekk fra, og derav legges det ikke til rette for noen spesiell form for læring i garderoben. I likhet med den øvrige delen av kroppsøvningsfaget kan også garderoben bli ansett som en læringsarena. Slik også lærerne påpeker er det ikke læring i form av utvikling av motorisk kompetanse som er i forgrunnen i garderoben, men snarere hvordan elevene opplever det å være i garderoben, de erfaringene de har og hvordan disse erfaringene kan bidra i deres utvikling av identitet og sosiale kompetanse. Et slikt syn på læring har utspring i et garderobedidaktisk tankesett (Moen & Westlie, 2021, s. 259). Det er ikke et absolutt skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap (Standal, 2019). Læreren kan fortelle elevene hvordan en bør oppføre seg i garderoben, men det å lære det teoretisk er ikke det samme som å selv utøve det praktisk. Derav omfatter kroppslig læring kunnskap som er innlemmet i kroppene våre, og som kommer til uttrykk gjennom handlinger, praksiser og bevegelser (Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41; Maivorsdotter & Lundvall, 2009, s. 277; Standal & Aggerholm, 2016, s. 273; De Jeagher et al., 2017, s. 492). Av denne grunn er læringen som foregår i faget uløselig avhengig av kroppen som medium for kunnskapen (Standal, 2019; Standal, 2015, s. 41). Kroppslig læring i garderoben handler derav om hele individet, og foregår gjennom interaksjon med andre mennesker og omgivelsene (De Jeagher et al., 2017, s. 492; Lyngstad, 2017, s. 5; Merleau-Ponty, 1994, s. 8). Derfor foregår kroppslig læring i garderoben gjennom å handle og praktisere med kroppen og erfare, kjenne og reflektere over hvordan en selv opplever det.

Den kunnskapen som kan læres i garderoben er med andre ord ikke utelukkende kognitiv. Kroppslig læring omfatter også kroppsliggjorte erfaringer (Merleau-Ponty, 2012, s. 8) i møte med omgivelsene, som i dette tilfellet er garderoben. Dette sammenfaller med at elevene skal lære, sanse og skape med kroppen i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg er det beskrevet i læreplanen at undervisningen skal legge til rette for at elevene skal utforske, utvikle og ivareta egen identitet og selvbygge i et mangfoldig og inkluderende fellesskap, samt reflektere (Dewey, 1916) og tenke kritisk om kropp (Utdanningsdirektoratet, 2019). En kan tolke det dit hen at elementer fra både Merleau-Pontys og Deweys forståelse av kroppslig læring er implementert i kroppsøvningsfaget, gjennom kroppsliggjorte erfaringer og refleksjon.

Det fremkommer blant lærerne i min studie at det er store forskjeller på hva garderobens rolle i dag er, sammenlignet med hva de mener garderoben har potensiale til å bidra med i undervisningssammenheng. Gjennomgående i datamaterialet mitt mener lærerne at garderoben kan være en viktig arena for å utvikle og vedlikeholde respekt og aksept overfor de forskjellige kroppene og mennesker som samfunnet vårt består av. Gjennom elevenes opplevelse av seg selv i garderoben, kan garderoben bidra til deres identitetsutvikling (Roberts, 2009, s. 128; Moen & Westlie, 2021, s. 255), som påvirkes av selvforståelsen og posisjonen eleven har i forhold til sosiale, kulturelle og/ eller etniske relasjoner som en er en del av eller omgis av (Moen & Westlie, 2021, s. 255).

Noen av lærerne i min studie trekker frem garderoben som et sted som kan skape følelsen av fellesskap, samhold og tilhørighet i en klasse. Ved at en "tvinges" til å forholde seg til andre i en garderobesituasjon, vil en eksponeres for ulikheter, og derav også ulike kroppene. Dette samsvarer godt med mye av det som er formulert i læreplanen om hva kroppsøvingsskolefaget skal bidra med (Utdanningsdirektoratet 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel antyder mine funn i tråd med tidligere forskning at dette ikke er noe som reflekteres i dagens garderobehåndtering (Andrews & Johansen, 2005; Moen et al., 2015). Det kan være flere faktorer som gjør garderoben til en vanskelig arena for elever, men i det følgende vil jeg utdype det lærerne i min studie har uttrykt som en gjennomgående utfordring.

7.3 Garderoben- Ett rom lærerne ikke er i, men føler ansvar for

Lærerne i min studie er ikke til stede i garderoben sammen med elevene. Dette kan sees i likhet med funnene til Moen med kollegaer (2018b, s. 77) som viser at mange elever opplever å bli overlatt til seg selv i garderoben. Det er ikke spesifisert noe om hva lærerne skal bidra med i en garderobesammenheng. I denne sammenheng er det som tidligere presentert uenigheter blant lærerne om hvem som er ansvarlige for elevene i garderoben. Enkelte av lærerne mener at garderoben ikke er under kroppsøvingslærernes ansvarsområde, noe som kan gjenspeiles i deres valg om å ikke være til stede (Moen et al., 2018b, s. 77). Likevel mener flertallet i min studie at det er læreren som er ansvarlig for elevene mens de oppholder seg i garderoben i forbindelse med kroppsøvingundervisning.

Det kommer frem at det er flere faktorer som spiller inn på at lærerne ikke er sammen med elevene i garderoben, blant disse virker alderen til elevene, når de går på ungdomsskolen og

videregående til å være tungtveiende. Som nevnt tidligere er det mye som skjer i denne alderen, når elevene kommer i puberteten, både kroppslig, hormonelt og psykologisk (Norsk Helseinstitutt, 2021). Disse store endringene hos elevene kan utspille seg veldig forskjellig fra individ til individ. I tillegg er det flere av lærerne som mener at de ikke har noe i garderoben å gjøre, og at det også blir unaturlig å være til stede.

Til tross for dette viser alle lærerne til elevenes beste og tror elevene også ville ha opplevd det merkelig og unaturlig dersom læreren var i garderoben med dem. Likevel kan dette være fordi elevene er vant med å være for seg selv i garderoben. Slik styringsdokumentene foreligger i dag, er det ingenting som tilsier at lærerne skal være i garderoben med elevene. Det er videre presisert at lærerne ikke kan pålegge elevene å dusje og skifte (Barneombudet, u. å.). Således er dette et valg elevene selv må ta, og ta ansvar for. Men de skal likevel ha muligheten, og læreren skal tilrettelegge slik at alle som har et ønske om det skal få dusje etter kroppsøvingstimen. Ved at lærerne ikke er i garderoben sammen med elevene, uavhengig av årsak til dette, resulterer dette i at elevene må håndtere garderobesituasjonen på egen hånd (Moen et al., 2018b).

Det er flere studier som viser at elever anser garderobesituasjonen som sårbar, og at skifting og dusjing er for noen et hinder for å delta i kroppsøvingsundervisningen (Couturier et al., 2005; 2007; Fisette, 2011; Sandercock et al., 2014). I tillegg kommer det frem at det blir vanligere og vanligere å dusje ikledd bikini eller undertøy (Strand, 2015), samt å skru av lyset i dusjen og organisere kø-ordninger for å dusje en og en av gangen (Andrews & Johansen, 2005, s. 308). Dette kan virke til å være normer som har utviklet seg på bakgrunn av at lærernes fravær i garderoben (Moen & Westlie, 2021, s. 258).

Flere av lærerne i min studie peker på at det er forskjeller mellom å være en mannlig og en kvinnelig lærer i garderobesammenheng. Det kommer frem at flere av lærerne erkjenner at mannlige kroppsøvlingslærere er mer utsatt for å bli misforstått eller beskyldt for å komme for nær elevene (Öhman, 2017). På bakgrunn av dette er det flere av de mannlige lærerne, spesielt, som bevisst står med ryggen til når døren til jentegarderoben går opp. Dette kan tolkes som en forsvarsmekanisme, at læreren skåner seg selv for å bli misoppfattet eller utsatt for misforståelser. Supplerende til å skåne seg selv, kan det tolkes som en mekanisme for å forsikre seg om å ikke oppleves krenkende for elevene.

Til tross for at lærerne holder seg utenfor garderoben, kommer det frem at lærerne ville følt på et ansvar dersom noe skulle skjedd i garderoben (Öhman, 2017, s. 308). Flere uttrykker at de ved en slik situasjon ville grepet inn og tatt ansvar og håndtert situasjonen på en god måte, for elevene. Til tross for det ansvaret lærerne føler på, er det ingen av dem som er i garderoben. Det kommer frem et skille mellom det å være ansvarlig for elevene i garderoben, og det å ha tilsyn. En kan dermed tolke det dit hen at lærerne opplever at de står ansvarlige, men ikke føler på ansvaret for å ha tilsyn i garderoben. Det kan tyde på at lærerne i denne sammenheng tenker på garderoben som et praktisk rom, og derav mener at de ikke har noe i dette rommet å gjøre. Dette indikerer at garderoben ikke ansees som en potensiell læringsarena som Moen og Westlie (2021) viser til.

Ved å la elevene være alene i garderoben, vil det kunne utvikles et sosial-darwinistisk hierarki, hvor noen av elevene tar styringen på bekostning av andre elever (Moen & Westlie, 2021, s. 258). I et slikt hierarki er det nærliggende å tro at det vil være en asymmetrisk maktfordeling, som kan være med å påvirke elevenes trivsel og læring i faget. Læreren har ansvaret for å legge til rette for at elevene kan utvikle og ivareta elevenes identitet i et mangfoldig og inkluderende fellesskap, som garderoben kan være. Av denne grunn må læreren skape trygge rammer i garderoben, for å styrke elevenes kroppslige læring, og der igjennom identitet (Moen & Westlie, 2021, s. 258). Ved å fremme et godt fungerende fellesskap i garderoben kan læreren dermed bidra til elevenes identitetsutvikling (Kaufmann, 2011).

Når det angår kroppslig læring i garderoben er det ikke først og fremst aktivitet og motorisk kompetanse som er i forgrunnen. Det er snarere hvordan elevene opplever det å være i garderoben, hvilke erfaringer de har og får, og hvordan disse erfaringene bidrar i deres utvikling av identitet og sosial kompetanse, som vil kunne være gjeldende for den læringen som har utspring i et garderobedidaktisk tankesett (Moen & Westlie, 2021, s. 259).

Frem til dette har jeg diskutert lærernes syn på garderoben nå, et overgangsrom, og hva garderoben potensielt kan bidra med, en læringsarena. I tillegg har jeg diskutert ulike årsaker til at lærerne velger å ikke være til stede med elevene i garderoben og hvem som burde ha ansvaret for elevene mens de er der. Videre vil jeg diskutere at lærerne peker på sosiale medier som en negativt påvirkende faktor på elevenes syn på kropp.

7.4 Sosiale mediers påvirkning av kropp

I min studie snakker lærerne mye om at kropp virker å være gjennomgående problematisk i garderobesettingen. Lærerne peker på at sosiale medier synes å påvirke elevers syn på kropp i negativ retning. De viser i likhet med tidligere forskning til at kropp stigmatiseres på sosiale medier, gjennom et tyngende fokus på hvordan en bør og ikke bør se ut (Lawler & Nixon, 2011; Jones & Crawford, 2005; McLean et al., 2016; Trekels et al., 2018; Williams & Ricciardelli, 2014). Det kan tyde på at det er et stort fokus på helse i samfunnet, som også ytres gjennom sosiale medier som skaper et kroppspress, som barn og unge utsettes for (Beltrán-Carrillo et al., 2018). Dette betyr at forståelsen av kroppen skapes i og av samfunnet (Engelsrud, 2006, s. 19).

Lærerne i min studie er kjent med at mange av elevene deres strever med dårlig selvbilde. En av lærerne fortalte at mange elever strever med alle forventningene og inntrykkene på sosiale medier og i samfunnet ellers. Dersom en bærer på noen ekstra kilo, har det lett for å bli tillagt personlighet eller verdier til dette, som eksempelvis at det skyldes latskap. Dette kan tyde på at kroppen blir et symbol på i hvilken grad en er lat eller ikke. Med dette blir kroppen tillagt verdier og personligheter basert på hvordan en ser ut (Loland, 2000) og at dette fører til en stadig minkende aksept for kroppslig mangfold i det samfunnet vi lever i. Gjennom perspektivet på kroppen som sosiale konstruksjon tillates kritisk refleksjon om nettopp de normaliseringene og representasjonene av kropp som eksisterer i dagens samfunn (Kirk, 2002, s. 88). Kirk vektlegger det å skape et kritisk syn på de eksisterende sosiale konstruksjonene i kroppsøving, og tillate en dekonstruering av myter relatert til normaliseringer av kropp (s. 89). Dette samstemmer med det som formuleres i læreplanen, om at kroppsøvingsundervisningen skal bidra reflektere over temaer som likestilling og likeverd, samt tenke kritisk om blant annet kropp (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det blir mer og mer vanlig at barn og unge er på sosiale medier, og har egen telefon, og ofte en smarttelefon. Blant forbrukerne av sosiale medier peker lærerne i studien min på influencere som «store» personer med mye makt og påvirkningskraft på ungdom. Flere av slike influencere har vært åpne på sosiale medier, om ulike inngrep innenfor plastisk kirurgi som de har gjennomført. Dette kan føre til en alminneliggjøring av kosmetiske inngrep og fysiske rekonstruksjoner for å oppnå ønskelige sosiale og estetiske resultater (Engelsrud, 2006, s. 75; Turner, 2009, s. 518). At det å operere kroppen sin, og i så måte korrigere den, blir gitt mye oppmerksomhet i hverdagen vår kan føre til at elever blir stimulert til å tro at den

kroppen de har ikke er gode nok. I likhet med Ahadzadeh, Sharif og Ong (2017) mener lærerne i min studie at stigmatiseringen av kropp på disse sosiale plattformene, påvirker elevers kroppsideal og kroppsmisnøye (Jones & Crawford, 2005). På denne måten kan slik stigmatisering føre til en usikkerhet blant barn og unge, og påvirke deres syn på egen og andres kropper.

Gjennom analysen virket elevers bruk av sosiale medier på fritiden til å være det som er problematisk. Noen mente at det var et økende problem, som fører til at flere og flere ikke dusjer etter kroppsøvingstimene, og at dette er tendenser en kan se i det daglige også. Det kom imidlertid ikke frem at frykten for at en skal bli tatt bilde av eller filmet i garderoben, er et problem som lærerne er kjent med på sine skoler. Dette strider med det Moen med kollegaer (2018b, s. 67) fant i sin nasjonale studie, hvor det kommer frem at 14,5% (468 elever) av de 3226 elevene som deltok i studien, er redd for å bli tatt bilde av i garderoben. Dette kan indikere at lærerne ikke får vite det, dersom det skulle være noen tilfeller i deres klasser, også grunnet at de er fraværende i garderoben.

Mange av lærerne uttrykker en bekymring angående denne samfunnsholdningen, og mener at den bidrar med å skape et kroppspress blant barn og unge som blir sterkere og sterkere. Dette tyder på at garderoben oppleves problematisk, på bakgrunn av at det er en arena som ligger i krysspunktet mellom forventninger og stigmatisering av kropp, og eksponering av egen kropp. Synet på egen og andres kropp gir utspring til forstyrrende følelser og situasjoner (Shilling, 1991, s. 664). Slik Fagrell, Larsson og Redelius (2012) påpeker, er eksponering av egen kropp og den sosiale reaksjonen mot den, viktig for å kunne forstå hvordan sosiale prosesser av kroppsregulering produseres. Personer som trer utenfor det heteronormative får tillagt sine kroppseksponeringer seksuelle intensjoner i garderobene (Devís-Devís et al., 2018).

Lærerne tror at elevene frykter andres reaksjoner og kommentarer i forbindelse med det å eksponere egen kropp, også i garderoben. De påpeker det er et synkende antall som eksponerer egen kropp i offentlige garderobes utenfor skolen også, eksempelvis på treningssentre og i svømmehaller. Dette kan ha utspring i en frykt for å ikke passe inn i det samfunnsskapte kroppsidealet som eksisterer i dag (Azzarito, 2009). Slik lærerne tolker det kan dette være en årsak til at flere og flere velger å ikke dusje og skifte etter kroppsøvingundervisningen. Frykten for andres reaksjoner er også noe som strekker seg utenfor usikkerheten til egen kropp. Tre av lærerne beskriver at slengbemerkinger som

«homo» stadig vekk blir brukt av elever i klassene deres. De påpeker også at det ikke nødvendigvis er ilagt noen vonde intensjoner eller meninger i slike bemerkninger, men har forståelse for at det kan oppleves støtende og sårende. Ved å benytte «homo» og lignende bemerkninger, kan det virke til å være noe negativt å være homofil. Det kan indikere at heteroseksualitet er det som oppfattes som normalt, naturlig og som det mest ønskelige. Det indikerer også at andre seksuelle relasjoner og identiteter fremstår som unormale, merkelige og «uønskede» (Røthing & Svendsen, 2009). I denne sammenheng kan en også problematisere at dagens skole og offentlige garderobes er bygd på bakgrunn av kjønnsdelte garderobes (manne- og kvinnegarderobes) (Walseth & Hæhre, 2014, s. 28). Garderoben er en arena hvor mange ulike kroppskulturer møtes (O'Donovan et al., 2015, s. 57).

Slik en kan tolke det, er denne samfunnsutviklingen ikke et lokalt problem og heller ikke et nasjonalt problem. Det kan tyde på at stigmatiseringen av kropp er noe som fører til utfordringer i kroppsøvingsgarderoben som strekker seg på tvers av landegrensene (Frydendal & Thing, 2020, s. 166; Sandercock et al., 2014; Fisette, 2011; Couturier et al., 2005; 2007).

Lærerne i min studie har mange refleksjoner og tanker om negative ting som kan skje, når en kombinerer sosiale medier og elever i garderoben. Dette er imidlertid noe paradoksalt, da lærerne er fraværende i garderoben (Moen et al., 2018b, s. 77), i tillegg til at de ikke får vite noe om hva som foregår der av elevene. Dette betyr at lærerne i utgangspunktet uttaler seg om noe de ikke vet noe om. Likevel er dette noe de har muligheten til å vite noe om, dersom de er i garderoben med elevene eller har jevnlig samtaler med elevene angående garderoben.

Kroppsøvingslærere har et ansvar for elevene i garderoben (Opplæringslova, 1998, §9A-4). Dette er et ansvar som må følges opp, både grunnet elevenes trivsel og utvikling, men også grunnet at vi i dag har smarttelefoner. Slik en kan tolke det ser frykten for seksuelle antydninger ut til å være prioritert fremfor mobbing og vold i garderoben (Öhman, 2017, s. 308). Det kan med andre ord virke som at lærerne beskytter seg selv fremfor å operere på en måte som fremmer elevenes sikkerhet og beskyttelse. Dersom lærerne er redde for å bli anklaget for feilbehandling, kan elevenes sosiale interaksjoner bli grenseløse (Öhman, 2017, s. 308), og det kan dannes et sosial-darwinistisk hierarki i garderoben (Moen & Westlie, 2021, s. 258). På denne måten kan lærernes praksis bidra hemmende for elevenes identitetsutvikling i garderoben, ved å ikke være til stede.

Siden identitet er kontekstuellet betinget og ikke har en absolutt størrelse, er ikke identitetsutvikling noe en blir ferdig med eller full-lært i (Hjerrild, 2016, s. 20). Ved å legge til rette for læring i garderoben, kan en tolke det slik at en som lærer kan bidra til livslang mestring (Meld. St. 19. (2014-2015); Meld. St. 34. (2012-2013)). Dette gjennom å ruste elevene til noe de kommer til å måtte håndtere senere i livet også. Ved å skape trygge rammer for elevene, samt være til stede i garderoben, kan lærere bidra til elevenes kroppslige læring og dermed også identitetsutvikling.

Ifølge lærerne i min studie er sosiale medier en indirekte påvirkende faktor som fører til at elever unngår å skifte og dusje etter kroppsøvningsundervisningen. I så måte unngår elevene der igjennom å eksponere egen kropp, og skåner seg mot medelever. Dette samsvarer med tidligere forskning, som viser at sosiale medier bidrar med å øke barn og unges kroppsmisnøye (Ahadzadeh et al., 2017; McLean et al., 2016; Trekels et al., 2018; Williams & Ricciardelli, 2014). Lærerne peker i tillegg på elevenes frykt for andres reaksjoner, som en følge av sosiale mediers påvirkning på elevene. I henhold til at identitet er noe som befinner seg i skjæringspunktet mellom individ og samfunn (Roberts, 2009, s. 128; Moen & Westlie, 2021, s. 255), i tillegg til at det er kontekstuellet betinget (Lyngstad, 2017, s. 13), kan en tolke det dit hen at sosiale medier indirekte virker hemmende på elevenes identitetsutvikling i garderoben.

Til videre utforskning av feltet ville det vært interessant å undersøke hvorfor lærerne mener de ikke har noe i garderoben å gjøre. Hvorfor er det «unaturlig» å være til stede med elevene i garderoben, når de er med elevene i andre lærings- og dannelsessituasjoner?

8 Konklusjon og videre forskning

Avslutningsvis i denne oppgaven vil jeg sammenfatte studien min og diskusjonen for å svare på problemstillingen. Hensikten med denne studien har vært å undersøke kroppsøvlingslæreres refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i kroppsøving, samt hvordan de inkluderer garderoben som en læringsarena i faget.

Mine funn i denne studien viser at kroppsøvlingslærernes refleksjoner og erfaringer bærer mye preg av uenighet, angående garderoben. De er uenige om hva slags rom garderoben er, hva garderoben kan bidra med for elevene, og hvem som har ansvar for elevene imens de er der. Dog er det noe lærerne er veldig enige i, og det er at de ikke er med elevene i garderoben. Det er imidlertid flere ulike årsaker til dette.

Det fremkommer at lærerne er uenige om hva garderoben er i dag, hvor det både blir pekt på som et fristed for elevene, men også som et overgangsrom til kroppsøvlingsfaget. Dette virker til å være forankret i at det er færre og færre elever som benytter seg av garderoben til skifting og dusjing etter kroppsøvingstimen. Lærerne i trekker frem stigmatisering av kropp på sosiale medier som en faktor som påvirker elevenes syn på kropp i den grad at de velger å unngå og eksponere egen kropp. Det kan tyde på at sosiale medier er en indirekte hemmende faktor for elevenes kroppslige læring og identitetsutvikling i garderoben.

Lærerne i min studie synes ikke å inkludere garderoben som en læringsarena i kroppsøvlingsfaget. Dette grunnet at de verken er i garderoben med elevene, eller har en dialog med elevene om hva som foregår i garderoben. En kan også tolke det dit hen at lærerne ikke legger til rette for noen læring i garderoben, grunnet at elevene ikke er der eller benytter seg av muligheten til å skifte og vaske seg der. Dette kan imidlertid også bunne i at lærerne er uenige om hvem som har ansvaret for elevene når de er i garderoben. Til tross for dette forklarer lærerne at de ville følt på et ansvar om det skulle oppstått noen uheldige hendelser i garderoben i forbindelse med deres time. I likhet med det Moen og Westlie (2021, s. 255) skriver, erfarer lærerne i min studie det uklart hvem som har ansvaret for elevene når de er i garderoben. Derfor bør det presiseres når kroppsøvingstimen starter og slutter (Moen et al., 2018b, s. 76). Mine funn kan virke til å gi uttrykk for det Moen med kollegaer (2018a) har poengtert tidligere; at garderoben bør bli pekt på som et læringsrom i kroppsøvlingsfaget, i styringsdokumentene. Det kan være med å gjøre garderoben litt lettere å håndtere for kroppsøvlingslærere og muliggjøre garderoben som en læringsarena i faget, i motsetning til det overgangsrommet det blir ansett som i dag.

Videre vil det være behov for ytterligere utforskningen av garderoben som felt. Det ville gagne kunnskapsutviklingen å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt, for å undersøke og utvikle tilnærminger til garderoben, for kroppsøvingslærere. I denne sammenheng ville det vært særdeles nyttig å forske på hvordan en kan legge til rette for læring i garderoben, samt undersøke hvordan lærere og elever hadde håndtert dette. Meg bekjent har det ikke på nåværende tidspunkt, blitt gjennomført noen aksjonsforskningsprosjekter i sammenheng med garderoben.

Det vil det være nyttig å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på barnetrinnet legger til rette for læring og dannelse i garderoben. Dette begrunnet med at elever ved ungdomsskole og videregående skole allerede har utviklet vaner og sjargonger, det vil være utfordrende å justere på. Gjennom et garderobedidaktisk tankesett (Moen & Westlie, 2021, s. 259) vil det være interessant å undersøke hvordan en kan legge til rette for læring og skape et godt fundament for elevene, med tidlig innsats. Dette ved å arbeide aktivt med garderoben som en læringsarena i kroppsøving, som potensielt kan bidra til å gjøre garderoben til et enklere sted å være.

Det ville også vært hensiktsmessig i kunnskapsutviklingen, å gjennomføre en studie hvor en observerer hvordan lærerne håndterer garderoben, før en i etterkant intervjuer dem for å undersøke deres refleksjoner knyttet til egen praksis. Ved å gjennomføre observasjon og triangulering ville jeg kunne ha styrket den interne validiteten på denne studien (Bryman, 2016, s. 386). Jeg valgte å ikke gjennomføre en observasjon eller triangulering, da jeg ikke ser dette som hensiktsmessig for problemstillingen. Ved å gjennomføre en slik studie kunne en fått direkte innsikt i kroppsøvingslæreres håndtering av garderoben, og muligheten for utdypende svar angående deres refleksjoner om garderoben som arena i kroppsøvingsfaget.

Lærerne i min studie begrunner deres fravær i garderoben, blant annet med elevenes alder, og peker videre på at de av «naturlige årsaker» ikke er i garderoben. Det kunne vært interessant å undersøke hvilke årsaker som befinner seg implisitt i dette uttrykket. I tillegg beskriver de at de ikke har noe i garderoben å gjøre. Dette kunne vært hensiktsmessig å forske videre på, med bakgrunn i tilrettelegging av læring i garderoben. I min studie arbeider ingen av de mannlige

kroppsøvlingslærerne ved ungdomsskolen, og det ville dermed vært hensiktsmessig å inkludere mannlige kroppsøvlingslærere ved ungdomsskoler for å øke omfanget.

Avslutningsvis bør det utarbeides noen retningslinjer, som kan bidra med å forenkle håndteringen av garderoben for kroppsøvlingslærerne. Eksempelvis bør det presiseres når kroppsøvlingsundervisningen starter og slutter (Moen et al., 2018b, s. 76), samt hvem som er ansvarlig for elevene imens de er i garderoben. I tillegg bør garderoben bli inkludert i læreplanen, slik at det blir tydelig av garderoben er en del av kroppsøvlingsundervisningen.

Bibliografi

- 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>
- Ahadzadeh, A., Sharif, S. P. & Ong, F. S. (2017). Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth. *Computers in Human Behavior*, 68, 8–16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.011>
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 302–314.
- Augestad, P. (2003) *Skolering av kroppen - Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physical education: pretty, active and ideally white, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 19-39, DOI: 10.1080/17408980701712106
- Baldwin, T. (2004). *Maurice Merleau-Ponty: Basic writings*. Routledge.
- Barneombudet. (u. å.). *Kroppsøving*. <https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/dine-rettigheter/skole>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2018). The influence of body discourses on adolescents non participation in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(3), 257–269. doi:10.1080/13573322.2016.1178109

- Bjørnebekk, W. (2015). *Påkledd i dusjen: om ungdom og kroppspress*. Spartacus.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597, DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder- om å arbeide forskningsrelatert*. (Red.). Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utg.). Oxford university press.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. Gyldendal.
- Couturier, L. E., Chepko, S. & Coughlin, M. A. (2005). Student Voices – What Middle and High School Students Have to Say about Physical Education. *Physical Educator*, 62(4), s. 170–178.
- Couturier, L. E., Chepko, S. & Coughlin, M. A. (2007). Whose Gym Is It? Gendered Perspectives on Middle and Secondary School Physical Education, *Physical Educator*, 64(3), s. 152–159.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5. utg.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage Publications.

- Dahle, E. (2022, 20. Jan). *Vi må snakke om nakenhet*. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/Or0ayq/vi-maa-snakke-om-nakenhet>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- de Beauvoir, S. (2000). *Det annet kjønn*. (B. Christensen, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1949).
- De Jaegher, H., Pieper, B., Clénin, D. & Fuchs, T. (2017). Grasping intersubjectivity: An invitation to embody social interaction research. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16(3), s. 491–523.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- 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).
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Samaniego, V. P. & Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116, DOI: 10.1080/17408989.2017.1341477
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Southern Illinois University Press.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2019, 25. juni). Er det rom for elevenes kroppslige læring i fremtidens kroppsøvingsfag? Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsekroppsoving-laereplaner/er-det-rom-for-elevens-kroppslige-laering-i-fremtidenskroppsovingsfag/204645>

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>

Fangen, K. (2015, 17. juni). Kvalitativ metode. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), s. 179–196.

Frydendal, S. & Thing L. F. (2020). A shameful affair? A figural study of the change room and showering culture connected to physical education in Danish upper secondary schools, *Sport, Education and Society*, 25(2), 161-172.

Hjerrild, M. (Red.). (2016). *Like muligheter- om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold*. Gyldendal Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnskapeligmetode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.

Jones, D. C. & Crawford, J. K. (2005). Adolescent boys and body image: Weight and muscularity concerns as dual pathways to body dissatisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 629–636. doi:10.1007/s10964-005-8951-3

Kaufmann, J. C. (2011). Identity and the New Nationalist Pronouncements. *International Review of Social Research*, 1(2), 1-13.

Kirk, D. (2002). The Social Construction of the Body in Physical Education and Sport. I A. Laker. (2001). *Sociology of Sport and Physical Education: an introduction*. Routledge.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved Kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=kro01-05&lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvalem, I. L. & Wichstrøm, L. (Red.). (2007). *Ung i Norge – Psykososiale utfordringer*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lawler, M., & Nixon, E. (2011). Body dissatisfaction among adolescent boys and girls: The effects of body mass, peer appearance culture and internalization of appearance ideals. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 59–71.
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17(1), s. 63-69.
- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/kroppssyn-idrett-og-mosjon>
- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvingundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), s. 1–15.
- Lyngstad, I. (2013). Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag: 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>
- Maivorsdotter, N. & Lundvall, S. (2009). Aesthetic experience as an aspect of embodied learning: stories from physical education student teachers. *Sport, Education and Society*,

14(3), s. 265-279.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.

McLean, S. A., Paxton, S. J. & Wertheim, E. H. (2016). Does media literacy Mitigate risk for reduced body satisfaction following exposure to Thin-Ideal Media? *J Youth Adolescence* 45:1678–1695, DOI 10.1007/s10964-016-0440-3

Meld. St. 19. (2014-2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>

Meld. St. 34. (2012-2013). *Folkehelsemeldingen: God helse- felles ansvar*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax forlag.

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge.

Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøving i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), s. 154–168.

Moen, K. M. & Westlie, K. (2021). Kroppsøvingsgarderoben: et mulighetsrom for kroppslig læring. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum. (Red.). *Kroppslig læring- perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.

Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. Garderobesituasjon og kroppsøving slik norske grunnskoleelever opplever det. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 101(1), 5-18. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02

Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2018a). The Changing- Room in Physical Education as Cross Roads Between Fields and Curricula: The Experience of Norwegian

Students. *SAGE Open*.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018b). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*.

Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen*. <http://hdl.handle.net/11250/300725>

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen- en metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Norsk Helseinstitutt. (2021, 14. april). *Pubertet og ungdomstid*. NHI.

<https://nhi.no/sykdommer/barn/vekst-og-utvikling/pubertet/>

NRK. (2022). *Fortellinger fra dusjen*. <https://tv.nrk.no/program/KOID75002021>

Norsk Senter for Forskningsdata. (u. å.). Om NSD- Norsk Senter for Forskningsdata. Hentet 10.mars, 2022. <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>

O'Donovan, T. M., Sandford, R. & Kirk, D. (2015). Bourdieu in the changing room. I lisahunter, W. Smith & E. Emerald (Red.), *Pierre Bourdieu and physical culture* (s. 57-64). Routledge.

O'Donovan, T. M. & Kirk, D. (2007). Managing classroom entry: an ecological analysis of ritual interaction and negotiation in the changing room. *Sport, Education and Society*, 12(4), 399–413.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet*. Fagbokforlaget.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. utg.). Sage Publications.
- Roberts, K. (2009). *Key Concepts in Sociology*. Palgrave.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. The University of Chicago Press.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Sandercock, G. R. H., Ogunleye, A. & Voss, C. (2014). Associations between showering behaviours following physical education, physical activity and fitness in English schoolchildren. *European Journal of Sports Science*. DOI: 10.1080/17461391.2014.987321.
- Sæle, O. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien: - Og om vår tids kroppsdealer og kroppsfokus*. Gyldendal Akademisk.
- Shilling, C. (1991). EDUCATING THE BODY: PHYSICAL CAPITAL AND THE PRODUCTION OF SOCIAL INEQUALITIES. *Sociology (Oxford)*, 25(4), 653–672. <https://doi.org/10.1177/0038038591025004006>
- Standal, Ø. F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy ISSN: 10(3)*, s. 269-282.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Routledge.
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppslig læring egentleg er. *Bedre skole*, (3), 56-60.

- Strand, M. G. (2015, 10. Okt). *Derfor vil ikke ungdom dusje etter gymtimen*. Forskning.no
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-psykologi/derfor-vil-ikke-ungdom-dusje-etter-gymtimen/466287>
- Swani, V., Hadji-Michael, M. & Furnham, A. (2008). Personality and individual difference correlates of positive body image. *Body Image*, 5(3), 322–325.
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2008.03.007>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight «Big-Tent» Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851
- Trekels, J., Karsay, K., Eggermont, S., & Vandenbosch, L. (2018). How social and Mass media relate to youth's self Sexualization: Taking a cross-national perspective on rewarded appearance ideals. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(7), 1440–1455.
doi:10.1007/s10964-018-0844-3
- 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. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/aktivitetsplikt/>

- 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.
- Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvfaget. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2).
- Widerström, K. S. (2005). *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott og hälsa* [Doktorgradsavhandling, Örebro Universitet]. DiVa portal. <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:137492/FULLTEXT01.pdf>
- Williams, R. J. & Ricciardelli, L. A. (2014). Social media and body image Concerns: Further considerations and broader perspectives. *Sex Roles* 71:389–392, DOI 10.1007/s11199-014-0429-x
- Öhman, M. (2007). *Kropp og makt i rörelse* [Doktorgradsavhandling, Örebro Universitet]. DiVa portal. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:135117/FULLTEXT02.pdf>
- Öhman, M. (2017). Losing touch- Teachers` self-regulation in physical education. *European Physical Education Review* 23(3).
- Østern, T.P. & Engelsrud, G. (2019). Kroppslig læring. *På Spissen forskning / Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, (1), s. 1-5.

Vedlegg

Vedlegg 1- Intervjuguide

Kroppsøvingslæreres refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i kroppsøving.

Intro- snakke deltakerne varme

Dette intervjuet gjøres i forbindelse med min masteroppgave i Master i kroppsøving og idrett ved Høgskolen i Innlandet.

Hensikten med undersøkelsen er å få innsikt i kroppsøvingslæreres erfaringer og refleksjoner knyttet til garderoben i kroppsøving. Målet er at vi skal få til en samtale om dine erfaringer og tanker.

Alle deltakere har full anonymitet i min oppgave.

Intervjuet vil bli tatt opp digitalt. Dette gjøres for å kunne gi en mer presis gjengivelse, og for at ingenting skal gå tapt. Etter databehandling og oppgaven er godkjent vil informasjonen bli slettet.

Varighet av intervjuene vil være ca. 45 -60 minutter

Er det noe du lurer på før vi starter?

Informasjon om prosjektet, datasikkerhet, anonymitet, underskrive samtykke. Minne om lærernes taushetsplikt overfor elevene og deres personopplysninger. Betydningen av å delta på intervjuet. Utdanning, erfaringslengde, alder osv.

Tema 1: Kroppsøvingsfaget generelt

I din jobb som kroppsøvingslærer har du mange klasser og mange elever. Kan du fortelle litt om hvordan en vanlig dag på jobben arter seg for deg?

Når du tenker på kroppsøvingsfaget, kan du fortelle litt om hva du mener elevene skal lære i faget?

Tenker du at kroppsøvingsfaget bærer med seg noe unikt som ikke finnes i andre fag?

Når du tenker på din undervisning i kroppsøving, kan du fortelle hvordan en vanlig kroppsøvingstime ser ut?

Hvordan vil du beskrive elevene/elevgruppene du har i faget?

Kan du fortelle hva som vanligvis skjer fra du går fra kontoret til undervisningen starter?

Tema 2: Erfaringer knyttet til garderoben.

Har du noen erfaringer knyttet til elevenes toleranse overfor hverandre i garderoben?
(omfatter alle former for ulikheter: fysikk, etnisitet, seksuell identitet, seksuell legning osv).

Har du erfart noen utfordringer knyttet til henholdsvis gutte- og jentegarderoben? Hvordan kommer dette til uttrykk, og hvordan forholder du deg til det?

Erfarer du at elever ønsker å benytte egen garderobe?

- hva tenker du kan være årsaken(e) til dette?

- hvilken praksis har du angående dette

- hvilken praksis har skolen ang dette?

Tidligere forskning viser at mange elever unngår å vise kroppen sin, i tillegg unngår å dusje foran andre i kroppsøving. Erfarer du at elevene dine dusjer etter undervisningen? Skifter de eller kommer de/drar de ikledd treningstøy?

Har du sett endringer i dette over tid?

Har du opplevd et dilemma som er knyttet til garderoben? Er det noe som har blitt tatt opp til diskusjon med klassen, kollegier eller med foreldre?

Når du tenker på ord som kropp, nakenhet og dusjing, har du noen erfaringer knyttet til dette i dine klasser? Kan du eksemplifisere?

Gjennom din tid som lærer, har du noen erfaringer med homofile elever?

- Har det forekommet situasjoner eller utfordringer i garderoben, som har vært knyttet til elevenes seksualitet eller kjønn?

I dagens skole er det et mangfold av etnisiteter og religioner, både blant lærere og elever. Har etnisitet og/eller religion vært med å påvirke hvordan garderoben blir praktisert i dine klasser? Hvordan?

Elevene er både i garderoben i forbindelse med kroppsøving og svømmeundervisning. Har du oppfattet noen forskjeller i hvordan elevene oppfører seg eller handler i disse garderobene? Handler du som lærer annerledes i svømmegarderoben enn i kroppsøvingsgarderoben? Hvordan? Hvorfor?

Tema 3: Tanker om garderoben, hva det er og hva det kan være

Du som kvinnelig kroppsøvlingslærer; hvordan pleier du å forholde deg til jentegarderoben?

Du som mannlig kroppsøvlingslærer; hvordan pleier du å forholde deg til guttegarderoben?

Hvordan pleier du å forholde deg til garderoben for elever av motsatt kjønn?

Lærere har ansvar for elevene i undervisning, i tillegg til inspeksjon i friminuttene. Forskning viser at elevene opplever å bli overlatt til seg selv i garderoben, spesielt av mannlige lærere. Hva er dine tanker om dette?

Tema 4: Læreplanen sier ikke noe om garderoben i kroppsøving.

I Norge er det vanlig at elevene er i garderoben før og etter kroppsøvingstimene for å skifte og dusje. Er det slik hos dere?

Kan du fortelle litt om din oppfattelse av garderobens rolle i kroppsøvingsundervisning?

Læreplanen nevner ikke garderoben i kroppsøving. Har noen tanker om dette? (Bør det nevnes? Hvorfor/hvorfor ikke?)

Hva tenker du om at det ikke spesifiseres hvem som har ansvaret for elevene i garderoben?

Oppfølging: Bør det plasseres et ansvar? I så fall hvem?

Avrunding:

Er det noe annet angående garderoben i kroppsøving du har lyst til å trekke frem?

Har jeg forstått deg riktig med at...? (AVKLARING)

Hva mener du når du sier...? (AVKLARING)

Har du noen spørsmål til meg eller prosjektet?

Tusen takk for at du deltok i min studie.

Vedlegg 2- Informasjonsskriv til Rektor

«Kroppsøvingslæreres refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i kroppsøving».

Til rektor ved skole.

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet *Master i kroppsøving og idrett*. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ studie med kroppsøvingslærere, for å undersøke deres refleksjoner og erfaringer knyttet til at elevene bruker garderoben i tilknytning til kroppsøvingsundervisning.

Formål

Jeg kontakter deg som rektor vedskole, for å be om tillatelse til å kontakte ulike kroppsøvingslærere ved din skole med forespørsel om deltagelse i det planlagte forskningsprosjektet i kroppsøving. Prosjektet innebærer at jeg som forsker gjennomfører en-til-en- intervjuer med kroppsøvingslærere. Jeg kommer til å stille spørsmål om garderoben i kroppsøving og hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til den, hvilke refleksjoner og erfaringer de har knyttet til at elevene benytter garderoben i tilknytning til kroppsøving.

Hva innebærer det å delta?

Dersom en velger å delta i studien innebærer det at en stiller til et intervju hvor en får mulighet til å snakke om egne refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i tilknytning til kroppsøvingsundervisning. Intervjuet vil vare i ca. en time, og vil bli tatt opp på lydopptak, og deretter lagres elektronisk. En står fritt til å velge tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Jeg tilbyr intervju over zoom eller teams, dersom dette skulle passe best. Jeg har imidlertid et mål om å ha gjennomført alle intervjuene innen utgangen av uke 5.

Det er frivillig å delta?

Det er frivillig og delta i prosjektet. Dersom man velger å delta, kan man når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle identifiserbare opplysninger vil bli anonymisert. Det vil ikke medføre noen negative konsekvenser dersom en ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke seg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nina Arnaq Lund Ellingsen, masterstudent ved Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Deltagernes personvern- hvordan jeg oppbevarer og bruker deltageres opplysninger

Opplysningene om deltagerne vil kun benyttes i masteroppgaven og eventuelt vitenskapelig publikasjon av masteroppgaven. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg som masterstudent og min veileder Kjersti Mordal Moen som vil ha tilgang til opplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil deltageres navn og kontaktopplysninger bli anonymisert med en kode som lagres adskilt på en egen navneliste på en ekstern harddisk.

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med deltageres opplysninger når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18. 05. 2022. Personopplysninger og opptak av intervju vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle deltageres personopplysninger?

Vi behandler deltageres personopplysninger opplysninger basert på deltageres samtykke.

Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). NSD har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernsregelverket.

Hvor finner jeg ut mer?

Har du spørsmål angående studien, eller stiller deg positiv til at kroppsøvingslærere ved din skole kan kontaktes, er det fint dersom du kan gi meg en tilbakemelding så fort som mulig.

Meg og min veileders kontaktinformasjon er:

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Nina Arnaq Lund Ellingsen, mobil: 41264944, epost: nina.arnaq@gmail.com .
- Veileder, professor Kjersti Mordal Moen, mobil: 95833168, epost: kjersti.mordal.moen@inn.no

Mange takk, på forhånd!

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Nina Arnaq Lund Ellingsen

Vedlegg 3- Informasjonsskriv til lærere

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet «Kroppsøvlingslæreres refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i kroppsøving»?

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet Master i kroppsøving og idrett. Som del av mitt masterprosjekt ønsker jeg å gjennomføre en studie med kroppsøvlingslærere for å undersøke deres refleksjoner og erfaringer knyttet til elevenes bruk av garderoben i tilknytning til kroppsøvlingsundervisning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Da jeg ønsker å rekruttere kroppsøvlingslærere som er ansatt ved ungdomsskole og videregående skole, tar jeg formelt kontakt med deg gjennom denne henvendelsen.

Hva innebærer det å delta?

Dersom du velger å delta i studien innebærer det at du stiller til et intervju hvor du får mulighet til å snakke om dine refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i tilknytning til kroppsøvlingsundervisning. Intervjuet vil vare i ca. en time, og vil bli tatt opp på lydopptak, og deretter lagres elektronisk. Du står fritt til å velge tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Jeg har imidlertid et mål om å ha gjennomført alle intervjuene innen utgangen av uke 5.

Det er frivillig å delta?

Det er frivillig og delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke medføre noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nina Arnaq Lund Ellingsen, masterstudent ved Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Ditt personvern- hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun benyttes i masteroppgaven og eventuelt vitenskapelig publikasjon av masteroppgaven. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg som masterstudent og min veileder Kjersti Mordal Moen som vil ha tilgang til opplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt navn og

kontaktopplysninger om deg bli anonymisert med en kode som lagres adskilt på en egen navneliste på en ekstern harddisk.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18. 05. 2022. Personopplysninger og opptak av intervju vil bli slettet innen 01. 11. 2022, eller når masteroppgaven er endelig godkjent.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernsregelverket.

Hvor finner jeg ut mer?

Jeg håper du stiller deg positivt til å delta i denne studien. Dersom du ønsker å delta kan du sende svar til meg på e-post eller SMS. Jeg håper å høre fra deg så raskt som mulig. Dersom du har spørsmål angående studien, er det flott om du tar kontakt.

Min og min veileders kontaktinformasjon er:

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Nina Arnaq Lund Ellingsen, mobil: 41264944, epost: nina.arnaq@gmail.com
- Veileder, professor Kjersti Mordal Moen, mobil: 95833168, epost: kjersti.mordal.moen@inn.no

Hvis du ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kontakt: • NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117

Mange takk, på forhånd!

Med vennlig hilsen Masterstudent Nina Arnaq Lund Ellingsen

Vedlegg 4- Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen og har fått muligheten til å stille spørsmål om prosjektet «Kroppsøvlingslæreres refleksjoner og erfaringer knyttet til garderoben i kroppsøving».

Jeg samtykker til:

å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 18. 05. 2022. (Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 5- Godkjenning fra NSD

Referansenummer

208568

Prosjekttittel

Kroppsøvingslæreres tanker og erfaringer knyttet til garderoben i kroppsøving.

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: 95833168

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nina Arnaq Lund Ellingsen, nina.arnaq@gmail.com, tlf: 41264944

Prosjektperiode

01.12.2021 - 01.11.2022

Vurdering (1)

30.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 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.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/meld-enderinger-i-meldeskjema>.

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!