

# Garderobesituasjonen i ungdomsskolen

Hvilke opplevelser har gutter av dusj- og garderobepraktisen i kroppsøving?

**Øyvind Oland**

**Veileder**

Bjørn Tore Johansen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for lærerutdanning

Institutt for idrett, ernæring og helse

## **Forord**

Denne oppgaven er skrevet som en avsluttende del av min mastergrad i grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 ved Universitetet i Agder. I den anledning kunne jeg velge et tema eller emne å fordype meg i. Valget falt da på hvordan gutter i ungdomskolen opplever garderobepraktisen.

Utgangspunktet for denne oppgaven er å få en større forståelse for hvordan garderobesituasjonen er i skolen, og hvilke opplevelser guttene har av denne.

Arbeidet med masteroppgaven har stilt krav til strukturering av dagene, der jeg sitter igjen med en følelse av at jeg har lært mye om de temaene som blir trukket inn under problemstillingen.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder Bjørn Tore Johansen for hans bidrag underveis i prosessen. I tillegg vil jeg takke samtlige intervjuobjekter og skolen intervjuene ble utført på.

## Sammendrag

Denne studien har som hensikt å få en innsikt i hvordan gutter i ungdomsskolen opplever dusj- og garderobepraksis i skolen. Undersøkelser viser at i løpet av de siste ti årene har det blitt færre og færre elever som benytter fellesdusjen etter kroppsøvingstimene. Det nevnes at elever velger å avstå å dusje, eller de dusjer med klær på, evt. tar og vasker seg kjapt under armene og i fjeset i vasken. Undersøkelsen i denne masterstudien ønsker derfor å få en innsikt i elevenes opplevelser av garderoben. Det nevnes også at elever reduserer aktivitetsnivået sitt i kroppsøvingstimen for å slippe unna og dusje. Problemet er i og for seg ikke om de dusjer eller ikke, men hvorfor de opplever dusjen så ubehagelig? Går dette utover kroppsøvingsfaget?

Studien har valgt et kvalitativt design og utført 8 semi strukturerte intervjuer med gutter som går i 10.klasse. Analysen har tatt for seg de ulike opplevelsene som blir nevnt, for deretter å prøve å se sammenhengen til hva som kan være bakgrunnen for de ulike opplevelsene.

Resultatene viser at faktorer som pubertet, sjenanse, selvoppfatning, kroppsfokus og medievirksomheten har en mulig påvirkningskraft.

Elevene kommer ofte fra forskjellige barneskoler og blir satt sammen i nye klasser på ungdomsskolen. Studien tolker det som at puberteten og de store endringene som skjer på kroppen i denne alderen skaper ubehag og sjenanse for å vise seg fram for andre elever man ikke kjenner. I tillegg kan kroppsfokus ha en viss påvirkningskraft.

Studien kan konkludere med at noen elever oppfatter det å dusje sammen med andre i fellesdusjen som ubehagelig, mens selve garderoben oppfattes som et sosialt og positivt sted å være.

Nøkkelord: Garderobe, pubertet, sjenanse, selvoppfattelse, kroppsilde, kroppsøving

## **Abstract**

The aim of this study is to examine how boys in junior high school perceive the shower and locker room during school. Studies have shown a decline over the past ten years in the number of students that do shower after physical education class. A finding throughout these studies has been some students shower with their underwear on, only complete a brief cleaning of their armpits and face in the sink, or skip showering altogether.

This master's thesis goal is to obtain an insight into students' experience of the locker room. It should be emphasized some students reduce their levels of activity in physical education class to avoid the problem of showers. The problem is not whether they actually shower, but why they perceive the shower so unpleasant. Does this affect the general subject of physical education?

This is a qualitative study based on eight semi structured interviews with boys in the 10<sup>th</sup> grade (third and final year of junior high). The analysis of the study has focused on the different experiences mentioned during these interviews and linking them causally to possible underlying reasons.

The results have shown factors such as puberty, shyness, self-perception, body appearance and the focus on body appearance as presented by the media to have a possible correlation.

Students generally come from various school districts and different elementary schools before being assigned to new schools and classes at the junior high level. The study has found that in general puberty and the major bodily changes occurring in this age create unpleasantness and shyness of being exposed to other students previously unknown to them. One's perception of their body could possibly have some influence.

The study finds some students' perception of public showers are unpleasant, but the arena of locker rooms in general are considered a social and positive experience to be a part of.

Key words: Locker room, puberty, shyness, self-perception, body appearance

# Innhold

<b>Forord</b> .....	I
<b>Sammendrag</b> .....	II
<b>Abstract</b> .....	III
<b>1.0 Innledning</b> .....	1
<b>2.0 Teori</b> .....	4
<b>2.1 Hva sies om dusjing etter kroppsøving?</b> .....	4
<b>2.2 Kontekst og sosiale interaksjoner</b> .....	5
<b>2.3 Utvikling av sosiale relasjoner tenårene</b> .....	7
<b>2.4 Pubertet</b> .....	7
<b>2.5 Selvoppfattelse</b> .....	8
<b>2.6 Kroppsbilde</b> .....	10
<b>2.7 Hvordan blir kroppsbilde påvirket?</b> .....	11
<b>2.8 Medias og sosiale mediers påvirkning</b> .....	13
<b>2.9 Trivsel i kroppsøving</b> .....	15
<b>2.10 Læringsmiljø, eleven og læreren</b> .....	16
<b>3.0 Metode</b> .....	18
<b>3.1 Valg av design</b> .....	18
<b>3.2 Valg av datainnsamlingsmetode</b> .....	19
<b>3.3 Kvalitativt forskningsintervju</b> .....	19
<b>3.4 Utvalg</b> .....	20
<b>3.5 Intervjuguiden</b> .....	21
<b>3.6 Gjennomføring av intervjuene</b> .....	22
<b>3.7 Redegjørelse for analyseprosessen</b> .....	23
<b>3.8 Etske vurderinger av forskningen</b> .....	24
<b>3.9 Validitet og gyldighet</b> .....	26
<b>4.0 Presentasjon og vurdering av resultatene</b> .....	27
<b>4.1 Garderobesituasjonen</b> .....	27
<b>4.1.1 Opplevelsen av garderoben</b> .....	27
<b>4.1.2 Hvordan opplever elevene å dusje etter kroppsøvingstimen?</b> .....	28
<b>4.1.3 Hvilke begrunnelser oppgir elevene for at de ikke dusjer?</b> .....	29
<b>4.1.4 Hvilke tiltak mener elevene man kan gjøre for å få flere til å dusje?</b> .....	31
<b>4.2 Sosiale medier og kroppspress</b> .....	32
<b>4.3 Trivsel i kroppsøvingsfaget</b> .....	33
<b>4.3.1 Læringsmiljø</b> .....	34
<b>4.3.2 Lærer</b> .....	34

4.3.3 Elev – Selvorientering .....	35
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>37</b>
5.1 Dusj- og garderobepraksis etter kroppsøvingstimene .....	37
5.2 Hva kan grunnene være for at flere elever ikke dusjer etter kroppsøvingen? .....	39
5.2.1 Puberteten .....	39
5.2.2 Sjenanse, ubehag og flauhet.....	40
5.2.3 Praktiske grunner.....	42
5.2.4 Ytre påvirkninger. Sosiale medier og kroppsfokus.....	42
5.3 Hvilke tiltak oppgir elevene at skolen kan gjennomføre for at de skal delta i dusj- og garderobepraksis? .....	44
5.4 Hvordan er trivselen i kroppsøvingsfaget? .....	46
5.5 Hva ønsker elevene? .....	47
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>48</b>
<b>7.0 Litteratur.....</b>	<b>50</b>
<b>8.0 Vedlegg .....</b>	<b>56</b>
8.1 Kvittering NSD .....	56
8.2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	59
8.3 Samtykke til deltakelse i studien .....	61
8.4 Intervjuguide .....	62
8.5 Intervju med elev.....	64

## 1.0 Innledning

*«Dusjbad er obligatorisk når en har gymnastikksal (...) Dusjrommet legges ved siden av omkleddningsrommet. I døra mellom dem bør det være glass, eller det kan være et lite skyvevindu i veggen, slik at læreren kan ha kontroll over dusjrommet fra omkleddningsrommet.»*

I beskrivelsen over fra boka til Hofmo (1947, s. 56) kan vi få et inntrykk av hvordan dusjpraksisen var tidligere. I følge Augestad (2003) nyttet det ikke å snike seg unna dusjen, læreren passet på at alle dusjet skikkelig etter kroppsøvingstimene. Augestad (2003) forteller videre at en av overvåkningsteknikkene som ble brukt for å oppnå faste vaskerutiner var «kikkehullet». Kikkehullet blir beskrevet som et lite vindu som skulle være mellom lærergarderoben og dusjene til elevene, slik at læreren kunne følge med på om elevene dusjet eller ikke. Det at læreren kunne se dem, tvang elevene til å dusje skikkelig etter timene. Augestad (2003) forteller at dersom de ikke vasket seg grundig nok, ble de straffet i form av tvangsvask foran hele klassen. I følge Augestad (2003) har klaging over folkets manglende renslighet og diskusjonen om dusjing og bading pågått i mange år. Han viser til Erling Østerud, som skrev følgende i boka «Folkehelse og idrett» i 1952 (Augestad, 2003, s.199)

*«Skolebad er et helt nødvendig ledd i skolens liv og undervisning – både av hygieniske, medisinske og pedagogiske grunner. Gymnastikk uten etterfølgelse av bad er forkastelig. (...) Bading blir helsefremmende, først når den blir gjennomført på en slik måte at den skaper renslighetsbehov hos elevene. De skal, når de går ut av skolen, være i besittelse av selvfølgelige hygieniske helsevaner»*

I dag oppleves garderoben annerledes og læreren har ikke lengre mulighet til å bestemme om eleven skal dusje eller ikke. Det sies at garderoben i idrettssammenheng er der klubbfølelse skapes, kameratskap utvikles, budskap kan spres og verdier kan skapes. I garderoben på skolen er det ikke akkurat klubbfølelse som er viktig, men det kan også der dannes kameratskap og tilhørighet. I ulike artikler snakkes det om at flere elever ikke ønsker å dusje på skolen, av ulike årsaker. Det sies å være et økende problem blant dagens ungdom. Kroppsfokus, trivsel, religiøsitet og tid nevnes som noen av årsakene til at elever avstår garderoben med skrekk og gru. Helsesøster Anne Holter Bentzrød (2014) i Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet forteller at gutter har dusjet med bokser og jentene i bikini i over 15år, men at det har tatt tid for voksne å oppdage det.

Fra «gamle dager» var det snakk om at alle måtte dusje uansett, mens det nå er opp til eleven og velge om de vil dusje eller ikke.

Hva er det som egentlig har skjedd på de siste 15 årene? Er det ikke lengre naturlig å dusje naken sammen med andre etter kroppsøvingstimen? Hvorfor er det slik at noen opplever garderoben som noe positivt og sosialt, mens andre ønsker å komme seg vekk fra dette rommet så raskt som mulig?

Garderoben i dag inneholder ingen kikkehull, men blir av noen sett på som et rom med mye ubehag, usikkerhet og skam. Professor Jorun Spord Borgen og førsteamanuensis Gro Rughseth (2014) ved Norges idrettshøgskole, beskriver dusjpraksisen i skolen som noe følelsesladet og massivt. Gjennom et debattinnlegg fikk de tilbakemeldinger som omhandlet erfaringer fra 40-50 år tilbake i tid, der garderoben ble omtalt som et rom som skapte mistrivsel. De sier videre at de ikke erfarer dusjen som nødvendig etter kroppsøvingstimen. De mener at dusjing ikke har noe med helse å gjøre og at nordmenn i dag allerede dusjer for ofte. Augestad (2003) derimot, forteller at elever tidligere ble sammenlignet med en gris hvis de ikke dusjet etter kroppsøvingstimen. Elever som ikke dusjet ble fremstilt som umoralske og uansvarlige ved å utsette medelever for illeluktende svette og bakterier.

Bjørnbekk (2015) mener at vi med jevne mellomrom får oppslag i media om at vi vasker oss for mye, så mye at vi mister naturlig bakterieflora. Er det dette som gjør at elevene ikke velger å dusje etter kroppsøvingstimen? Som Bjørnbekk (2015) påpeker er det ikke hygienens som er sentralt i denne problemstillingen, men hva som utløser behovet for å dekke seg til eller skjule sin nakenhet. Har mediene og den økende bruken av sosiale medier ført til et kroppsfokus som gjør at elevene føler flauhet og ubehag over egen kropp?

Hvis elevene føler ubehag ved å dusje og være i garderoben, vil dette føre til mistrivsel i kroppsøvingfaget?

Temaet med garderobe virker for meg interessant fordi det trolig er et lite utforsket område, og det kan virke som problemområdet er økende, slik det kommer fram i avisartikler og meninger. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvilke opplevelser elever i den norske skole har av garderoben. Dette gir meg følgende problemstillinger som jeg finner interessant i denne studien:



- 1. Hvilke opplevelser har elevene med tanke på sin dusj- og garderobepraksis i kroppsøvingstimene?*
- 2. Hvilke tiltak oppgir elevene skolen kan gjennomføre for at de skal delta i dusj- og garderobepraksis?*
- 3. Hvordan er trivselen i kroppsøvingsfaget og hvilken påvirkning har garderoben for trivsel og deltaking i kroppsøving?*

## 2.0 Teori

Teorien tar for seg de ulike tema og faktorer som kan påvirke elevenes opplevelse og adferd av garderobesituasjonen. Teorien tar først for seg hva som sies om dusjing etter kroppsøving. Deretter legger teorien vekt på beskrivelser av kontekst og sosiale interaksjoner som gir en beskrivelse av at mennesker oppfører seg forskjellig i ulike settinger. Deretter kommer teori på faktorer som kan påvirke opplevelsen og atferden til elevene i garderoben og i kroppsøving.

### 2.1 Hva sies om dusjing etter kroppsøving?

I følge Barneombudet (2016) synes noen elever at det å dusje kan være vanskelig. Barneombudet (2016) forklarer at noen har en religion som gjør at de ikke kan dusje nakne sammen med andre, og noen opplever også å bli mobba for kroppen sin. Videre mener de at alle elever i skolen har rett til å oppleve gleden ved å være fysisk aktiv. Barneombudet (2016) mener at skolen derfor skal legge til rette for at alle kan delta. Med det mener de at skolen skal legge til rette for at elever kan delta uten å måtte dusje, eller de skal finne løsninger som gjør at en elev kan dusje på en måte som er trygg for den det gjelder.

I undersøkelsen «*Associations between showering behaviours following physical education, physical activity fitness in English schoolchildren*» gjort av Sandercock, Ogunleye og Voss (2014) viser studien at 53 % av totalt 2141 gutter velger å aldri dusje etter kroppsøvingstimen og studien viste at 67,5% av totalt 1779 jenter aldri dusjet etter kroppsøvingstimen.

Funnene kan også gi uttrykk for at alderen til elevene er med på påvirke om elevene dusjer, eller ikke, etter kroppsøvinga. De viser til at jo eldre elevene blir, jo sjeldnere velger de å dusje etter kroppsøvingstimen.

Undersøkelsen viste i tillegg til at elever som ikke dusjet etter kroppsøvingstimen var mindre fysisk aktive i kroppsundervisningen og også engasjert i færre lagidretter.

Sandercock m.fl (2014) mener at dersom barn og unge vegrer seg mot å dusje etter kroppsøvingundervisningen og at dette hindrer elevens engasjement i intens trening, kan ikke de potensielle fordelene med kroppsøving i skolen bli realisert.

De mener at det foreløpig er lite forskning som undersøker dusj-atferd i skolen internasjonalt.

Bjørnbekk (2015) mener at forklaringene elevene gir går igjen i forhold til dusjproblematikken. Ho antar at det handler om hva som er praktisk og behagelig, om å være

sjenert, om kroppspress og om andres blikk. De fleste ungdommene har ifølge Bjørnbekk (2015) gode praktiske begrunnelser for ikke å dusje på skolen eller etter trening. En av grunnene er gym i siste time og at elevene da helst vil dusje hjemme. Elevene oppgir at det er mer behagelig, man kan da stille temperaturen på vannet slik man ønsker, og man kan dusje så lenge en vil. Bjørnbekk (2015) viser også til forklaringer som at gymtøy, håndkle, såpe og rent tøy tar stor plass i en allerede full skolesekk. I tillegg oppgir ho at elevene ikke føler at det blir spesielt svette etter gymmen.

Når gymtimen ikke er i siste timen, oppgir elevene til Bjørnbekk (2015) at de kan redusere aktivitetsnivået for å slippe å dusje. De svetteste guttene skyller håret i springen og tar på seg mye deodorant i stedet for å dusje.

Begrepe flau og sjenert er noen av begrunnelsene som kommer frem i forklaringene til Bjørnbekk (2015). Ho mener at å bli flau er en følelse man vanligvis får etter å ha gjort noe som oppleves dumt, som regel går denne følelsen over. Bjørnbekk (2015) forklarer sjenert som noe man kan være over lengre tid. Fellesgarderobe og dusj oppleves som et sted der både flauhet og sjenertethet produseres i massevis. Ifølge Bjørnbekk (2015) snakker vi om følelser og ubehag i kroppen, noe som skaper et behov for unngå det som gjør oss sjenerte eller flaue. Bjørnbekk (2015) påpeker at enten ungdommene dusjer eller ikke, sier de fleste at det hadde vært det beste hvis alle dusjet. Men det er ingen som tør å være den første som forsøker å gjøre dette til en vanlig handling igjen.

## **2.2 Kontekst og sosiale interaksjoner**

Begrepet kontekst defineres av Høigaard og Johansen (2006) som sammenheng og omgivelser. Jeg ser på det som relevant å forklare hvordan konteksten forandrer seg gjennom tid og sted. Konteksten kan være med å styre de ulike følelsene i forskjellige situasjoner. Høigaard og Johansen (2006) mener at kontekst refererer til både en relasjon og interaksjon. Johansen (1997) mener at interaksjon må sees i forhold til person/person og person/omgivelser. Kontekstene endrer seg med ulike sosiale sammenhenger og miljøer. Den sosiale konteksten kan således være annerledes i garderoben, enn for eksempel i skoletimen. Det kan også være forskjell på konteksten i garderoben, på fotballaget og garderoben på skolen.

Johansen (2009) hevder at all menneskelig utvikling og læring foregår i kontekst. Han forklarer at når det har skjedd menneskelig utvikling, er det egentlig interaksjonen mellom

mennesket og menneskets omgivelser som har forandret seg. Videre forklarer Johansen (2009) at når vi tar hensyn til konteksten, så vil det først og fremst si at vi erkjenner at vi alle er i stadig interaksjon med mer eller mindre komplementære kontekster i hverdagen.

Johansen (2009) beskriver at kontekstens betydning for menneskelig utvikling og læring, kan forstås gjennom en organismisk tilnærming som legger til grunn det enkelte individs rolle i en psykologisk utviklingsprosess. Det understrekes ved denne tilnærmingen at utviklingsprosessen avhenger av den enkelte individs rolle i den dynamiske interaksjonen som utspiller seg mellom individene og individet er således å betrakte som en aktiv deltager i prosessen (Alfstad, 2002). Duesund (1995) forklarer at selvoppfatning inkluderer roller og egenskaper. Med det mener Duesund (1995) at vi har en oppfatning både av våre egenskaper og av de rollene vi til enhver tid inngår i. Ho forklarer at rollene tillegges bestemte egenskaper og disse er aldri verdifrie. Bjørnbekk (2015) beskriver hvordan identitet blir utviklet gjennom oppveksten, slik at vi både har en indre opplevelse av hvem vi er og en forståelse av hvilke sosiale roller vi inngår i. Bjørnbekk (2015) forklarer dette med å vise til et speil. Speilet bruker ho som en metafor for å se og bli sett. Det vil si at kjærlige, bekreftende og stolte blikk gir økt selvfølelse, mens diffuse blikk gir usikkerhet.

Bjørnbekk (2015) viser til informantene i sin undersøkelse som sier at det er de populære i klassen eller blant venner som avgjør hvordan det skal være blant ungdommene på skolen eller i vennekretsen. Dette kan ses i lys av det Johansen (2009) og Duesund (1995) beskriver om roller; de populære har en rolle der egenskapene er blant annet å avgjøre og kontrollere hva de mener skal skje eller være riktig oppførsel i de ulike kontekstene. Dette er med på å skape de dynamiske interaksjonene som Johansen (2009) beskriver kan skje mellom individ og individ i de ulike rollene. Bjørnbekk (2015) forklarer videre fra sine informanter at det kan være forskjellige hierarkier i ulike klasser som avgjør hvordan ting skal være, inkludert hvordan dusjingen og skiftningen i garderoben skal gjennomføres.

Johansen (2009) vektlegger at de sosiale og fysiske elementene i et miljø vektlegges når kontekstualitet skal forstås i et sosial – økologisk perspektiv. Han forklarer at det enkelte miljø og dynamikken mellom de forskjellige miljøene og kontekstene individet deltar med sine handlinger i, påvirker den enkelte i ulik grad.

## 2.3 Utvikling av sosiale relasjoner tenårene

Kvalem og Wichstrøm (2007) mener at de sosiale relasjonene endres for mange ungdommer i forhold til både form, størrelse og tidsbruk. Det vil si at de bruker mer tid sammen med flere venner av begge kjønn, enn hva de gjorde som barn. Videre mener de at fokuset flyttes fra nærmiljø og små grupper, til skole og store sosiale grupper/ungdomskulturer. Årsaken til denne endringen i det sosiale mønsteret tror Kvalem og Wichstrøm (2007) til dels kan være søken etter identitet. De viser til at en kan skille mellom ungdomsgrupper i forhold til to nivåer. Det ene nivået mener de er små grupper som preges av direkte samhandling, dvs. at man gjør ting sammen fordi man har valgt å være sammen og liker hverandre, eller at gruppen er satt sammen av tilfeldigheter (for eksempel en studiegruppe eller i garderoben) der medlemmene har utviklet felles normer. Det andre nivået preges mindre av direkte samhandling. Her viser de til at det er mer av sosiale kategorier i betydningen holdninger og aktiviteter man blir assosiert med av jevnaldrende, eksempelvis stereotypiske merkelapper i forhold til hvor man bor (vestkant, østkant), sosioøkonomisk eller etnisk bakgrunn (soss, innvandrere), status blant jevnaldrende (nerd, babe) eller interesser (skater, pønker). Kvalem og Wichstrøm (2007) viser til at denne typen sosiale grupper kan være en gruppe man opplever seg som medlem av (og der en har sine venner), eller man kan ha blitt tilskrevet «medlemskapet» av andre, slik at den sosiale kategorien ikke nødvendigvis er noe en vil bli assosiert med.

## 2.4 Puberteten

I følge Kvalem og Wichstrøm (2007) blir puberteten av mange sett på som det viktigste tegnet på at ungdomstiden begynner. Kvalem og Wichstrøm (2007) forklarer at mennesker er genetisk programmert til å gå gjennom puberteten noenlunde samtidig, men det er store individuelle forskjeller i alderen når puberteten begynner. Ifølge Kvalem og Wichstrøm (2007) skriver disse forskjellene seg fra både arv og årsaker i miljøet, for eksempel næring, kroppsvekt og fysisk aktivitet. De mener at puberteten er en periode med rask fysisk modning og at denne som regel er over før ungdomstiden er over. De fysiske endringene har både en direkte og en indirekte effekt på utviklingen; direkte ved endringer i utseende, følelser og atferd som kommer av hormonelle endringer, og indirekte ved den sosiale og kulturelle sammenhengen puberteten utspilles i. Kvalem og Wichstrøm (2007) mener at de fysiske

endringene kan lede til endringer i hvordan tenåringsene blir sett på og behandlet av foreldre og jevnaldrende, samt gi ny mening til sosiale roller som for eksempel det å være kjæreste.

Kvalem og Wichstrøm (2007) viser også til at puberteten kan endre de sosiale relasjonene med jevnaldrende ved at det er store forskjeller på når ungdommer kommer i puberteten. Pubertetsendringene kan bety forskjellige ting for forskjellige ungdommer, avhengig av hvordan de opplever «timingene» sammenliknet med jevnaldrende, og i hvilken grad de kroppslige endringene overensstemmer med hvordan den enkelte ønsker å se ut.

For gutter begynner puberteten mellom ca. 10 og 15 år, gjennomsnittlig 11,5 år for begynnende forstørrelse av testikler, og varer ca. 6 år (Brooks-Gunn og Reiter, 1990). Kvalem og Wichstrøm (2007) viser til at resultater generelt sett peker på at gutter som modnes tidlig, er mer fornøyde enn de som modnes sent.

Rosenblum og Lewis (2003) forklarer at yngre tenåringer ofte beskriver mer intense følelser, med større spennvidde mellom det positive og det negative, enn hva voksne gjør. De rapporterer også raskere endringer i følelser og de opplever ofte negative følelser. Negative følelser hos yngre ungdommer kommer ofte som et resultat av ting som skjer her og nå, mens eldre ungdommer er mer sensitive for ting som har skjedd før, eller for framtidige hendelser. (Rosenblum og Lewis, 2003). Kvalem og Wichstrøm (2007) mener også påvirkning varierer med grad av alder. Kvalem og Wichstrøm (2007) mener at påvirkningen sannsynligvis skjer sjeldnere gjennom direkte gruppepress enn via normal regulering, dvs. hva slags holdninger og atferd som er akseptert i gruppen, og gjennom at sentrale skikkelser i ungdomsmiljøet fungerer som modeller. Rosenblum og Lewis (2003) påpeker at selv om ungdomstiden ikke nødvendigvis preges av voldsomme humørsvingninger, ser det ut til at det følelsesmessige landskapet er annerledes sammenliknet med både barndommen og det å være voksen.

## **2.5 Selvoppfattelse**

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) brukes begrepet selvoppfatning i forskningslitteraturen for å betegne enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. De mener at selvoppfatning derfor best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons tanker, følelser, oppfatninger, vurderinger og forventninger om seg selv. De mener at de oppfatningene som en person har om seg selv, har sine røtter i hans eller hennes tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket. Rosenberg (1968) mener at vi vil være disponert for å verdsette høyest de områdene hvor vi mener at vi

gjør det godt, og verdsette lavt de områdene hvor vi mener at vi ikke gjør det så godt. Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at disse oppfatningene er subjektive og trenger ikke å stemme med de oppfatningene som andre kan få av personen ved å observere vedkommende. Det er likevel de subjektive oppfatningene personen har om seg selv som spiller en avgjørende rolle for vedkommendes følelser, motiver og atferd.

Kaplan (1980) mener at å verdsette seg selv lavt eller å ha lavt selvverd er en subjektiv ubehagelig tilstand. Kaplan (1980) viser til empirisk forskning hvor det er påvist klare sammenhenger mellom selvverd på den ene siden og emosjonelle problemer, depresjon og psykosomatiske lidelser på den andre siden. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til at Maslow regnet behovet for positiv selvoppfatning blant mangelbehovene; en begrunnelse for at det eksisterer et motiv for å verdsette seg selv.

Elevers vurdering og opplevelse av egne prestasjoner mener Rosenberg (1968) må sees i relasjon til en standard. Han bruker her begrepet standard i omtrent samme betydning som aspirasjonsnivå, mål eller ambisjon. Han mener videre at elevens standard bygger på tidligere erfaringer, andres vurderinger og elevenes ideelle selvbilde. Han viser også til at valg av standard i stor grad vil være et resultat av sammenligning med andre. Skaalvik og Skaalvik (2005) mener slike sammenligninger skjer i forhold til andre som det er naturlig å sammenligne seg med og at dette kommer fordi valg av aspirasjonsnivå vil kunne fungere som et forsvar av selvverdet. En elev som stadig erfarer at han presterer dårligere enn andre i samme situasjon, vil være nødt til å senke krav til standard for å beskytte sitt selvverd. I praksis mener Skaalvik og Skaalvik (2005) at dette kan observeres som mangel på motivasjon.

I følge Covington (1984) oppfattes økt innsats hos små som noe som øker muligheten for å mestre en oppgave og innsats blir derfor høyt vurdert. Disse positive vurderingene mener Covington (1984) gjør at innsats også får en direkte effekt på følelse av selvverd. Covington (1984) mener at med stigende alder knyttes individets forventninger om suksess mer til evner og mindre til innsats. Evner blir da betraktet som viktige i seg selv og følelsen av suksess blir sterkere dersom et godt resultat kan tilskrives gode evner fremfor høy innsats. Covington (1984) mener også at individet slutter å sammenligne seg med seg selv og begynner isteden å sammenligne seg med andre.

## 2.6 Kroppsbilde

Kroppsbilde er en del av vår selvoppfattelse. I følge Tiggermann (2004) blir kroppsbilde i moderne vestlige samfunn ofte definert som graden av tilfredshet individet har overfor sitt fysiske utseende, spesielt med tanke på vekt og form. Fra et vitenskapelig ståsted mener Kvalem (2007) at kroppsbilde ikke bare er et enkeltbegrep, men et begrep som består av mange ulike dimensjoner. I følge Cash og Pruzinsky (1990) er kroppsbilde persepsjoner, (hvordan noe oppfattes og fortolkes), tanker og følelser om kroppen og kroppserfaringer. Kvalem (2007) mener at kroppens faktiske utseende og funksjon samspiller med livslange kroppsrelaterte erfaringer og opplevelser i et sosiokulturelt system av verdier og idealer knyttet til kropp og utseende. Kvalem (2007) mener at kroppsbildet dermed ikke er uavhengig av det biologiske utgangspunktet, det vil si det objektive utseende, men gjennomgående ser det ut til at det er den subjektive opplevelsen av egen kropp og eget utseende som er sentralt i kroppsbildet og som påvirker velvære og atferd.

Kroppsbildet er en sentral del av vårt selvbilde og Loland (2004) forklarer at det kan operasjonaliseres i form av tre komponenter: en persepsjonskomponent, en subjektiv komponent og en atferds komponent.

Loland (2004) forklarer at *persepsjonskomponenten* refererer til oppfatninger om for eksempel egen kropps vekt, høyde, størrelse og form på kroppen og kroppsdelene.

Kvalem (2007) utdyper dette med at persepsjon av egen kropp handler om oppmerksomhet på ulike deler av kroppen og hvor korrekt man vurderer form, størrelser og vekt i forhold til faktiske proporsjoner. Kvalem (2007) viser til at noen fokuserer på enkelte kroppsdelene, for eksempel at nesen eller rompa er for stor, andre er opptatt av kroppsstørrelse, høyde og vekt.

Bjørnbekk (2015) viser i sin bok til Kristina Holmqvist Gattario og Ann Frisen, som er forskere ved Gøteborg universitet, og som har fulgt tusen barn over en lengre periode.

Holmqvist Gattario og Frisen (2014) har funnet ut at barnas syn på egen kropp forandres med alderen og at det utvikler seg ulikt fra gutter og jenter. Da barna var ti år, syntes 20 % av jentene og 15 % av guttene at de var for tykke. Da de var blitt seksten år, var 43 % av jentene og 16 % av guttene misfornøyde med utseendet sitt. De mente at de var for tykke.

Den *subjektive komponenten* angår våre følelser overfor egen kropps vekt, høyde, størrelse og form på kroppen og kroppsdelene. Kvalem (2007) forklarer at dette er en slags evaluering av egen kropp. Det betyr altså i hvilken grad man liker eller ikke liker det man ser og opplever av egen kropp, og at dette har vist seg å ha en liten sammenheng med faktisk utseende. I følge



Kvalem (2007) er dette den dimensjonen av kroppsbilde som det er forsket mest på fordi positiv eller negativ evaluering av utseende og kropp, har stor innflytelse på selvfølelsen og kan påvirke atferd.

Den *atferdsmessige komponenten* mener Kvalem (2007) viser til hvordan vi handler på basis av dette, for eksempel ved å unngå situasjoner der vi eksponerer deler av kroppen vi er misfornøyd med. Kvalem (2007) mener at atferd, for eksempel å slanke seg, ikke nødvendigvis trenger å være en konsekvens av kroppsbilde, men kan være et utgangspunkt for tanker og følelser om kroppen.

Flere forskere (Albinson, 1974) har i sine arbeider kommet fram til at personer som er fysisk aktive, har en mer positiv selvoppfatning enn personer som er fysisk inaktive. Duesund (1995) viser også til at personer med god fysisk form også tenderer mot å ha en god selvoppfatning og en bedre kroppsoppfatning.

## **2.7 Hvordan blir kroppsbilde påvirket?**

Wenche Bjørnbekk (2015), som har skrevet boken «*Påkledd i dusjen. Om ungdom og kroppspress*», forklarer at det tradisjonelt har vært religionene som har hatt størst innflytelse på følelse av skam knyttet til kroppen. I dagens samfunn, mener hun, at mye tyder på at skammen påføres fra flere kanter. Hun forklarer begrepet kroppspress ved at det har blitt en samlebetegnelse på opplevelsen av å måtte ha en kropp og et utseende som er på bestemte måter.

Kvalem (2007) mener at kultur kommuniserer standarder og forventninger til utseende, ved at det innenfor en bestemt kultur og en historisk tidsepoke er nokså stor enighet om hva som er attraktivt og hva som ikke er det. Kvalem (2007) viser til at i vår tid og innenfor den vestlige kultur, er den ideale kroppen for kvinner tynn, høy, med smale hofter og smal midje samt fyldig byste, mens den ideale mannskroppen er muskuløs, atletisk, bredskuldret, velproporsjonert og høy.

Kvalem (2007) mener at kroppen er noe som individet kan kontrollere, forme og manipulere, og som er et sosialt symbol på de verdiene man ønsker å vise. Han mener at når et bestemt attraktivt utseende blir verdsatt i et samfunn, vil dette også påvirke normene for hva som er vanlig, normalt og hvordan mennesker «bør» se ut. Hvis et individ avviker fra den vedtatte normen, vil det bli møtt med ulike typer reaksjoner, alt fra å bli lagt merke til, kommentert

eller reagert på, til å bli utsatt for stigmatisering og utstøtningsmekanismer. Han mener også idealer, stigmatisering og stereotyper former menneskers syn på kropp og utseende, og påvirker hvordan andre oppfattes og behandles. Dette innvirker i sin tur på ungdommers kroppsbilde gjennom de reaksjoner og tilbakemeldinger de blir møtt med. Kropp og utseende blir derfor sentralt i ungdommers selvoppfatning og et viktig redskap for å vise hvem man er, og for å prøve å påvirke hvordan man vil bli vurdert og behandlet av andre.

I følge Bjørnbekk (2015) er kroppspresset en av forklaringene ungdommer gir for at det er ubehagelig å kle av seg i garderoben og dusjen. Slik de forteller om dette, er kroppspresset en stor pakke som ikke bare handler om kroppen. Bjørnbekk (2015) utdyper at presset med å ha den perfekte kroppen også handler om trening, kosthold, hår og utseende generelt. I følge Bjørnbekk (2015) har ikke gutter vært objekt i det offentlige rom på samme måte som jenter, men at også de nå opplever press på å ha et utseende som koster innsats både med trening, tid og penger. Bjørnbekk (2015) mener at i ungdomsskoletiden har det ekstra stor betydning for gutter og jenter, hva andre ungdommer mener om dem. Ho mener at dette antagelig styrker betydningen av det å ligne de andre. Ho forklarer at i en beskrivelse om hva kroppspress er og hvilke faktorer som påvirker det, er det lett å fokusere på det som er vondt og vanskelig. Ho forklarer videre at det ofte blir slik når et fenomen som oppleves problematisk skal beskrives.

I følge Bjørnbekk (2015) har det de siste årene også kommet kunnskap om hvilke faktorer som har betydning for ikke å utvikle negative kroppsoppfatninger og å opprettholde positiv selvtillit knyttet til kroppen.

Gattario (2013) har intervjuet 14-åringer med positivt selvbilde. Gattario (2013) viser i sin forskning til at det var sammenheng mellom de positive forestillingene ungdommene hadde om kroppen og at de så på kroppen som funksjonell. De var altså opptatt av at den var aktiv og kunne brukes til noe. Ungdommene drev med fysiske aktiviteter som de opplevde som morsomme og helsefremmende. Ho viser også til at ungdommene med positive kroppsbilder var kritiske til dagens kroppsidealer og beskrev de som urealistiske og unaturlige. De kritiserte også media for kun å vise disse idealene, og reflekterte over hvorfor det er slik.

Bjørnbekk (2015) viser til forskere fra HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen som har fulgt tusen ungdommer over flere år. De studerte blant annet hva som kjennetegnet ungdommer som er fornøyde med kroppene sine. Forskningen viste at det var avgjørende at foreldrene bekrefter ungdommene som de er, uavhengig av hvordan de ser ut, og at ungdommene føler seg anerkjent og verdsatt av foreldrene sine. Bjørnbekk (2015) forklarer at forskerne også understrekte at vi ikke skal fokusere så mye på kropp, men det er viktig at

foreldrene viser at de synes ungdommene ser bra ut og at de formidler at ungdommene skal være fornøyde.

## 2.8 Medias og sosiale mediers påvirkning

I følge Grogan (1999) har medias betydning i formidling av kroppsidealene økt både på grunn av tilgjengelighet (for eksempel ser vi nå en globalisering av det vestlige kroppsidealet) og fordi mennesker portrettert i media blir stadig atypiske med hensyn til kropp og utseende.

Loland (2004) hevder det eksisterer nære sammenhenger mellom en kulturs kroppssyn og et individs kroppsbilde. For eksempel viser Loland (2004) til studier som viser en sammenheng med økende fokus på idealkroppen i mediene og reklamen, og økt misnøye med egen kropp. Medier virker å få større og større innflytelse på hverdagen til folk flest. Sosiale mediers økning, slik som facebook, instagram, snap-chat og trenden med selfies, kan nok ut fra det Loland (2004) beskriver ha ført til et større kroppsbildefokus. Kvalem (2007) mener at media bidrar til å gi et skjevt bilde av hva som er en normal versjon, og de alminneliggjør ekstreme idealer, som i sin tur øker unge menneskers følelse av å være annerledes og gjøre dem frustrerte og lei seg. Bjørnbekk (2015) mener at det er en del av allmennkunnskapen at *det skjønnne* har vekslet opp gjennom historien og at det har vært, og er, forskjellige skjønnhetsidealene i ulike deler av verden.

Det som Bjørnbekk (2015) mener er nytt, er at idealene formidles i alle kanaler. Før i tiden var det reklamefrie fjernsynskanaler og således ikke så stor oppdatering på kropp og mote som i dag. Bjørnbekk (2015) viser til Thomas Wold, forsker ved Psykologisk institutt ved NTNU, som mener at forskjellen fra tidligere er at det nå er mer akseptert å vise seg fram og at en selv ønsker oppmerksomheten. Bjørnbekk (2015) viser til forskere som sier at når vi formidler en redigert og positiv side av oss selv, og får bekreftelse og hyggelige tilbakemeldinger fra Facebook-venner, gir det en god opplevelse der økt selvfølelse og selvtillit er resultatet. I følge Bjørnbekk (2015) har ungdommene utviklet funksjonelle strategier for å unngå de negative følelsene – at de skal bli likt og at kommentarene skal bli positive. Ho viser til at ungdommer for eksempel vet hvordan de skal kommentere statuser og like kommentarer slik at innlegg igjen kommer høyest opp og kan få flere likes. Bjørnbekk (2015) mener at alle vil bli sett og løftet fram og det er nærmest en avtale blant unge om å bekrefte hverandre. Ho mener derfor at likes og kommentarer bekrefter både utseende på det konkrete bildet som blir lagt ut på sosiale medier, og at flere ungdommer behersker selve

spillet og har de ferdighetene som skal til for å få mange likes. Bjørnbekk (2015) mener at det kan være bra å se seg selv utenfra, men det kan også føre til at en aldri føler seg god nok. Dessuten, mener Bjørnbekk (2015), at tilbakemeldinger på det ytre har kort varighet. Bjørnbekk (2015) advarer mot å hele tiden være opptatt av andres blikk da det kan føles som å være i et fengsel.

Bjørnbekk (2015) mener at de forestillinger, verdier og den kunnskap du møter andre mennesker med, avgjør hva du ser. Ho mener at du ser det du ser etter. Dette kaller Bjørnbekk (2015) for forforståelse og er et kjent fenomen som man også må være oppmerksom på i all forskning.

Bjørnbekk (2015) mener at de som lager serier på Netflix, eller de som legger ut musikkvideoer på Youtube, eller er aktive på sosiale medier, har med seg sine bevisste og ubevisste forforståelser av verden. I tillegg mener Bjørnbekk (2015) at mange medieaktører også har kommersielle interesser i det de produserer og vil bruke all tilgjengelig kunnskap for at vi skal like det de gjør og kjøpe det i konkret eller overført betydning.

I følge Bjørnbekk (2015) har medietilsynet spurt barn og ungdom om de tror de blir påvirket av innhold i tv og film. Bjørnbekk (2015) viser her til at 23 % svarte at de tror det kan ha en negativ påvirkning. Bjørnbekk (2015) viser til sine egne intervjuobjekter som mener at de er ganske optimistiske når det gjelder sin egen beskyttelse mot påvirkning fra andre. Bjørnbekk (2015) mener at selv om de på et nivå vet at de påvirkes av reklame og venner, synes de at de ikke påvirkes utenfra. Bjørnbekk (2015) mener at de opplever seg selv som ganske selvstendige og at de selv bestemmer mye over hvem de vil være.

I følge Bjørnbekk (2015) mener mange ungdommer som hun har intervjuet at de sjeldent legger ut noe på sosiale medier, men at de klikker på andres. Bjørnbekk (2015) mener at sosiale medier får nytt innhold hele tiden. I følge Bjørnbekk (2015) gjør dette at ungdommene fort blir rastløse og nysgjerrige, og at de derfor sjekker for eksempel facebook mye oftere enn de egentlig har behov for eller engang lyst til. Bjørnbekk (2015) mener at mye av underholdningen mediene benytter er helt eller delvis reklamefinansiert og at dette får konsekvenser for innholdsproduksjonen. Bjørnbekk (2015) viser også til at alle toppblogger som ungdommene følger, også er gjennomfinansiert av reklame og produkt plassering. Bjørnbekk (2015) mener at mye av innholdet i kroppspresset formidles gjennom ulike medier som ungdom er opptatt av. Det er derfor viktig å gjøre de til kompetente og kritiske

mediebrukere. Bjørnbekk (2015) mener at både skolen og foreldrene har et ansvar og rolle i dette.

## 2.9 Trivsel i kroppsøving

På konferansen «Kroppsøvingsfaget i bevegelse – status og utfordringer», som Seksjon for kroppsøving og pedagogikk arrangert på NIH i juni 2012, viser Borgen og Leirhaug (2012) til at det kom fram at opptil 30 prosent av barn og unge oppgir at de «ikke liker» eller «hater» kroppsøvingsfaget slik de møter det i skolen. I følge Borgen og Leirhaug (2012) er ungdommene som oppgir å trives best i faget, de som også er mest idrettsaktive på fritiden. Hos utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.2), under formålet for kroppsøving, står det følgende:

”Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (...) Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre”.

”Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre. Faget skal bidra til at andre barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle. Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekultur som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil.”

Trivsel og det å ha det gøy, er sett på som den viktigste årsaken til at barn og unge er fysisk aktive (Gill, Gross & Huddleston, 1983). Trivselsfølelsen kjennetegnes som en behagelig følelse som gir velvære, tilfredshet og en opplevelse av at noe er gøy (Scanlan og Simsons, 1992). I følge Ingebrigtsen og Mehus (2006) så trives gutter bedre enn jenter i kroppsøving og elever i 9.klasse trives bedre enn elever i 8.klasse. Ingebrigtsen og Mehus (2006) mener at hvordan en elev vurderer egen aktivitet i forhold til andre i timene, er viktig for trivselen. Ifølge Yli-Piipari, Watt, Jaakola, Liukkonen og Nurmi (2009) viser tidligere studier at det har vist seg at positiv opplevelse ved fysisk aktivitet skaper trivsel, noe som reflekteres gjennom følelser som gøy, like det og morsomt. Trivsel skaper også entusiasme, spenning og en følelse av at man vil gjøre sitt beste i situasjonen (Gråstèn, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012). Når man trives, vil eleven få følelsen av tilfredsstillelse og at det er gøy (Griffin, Meaney & Hart, 2013).

Kimiecik og Harris (1996 s.256) definerer trivsel i fysisk aktivitet som ”*et gunstig psykologisk stadium som gjør at man utfører aktiviteten for aktivitetens egen skyld*”.

I følge Kimecik og Harris (1996) regnes trivsel i likhet med andre følelser som en subjektiv opplevelse. Dette betyr at trivselen må knyttes til det enkelte mennesket. Sett i sammenheng med kroppsøvingen blir det derfor naturlig å knytte trivsel til den enkelte elev, der elevens trivselsfølelse reflekteres gjennom hvorvidt eleven opplever å ha det bra i de ulike aktivitetene, både med seg selv og sammen med andre (Kimecik og Harris, 1996). I følge Imsen (2005) er opplevelsen av «å ha det bra» i kroppsøvingstimene avhengig av hvorvidt eleven lykkes med bevegelsesoppgavene det er tilrettelagt for. Giske (2006) og Siedentop (2002) viser til at undersøkelser tyder på at det er en sammenheng mellom trivsel og elevprestasjoner i kroppsøving. De mener derfor at valg av aktiviteter som både stimulerer og utfordrer de aktuelle ferdighetene og samtidig er lek- og lystbetonte, skaper optimale læringsbetingelser.

## **2.10 Læringsmiljø, eleven og læreren**

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er elevenes opplevelse av læringsmiljøet noe som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. I følge Solmon (1996) er rollen som lærer, det å skape et miljø som oppmuntrer elevene til å bruke effektive motiverende mønstre som dermed gjør dem i stand til å lære. Ingebrigtsen og Mehus (2006) viser til forskning som forteller at kroppsøvingfaget og idretten ikke har et tilbud som er tilpasset alle og at mange ikke får en fysisk aktiv livsstil. Ingebrigtsen og Mehus (2006) mener derfor at en i langt større grad bør fokusere på hvordan elevene opplever kroppsøvingstimene og hvordan utøverne opplever den organiserte idretten.

Hvordan elevene opplever kroppsøving kan sees i lys av to forskjellige læringsklima, som på engelsk blir presentert som Achievement goal approach. Ifølge Ommundsen og Kvalø (2007) kan en dele Achievement goal approach opp i to ulike læringsklimaer; mestringsklima og resultatklimate. I et mestringsklima mener Ommundsen og Kvalø (2007) at læreren har fokus på læring, selvutvikling og innsats, og elevene har en deltakende adferd. Elevene er flinke til å velge tilpassede oppgaver. I kontrast, mener Ommundsen og Kvalø (2007) at et resultatklimate har sitt fokus på sosial sammenligning, belønninger, normative evner og mer dyktige studenter. Videre er et resultatklimate fremmet av lærerens vekt på konkurranser, offentlig evaluering og rettleidende tilbakemeldinger. Nicholls (1983) sier at disse orienteringene ikke vil forekomme som rene typer i det virkelige liv, men det er viktig å se hvilken orientering som er mest dominerende.

Ames og Archer (1988) mener at elever som orienterer seg mot å mestre en oppgave og å utvikle kompetanse, vil ha en mestrings- eller oppgavemålorientering. De mener at det

motsatte er elever som har en orientering mot å demonstrere evne i forhold til sine medstudenter. Dette mener de er innenfor en ytelse- eller evne målorientering (egoorientering/prestasjonsorientering/resultatorientering).

I det siste har prestasjons/egoorientering videre blitt delt i performance-approch goals (for å demonstrere evne) og performance-avoidance goals (for å unngå demonstrasjon av manglende evne) (Elliot, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997).

For mange kan disse utfordrende oppgavene ligge i garderoben. Det å kle av seg, skifte foran medelever og vise kroppen sin er noen av disse oppgavene. Resultatene av undersøkelsen til Ommundsen og Kvalø (2007), er med på å bekrefte at læreren har stor påvirkningskraft på læringsklimaet og hva som må til for å skape et positivt og motiverende klassemiljø, noe som igjen kan bidra til en trygg og god garderobekultur.

Ommundsen (2006) og Covington (2000) forklarer at elever som blir bekymret og redde, kan bli defensive i sin måte å møte læringsoppgavene på. Med dette mener Ommundsen (2006) og Covington (2000) at elever kan redusere innsatsen sin pga. troen på at det ikke nytter.

Videre kan elevene også velge å holde tilbake innsats, enten for å vise at de duger selv uten å anstrenge seg, eller for å skjule mangel på ferdighet. Dette kaller Ommundsen (2004) self-handicapping. Dette for å hindre ”å dumme seg ut” foran resten av klassen.

Et positivt læringsklima er et klima hvor både elever og lærere trives. Det skal være høyt læringsutbytte og stemningen i klassen skal være positiv. Siedentop og Tannehill (1999) sier at hvis en skal utvikle et tilnærmet perfekt læringsmiljø vil en ha elever som støtter hverandre, tar ansvar for egne avgjørelser, føler ansvar for klassens suksess, samarbeider og stoler på hverandre, og som tar kjerneverdier som rettferdighet og omsorg på alvor.

Holt, Sehn, Spence, Newton og Ball (2012) mener at det er viktig at en kroppsøvlingslærer etablerer klare grenser gjennom timene og samtidig gir elevene følelse av å ta egne valg. Sidentop og Tannehill (1999) viser til strategier for å opprettholde rettferdighet og omsorg. De mener at en må inkludere, samarbeide og utvikle klasseprosedyrer og disiplinkoder.

### **3.0 Metode**

I dette kapittelet skal jeg presentere studiens tilnærming, metodiske valg og begrunnelser, samt beskrivelse av dets framgangsmåte. Etter at jeg utformet problemstillingen, gjenstod den sentrale beslutningen om valg av metode. Riktig metodevalg er viktig for å få fram resultater som kan belyse problemstillingen. Metodene jeg vil bruke er ikke svar på problemstillingen, men et redskap jeg bruker for å komme frem til det jeg ønsker å undersøke.

Kvale og Brinkmann (2012) viser til at ordet «metode» betyr veien til målet. Målet med denne studien er å finne ut hvordan gutter i ungdomsskolen opplever garderobepraksisen og dusjpraksisen i kroppsøvingstimene. Jeg har av den grunn, i tillegg til egne undersøkelser, også benyttet meg av eksisterende forskningslitteratur i form av fagbøker og relevante artikler.

Metodekapittelet vil gjøre rede for valg av metode, studiens vurderinger basert på utvalg, beskrivelse av gjennomføringen av intervjuene, redegjørelse for transkribering og analyseprosessen. Ethiske overveielser blir gjort rede for, likeså hvilke valg som er tatt for å sikre studiens kvalitet. Hensikten er å synliggjøre forskningsprosessen for å gi leseren et grunnlag for å vurdere studiens troverdighet.

#### **3.1 Valg av design**

For å velge riktig design og metode må jeg se etter hva som er mest hensiktsmessig å bruke. Man har hovedsakelig to valg av design, enten et kvalitativt design eller et kvantitativt design. Christoffersen og Johannessen (2012) viser til at hovedforskjellen mellom de to designene er graden av fleksibilitet. Kvalitative metoder er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) mer fleksible, det vil si at de tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker. Christoffersen og Johannessen (2012) forklarer at kvalitative metoder har åpne spørsmål, og hvordan spørsmålet stilles, kan variere fra deltaker til deltaker. Christoffersen og Johannessen (2012) mener at kvantitative metoder er lite fleksible; i surveyer og spørreskjemaer blir alle deltakere stilt identiske spørsmål i samme rekkefølge, og det er på forhånd oppgitt svaralternativer. Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker at fordelene her er at liten grad av fleksibilitet gjør at det gir mening å sammenligne svar på tvers av deltakere og settinger.



I min studie er jeg ute etter å høre hvordan elevene opplever garderobepraksisen. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er fenomenologi et begrep som peker på interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Jeg mener at fenomenet er garderoben og målet er å forstå hvordan elever handler i forhold til konteksten i garderoben. Jeg mener derfor at et kvalitativt design er mest hensiktsmessig å bruke basert på en fenomenologisk tilnærming.

### **3.2 Valg av datainnsamlingsmetode**

I valg av datainnsamlingsmetode er det sentralt å stille seg spørsmålet: «Hvordan skaffer jeg meg data som er valide og som dekker problemstillingen?»

I følge Greipsrud, Olsson og Silkoset (2004) er det to typer data:

1. Primærdata (egen datainnsamling)
2. Sekundærdata (data som foreligger)

Det finnes mange måter å skaffe seg primærdata på. For meg er løsningen å benytte et dybdeintervju, der jeg kan kommunisere verbalt med forskjellige informanter. I tillegg vil jeg bruke sekundærdata i form av tilgjengelig litteratur til å drøfte og understøtte opplevelsene elevene har av garderoben.

### **3.3 Kvalitativt forskningsintervju**

Det kvalitative forskningsintervjuet kan gjennomføres med mer eller mindre struktur. I følge Christoffersen og Johannessen (2012) så kan intervjuet være ustrukturert med åpne spørsmål til at en i den andre kanten har et intervju som er strukturert med fastlagte temaer og spørsmål, der rekkefølgen og er forhåndsbestemt før intervjuet.

I et intervju med åpne spørsmål og liten struktur, mener Christoffersen og Johannessen (2012) at deltakeren fritt kan besvare spørsmålet med egne ord, og deltakeren kan svare mer utfyllende og med mer detaljer. Dette kan gjøre at man får fram opplevelser hos eleven som man kanskje ikke hadde fått fram ved et strukturert intervju.

I et strukturert intervju mener Christoffersen og Johannessen (2012) at fordelen er at en lettere kan sammenligne svarene. Christoffersen og Johannessen (2012) forklarer at alle intervjuere og intervjusituasjoner er forskjellige, og det kan bli vanskelig å systematisere svarene i ettertid hvis det ikke er noen form for standardisering.

Christoffersen og Johannessen (2012) utdyper at ulempen med standardiserte intervjuer gir begrenset fleksibilitet. Forskeren kan ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) derfor ikke skreddersy intervjuet til den enkelte informant, og kan derfor kanskje miste sider av opplevelsen eleven sitter inne med.

I valg av metode har jeg valgt å benytte et semistrukturert livsverdenintervju. Det er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) en intervjuform som er delvis strukturert. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at dette brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer videre at et semistrukturert intervju, verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. En del av studiens formål, som dannet grunnlaget for problemstillingen, er å få fram opplevelser elevene har i garderoben. For å forstå bakgrunnen av opplevelsene elevene har, vil det være interessant å kunne stille oppfølgingsspørsmål slik at elevene kan belyse sine opplevelser. Det er av denne grunn jeg ser på et semistrukturert intervju som det mest hensiktsmessige å bruke. Det semistrukturerte intervjuet gjennomføres ifølge Kvale og Brinkmann (2009) i overenstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål.

Ifølge Ringdal (2013) trenger ikke spørsmålene i intervjuguiden å følges slavisk. Ho mener også at intervjuet kan være åpent for individuelle forgreninger der intervjueren følger opp spørsmålene ved å improvisere. Gjennom min forskning så jeg at dette var nyttig da eleven var inne på et tema, eller kom inn på tema, som jeg senere hadde tenkt å presentere. Da fikk eleven muligheten til å snakke fritt uten at jeg avbrøyt han, og det er var lettere å få en flyt i samtalen.

### **3.4 Utvalg**

Christoffersen og Johannessen (2012) mener det som kjennetegner kvalitative studier er at vi forsøker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall personer – betegnet som informanter. I min studie er det gutter fra 10.klasse på ungdomskolen, som er i fokus. Jeg har intervjuet åtte elever som jeg bruker i min undersøkelse. Elevene kommer fra samme skole, men fra forskjellige klasser. Utvalget av elevene var plukket ut av lærer på skolen, således litt tilfeldig. Det var et ønske fra min side å få elever fra ulike klasser, elever som hadde ulike ferdigheter i kroppsøving og som ikke kun hadde kroppsøving i siste time av skoledagen. Dette for å sikre ulike nyanser av opplevelsene elevene kunne ha.

Utvalget i denne undersøkelsen ble basert på det Thagaard (2009) kaller et strategisk utvalg. Det vil si at en velger informanter ut i fra det som er mest hensiktsmessig i forhold til undersøkelsen. Thagaard (2009) mener at en i et strategisk utvalg velges det ut informanter på bakgrunn av informantens egenskaper, eller kvalifikasjoner i forhold studiens forskerspørsmål og teoretiske perspektiver.

I følge Christoffersen og Johannesen (2012) må forskeren tenke gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendige data, og deretter velge ut personer fra denne målgruppen. Christoffersen og Johannesen (2012) presiserer derfor at utvelgelsen av informanter i kvalitative undersøkelser med andre ord ikke er representative, men hensiktsmessige.

### **3.5 Intervjuguiden**

Ved utarbeidelse av intervjuguiden var det viktig for meg å innhente forkunnskap om hvilke temaer som kunne oppstå i praten med informantene. Jeg brukte derfor teori i form av litteratur i bøker, artikler og meninger via aviser og diskusjonsforum. Jeg så det som viktig å sette meg inn i temaer som kroppsfokus, sjenanse, selvoppfattelse, trivsel på skolen, opplevelse av kroppspøving og påvirkninger fra sosiale medier.

I gjennomførelsen av intervjuene begynte jeg med noen åpne spørsmål om hvordan de likte seg på skolen og hva som var favorittfaget på skolen. Dette for å skape en atmosfære der eleven kunne føle seg trygg. Man oppnår som regel en bedre/lettere samtale når eleven innledningsvis kan snakke om noe som føles som komfortabelt. Dette gjorde jeg også for å kartlegge hvilken trivsel og motivasjon eleven hadde for skolen. Noen ble også spurt om de hadde drevet med noen idretter i oppveksten. Dette var med på å danne et bilde av eleven og av hvilke erfaringer eleven kunne besitte.

Deretter var det viktig for meg å sirkle inn temaene jeg ønsket at informanten skulle utdype og beskrive opplevelser av. Det var viktig for meg at spørsmålene ikke direkte baserte seg på om eleven dusjet eller ikke, eller hadde gode eller dårlige opplevelser av garderoben. Jeg ønsket å ha spørsmål som kunne representere begge opplevelsene og som kunne gi en utdypelse/forklaring på det ene eller andre. I utformingen fikk jeg veiledning av veileder og jeg testet i tillegg intervjuguiden ut på en prøveinformant. Dette i form av et pilotintervju/prøveintervju. Hensikten med prøveintervjuet var å få testet hvordan jeg selv ville presentere spørsmålene, og om noen spørsmål burde endres, justeres eller tas bort. I

tillegg var det greit å få kartlagt hvor lang tid et intervju ville vare. Hvert intervju varte mellom 20 og 35 minutter.

Prøveintervjuet ble gjennomført på kun en elev og dette på en elev som pleide å dusje etter kroppsøvingstimene. Spørsmålene i intervjuguiden skulle i utgangspunktet være nøytrale, men det var viktig for meg å sjekke om spørsmålene fungerte på en elev som var positiv til dusjing og som var vant til en god garderobekultur. Min antagelse var at mange elever ikke dusjet, og noen av spørsmålene var derfor muligens litt mer tilrettelagt for det. Jeg var mest spent på hvordan spørsmålene fungerte på elever som faktisk dusjet. Derfor ble denne prioriteringen gjort. Tilbakemeldingen fra prøveinformanten var god. Han syntes det var interessant å snakke om dette da han aldri hadde tenkt over hvilke opplevelser han i utgangspunktet hadde om garderoben. Jeg fikk gjort noen justeringer før jeg gjennomførte de virkelige intervjuene. Det hadde nok vært gunstig også å gjøre et prøveintervju på en elev som ikke dusjet, men det ble altså ikke gjort. Jeg følte likevel at spørsmålene mine var laget slik at jeg fikk de beskrivelsene av opplevelsene fra informantene som jeg ønsket.

Prøveintervjuet ga meg i sin helhet nyttig kunnskap om hvordan jeg skulle ordlegge meg og vinkle spørsmålene.

### **3.6 Gjennomføring av intervjuene**

Kvale og Brinkmann (2009) advarer mot å ta lett på forskningsintervjuet og skriver at uerfarne forskere ofte intervjuer og transkriberer uten god nok forberedelse, og merker først problemene under analysen. Det var for meg viktig å legge innsats i å lese meg opp på de ulike temaene jeg ønsket å spørre elevene om. Alle intervjuene ble gjennomført på en og samme dag. Dette er en mulig svakhet med oppgaven da evalueringen av hvert intervju kanskje ikke ble så god som den kunne ha blitt pga. dårlig tid til justeringer til neste intervju. Det ble likevel gjort noen små justeringer. Det viste seg nemlig å være forskjell i holdning til dusjing etter svømming og til dusjing etter kroppsøving. Dette var noe jeg ikke hadde tenkt på, men som heldigvis ble avdekket tidlig.

Intervjuene foregikk på skolen til elevene der vi fikk låne et grupperom og et klasserom. Dette ble gjort for å gjøre det enklere for elevene å stille opp til intervju og for at elevene muligens kunne føle seg mere trygge i kjente omgivelser, samt at intervjuene kunne gjennomføres i løpet av skoledagen. Intervjuet ble gjennomført ansikt til ansikt med en og en elev. Før hvert intervju fikk eleven utdelt et samtykkeskjema som han måtte skrive under på. Eleven fikk

forklart at han kunne trekke seg når som helst i intervjuet uten grunn. Jeg begynte hver samtale med å presentere meg og fortelle om hvorfor jeg var på skolen og hvorfor jeg ville snakke med dem. Eleven fikk fortalt at det ikke fantes noe rett eller galt svar, men jeg oppfordret dem til å være så ærlige som mulig. Jeg forklarte at ærlige svar således ga ett rett svar for min del. I tillegg ble eleven forklart at de ville bli helt anonymisert og at jeg som person mest sannsynlig aldri kom til å se dem igjen. Således kunne de føle seg helt trygge på at svarene ikke kunne spores tilbake til den enkelte elev. Elevene fikk også beskjed om at samtalen ble tatt opp med lydopptaker. Lydfilene skulle bli slettet så fort jeg var ferdig med masteren. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er transkripsjon en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Når transkripsjonen var ferdig, skulle det ikke være mulig å kjenne igjen hvilken elev som hadde sagt hva. Det virket som dette gjorde elevene trygge og avslappet før intervjuet. De var gjennomgående positive og imøtekommende.

### **3.7 Redegjørelse for analyseprosessen**

Lydfilene fra intervjuene ble overført til datamaskin og transkribert i etterkant av intervjuene. Hammersley og Atkinson (2004) mener at lydopptak ikke alltid gir perfekt og fullstendig gjengivelse. Noen ganger kan det være bakgrunnsstøy og kvaliteten kan derfor bli dårlig. Kvaliteten på intervjuene mener Kvale og Brinkmann (2009) ofte blir diskutert, mens kvaliteten på transkripsjonen sjelden gjøres til gjenstand for behandling i kvalitativt forskningslitteratur. Det å transkribere er ikke så veldig komplisert, men de påpeker at forskjellen mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at en mister for eksempel kroppsspråk, kroppsholdning, stemmeleie og ironi. Transkripsjonen kan således ikke gi en direkte overenstemmelse mellom det som blir sagt og det som står skrevet. Min transkripsjon tar for seg omtrent ordrett det som sies, men transkripsjonen er gjort om til bokmål, som bl.a. et ledd i å sikre intervjupersonen anonymitet. I tillegg er alle navn og stedsangivelser anonymisert. Bortsett fra dette er transkripsjonen gjengitt ordrett. Elevene brukte ikke noen form for ironi, og hvis det var noe jeg følte var uklart, så fikk eleven oppfølgingsspørsmål. Etter transkripsjonen leste jeg gjennom intervjuene og laget meg et bilde av hovedessensen ved intervjuene. Jeg plukket meg først ut sitater som jeg følte belyste ytterkantene av opplevelsene. Deretter gikk jeg gjennom hvert enkelt intervju og sorterte hva eleven hadde sagt under de ulike tema. Jeg brukte således en hermeneutisk sirkel til å fortolke teksten. I

følge Kvale og Brinkmann (2009) gir denne prosessen en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. De mener at det kan være vanskelig å forstå en helhetlig tekst som en helhet, og at det derfor er lurt å fortolke de forskjellige delene, og ut i fra disse fortolkningene sette delene sammen igjen i ny relasjon til helheten. Dette skaper ifølge Kvale og Brinkmann (2009) en dypere forståelse av meningen.

Kvale og Brinkmann (2009) viser til at mennesker er selvfortolkende, historiske vesener, med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historisk liv. De viser derfor til at forforståelsen er avhengig av visse fordommer. De viser til Schwandt som sier at kunnskap om hva andre mennesker gjør og sier, hva deres handlinger og ytringer betyr, alltid avhenger av en bakgrunn eller kontekst av andre betydninger, antakelser, verdier, praksiser osv. I min tolkning og analyse, så sitter jeg med mine fordommer og verdier. Det er viktig å påpeke at disse fordommene og verdiene kan være med på å styre mine tanker i analysen, og at dette kunne vært analysert annerledes hvis en annen person hadde gjort det samme med de samme personene. Kvale og Brinkmann (2009) mener hermeneutikken kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster og for eksempel se utover her og nå i intervjusituasjonen, og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon.

Jeg hadde før intervjuene en formening om hva jeg trodde elevene ville si. Ut i fra det Kvale og Brinkmann (2009) forteller om hermeneutikken er det viktig at den transkriberte teksten fra intervjuene forstås ut fra sin egen referanseramme gjennom utlegning av hva teksten selv sier om tema. Altså måtte jeg selv som analytiker prøve å være så åpen og objektiv som jeg kunne i min forståelse av hva informantene sa til meg. Jeg har prøvd å plukke ut sitater som enten sier noe nytt, eller som er i samsvar med tidligere forskning, eventuelt at det ikke er i samsvar med tidligere forskning. Målet mitt med analysen og masteroppgaven er å få dannet et godt nyansert bilde av garderobesituasjonen.

### **3.8 Etiske vurderinger av forskningen**

Søknad om godkjenning av intervjuene ble sendt til NSD. Dette for å sikre at forskningen var i henhold til personvernreglene. Deltakelsen av intervjuene var frivillig, og elevene fikk beskjed at de når som helst kunne trekke seg, eller velge å ikke svare på spørsmål. Elevene skrev under på et samtykkeskjema som beskrev undersøkelsens hensikt og at de skrev under på at den informasjonen de ga meg, kunne brukes inn i min master. Fra min side så skulle elevene bli anonymisert, slik at de ikke kunne kjennes igjen.

Kvale og Brinkmann (2009) mener at forskningsintervju er gjennomsyret av etiske problemer. I denne sammenhengen viser Kvale og Brinkmann (2009) til den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. En ønsker å skape omgivelser som er åpne og frie for informanten, slik at han skal føle seg så trygg og komfortabel som mulig. Jeg viser til tidligere avsnitt om hvordan dette ble gjennomført. Likevel kan det oppstå et asymmetrisk maktforhold mellom meg som intervjuer og intervjuobjektet. Selv om jeg følte at vi hadde en fin og åpen dialog, så er ikke et forskningsintervju akkurat som en vanlig samtale. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at det er intervjueren som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar han eller hun vil følge opp. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det av denne grunn kan skje en slags motkontroll, som reaksjon på intervjuerens dominans kan noen intervjupersoner holde informasjonen tilbake eller snakke utenom temaet. Min strategi for å oppnå så åpne og ærlige svar og opplevelser som mulig, var å prøve å avskrekke konsekvensen av å være ærlig. Å snakke om dusj- og garderobepraksis eller andre ting som kom fram, kan være ubehagelig eller oppfattes som for intimt dersom eleven ikke er komfortabel med å snakke om dette. Eleven ble derfor fortalt at jeg som person ikke hadde noe personlig kjennskap til plassen de var fra, at jeg ikke kjente noen av lærerne på skolen og at jeg heller ikke kom til å befinne meg i område når jeg skulle søke jobb.

Med dette håpet jeg at eleven skulle forstå at det som ble fortalt var konfidensielt, og at når masteren min skulle publiseres så skulle sitatene være anonymisert og at en således ikke skal kunne kjenne igjen hvem som har sagt hva.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) bør forskeren være klar over at den åpenhet og intimitet som kjennetegner mye kvalitativ forskning, kan være forførende og kan få deltakere til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt. I noen av mine intervjuer avsluttet jeg med å oppsummere forståelsen jeg hadde av elevene sine uttalelser og ba dem si seg enig eller uenig i opplysningene. Jeg var også forberedt på at intervjuet kunne skape ubehagelige opplevelser og at jeg således var klar på styre unna eller skifte tema, hvis jeg merket at elevene tilsynelatende var ukomfortable med situasjonen.

I analysen av intervjuet ser jeg på hva de kontekstuelle faktorene kan ha å si for opplevelsene elevene i undersøkelsen gir. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at man gjør beskrivelsene tykkere ved å beskrive dem i deres kontekst. Ikke alle sitater og opplevelser er i like stor grad tykke beskrivelser, men jeg prøver å se de i sammenheng med hva som kjennetegnes i denne

alderen og hva som kan ha ulike påvirkninger. For eksempel kan pubertet og sosiale medier ha en kontekstuell påvirkning av opplevelsene elevene forklarer.

### **3.9 Validitet og gyldighet**

Kvale og Brinkmann (2009) mener at en vanlig kritikk av forskningsintervjuene er at funnene ikke er valide fordi intervjupersonenes informasjon kan være usanne. I min forskning så kan jeg ikke garantere om elevene har løyet eller ikke. For å sikre at de ikke skulle lyve, prøvde jeg å avskrekke det å være ærlig og at det hadde liten konsekvens å være ærlig. Det er det ærlige svaret fra eleven som er fasitsvaret for meg. Flere elever fikk spørsmål om hvor mange som dusjet osv., og av de som gikk i samme klasse, så dette ut til å stemme overens med det de forskjellige fortalte. Videre forklarer Kvale og Brinkmann (2009) at validitet er å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere. Det bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis – i en form av ”på stedet”- kontroll (Kvale og Brinkmann, 2009).

Når jeg skal analysere, må jeg vurdere validiteten. Kvale og Brinkmann (2009) sier at validitet (gyldighet) blir definert som et uttalelser sannhet, riktighet og styrke. Lav validitet kan komme av at eleven svarer det han tror jeg ønsker å høre og ikke det han faktisk mener. I tillegg kan spørsmålene mine virke ledende for eleven slik at han sier det jeg legger i munnen på han. Dette må hele tiden vurderes. I min undersøkelse laget jeg en intervjuguide som skulle inneholde enkle spørsmål som kunne skape beskrivelser av opplevelser eleven kunne ha. Jeg ser i etterkant at i noen av intervjuene har jeg hjulpet eleven med å beskrive opplevelsen. Der jeg for eksempel har kommet med en antakelse, så har eleven sagt seg enig eller uenig. Min følelse var at dette hjalp eleven, da eleven enten manglet evne til å beskrive eller ikke hadde en teoretisk forståelse. Elevene var imøtekommende og blide i samtalen, og jeg føler de var ærlige.

Alle elevene var fra samme skole. Således har jeg kun fått undersøkt hva som er relevant i elevenes oppfattelse av garderoben på denne skolen. Dette er nødvendigvis ikke representativt på andre skoler, men lignende forskning (Sandercock mfl., 2014) viser at situasjonen er lik på flere skoler.



## 4.0 Presentasjon og vurdering av resultatene

I presentasjonen og vurderingen av resultatene vil studien ta utgangspunkt i studiens problemstillinger. Først og fremst tar presentasjonen for seg garderobesituasjonen og hvilke opplevelser informantene har av garderoben og dusjpraksisen, samt presentasjon av ulike faktorer elevene mener kan ha innvirkning på dette. Deretter tar den for seg hvilke tiltak elevene mener kan gjøres, og avsluttes med å presentere elevenes holdninger til kroppsøvfingsfaget og hvilken trivsel de har i forhold til faget.

### 4.1 Garderobesituasjonen

I dette kapitlet vil jeg vise til hvordan elevene opplever selve garderoben, hvordan de opplever dusjing etter kroppsøvingstimen og hvilke grunner de oppgir i forhold til å dusje og ikke dusje.

#### 4.1.1 Opplevelsen av garderoben

Selve garderoben ser ut til å være et sted der elevene trives godt. De snakker om at det er sosialt, de synger, de danser, de prater, de tuller og tøyser.

*«I garderoben er det egentlig veldig god stemning, masse synging, prating og dansing. (...) Det er som regel bare at vi tuller og har det moro. Det er bare det at det er en gøy plass å være. Man kan være høyløst uten at det får noen konsekvenser, uten at noen nødvendigvis legger merke til deg.» Elev 3 (14.12.15)*

Flere elever snakker om at garderoben danner godt samhold mellom elevene. Det er et rom der guttene er samlet sammen på en og samme plass, og det kan virke som at dette har en positiv effekt hos guttene.

*«Nei, det er hyggelig det. Vi er jo gode kompiser og venner alle sammen. Vi har alltid noe å snakke om. Vi trives i garderoben. (...) Ja, for det blir mer felles. Når det er friminutt, så går jo alle hit og dit» Elev 5 (14.12.15)*

Blant mine informanter kan det virke som at opplevelsen av garderoben er noe guttene opplever positivt. Dette i form av at de tuller og tøyser og er samlet alle sammen i ett rom.

#### 4.1.2 Hvordan opplever elevene å dusje etter kroppsøvingstimen?

Det kan se ut som svært få av elevene på 10-trinn på den skolen jeg har vært dusjer. Et par av elevene jeg har intervjuet mener at de dusjer fast, et par nevner at det kommer an på om de er svette eller ikke, resten sier at de i så fall skyller armhulene og fjeset for deretter å spraye seg med deodorant.

*«Alle skifter, men det er ingen som pleier å dusje.» (Elev 1, 14.12.15)*

*«I guttegarderoben er det sånn at hvis man skal i dusjen, så er de liksom ikke sånn at vi tar av oss og er kliss nakne for de andre guttene. I selve dusjen så er vi jo det, men det er ingen som snakker eller kikker på hverandre. Men hvis du dusjer med boxer for eksempel, så synes jo de fleste andre at det er teit å være redd. Men det er ingen som sier noe. Det er liksom lov å være seg selv egentlig.*

*(...) Nei, det er ikke så mange. Vi er vel 4-5 som dusjer kanskje.» (Elev 7, 14.12.15)*

Utsagnet til Elev 7, viser at noen dusjer, men at det oppfattes som ubehagelig å dusje nakne foran andre gutter. Den gode stemningen som ellers er i garderoben forsvinner muligens med ubehaget og sjenansen over å vise seg naken for de andre. Elev 7 (14.12.15) mener også at det er teit om en elev dusjer med boxer. Det er mulig det råder noen uskrevne regler for hvordan man skal oppføre seg i dusjen. Altså hvis du skal dusje så skal du dusje naken, men du forholder deg til deg selv og gjør dusjingen ferdig, uten å kommunisere for mye med de andre. 4-5 elever som dusjer, er ikke mange. Det kan derfor virke som at de ikke ønsker å vise seg naken og hopper dermed over dusjingen.

Praten med elev 8, beskriver nærmere det elev 7 nevner om opplevelsen av garderoben:

*«Det kan hende at noen ikke liker at dusjene står så tett sammen. Det er liksom halv meter til en meter mellom hver dusj. De kan være redde for at andre skal se «snoppen» kanskje. (...) De fleste pleier å ha såpe eller boxer foran når de går inn.*

*Jeg: Ok, men når dere dusjer da?*

*Elev: Nei, da står vi med «snoppen» mot veggen bare.*

*Jeg: Hvordan er stemningen da? Er det stille eller prater dere sammen?*

*Elev: Nei, da er det helt stille. Eller kanskje noen spør om de kan låne såpe eller noe.*

*Jeg: Så det er litt ubekvemt når dere dusjer?*

*Elev: Ja*

*Jeg: Hvorfor tror du det er sånn?*

*Elev: Nei, kanskje vi ikke er så glad i å dusje med andre. Liker å holde ting litt privat, ikke så glad i å vise fram «snoppen» til andre.*

*Jeg: Føler du at dere nesten blir stående rompe mot rompe når dere dusjer?*

*Elev: Nei, det er mere lår mot lår. Det er de som står på siden av deg som står tett på. Det er jo liksom bare en liten halv meter, og når man er naken da så er man innenfor intimsone egentlig.» (Elev 8, 14.12.15)*

Elevene føler altså ubehag ved at dusjene står så nær hverandre. De føler de kommer innenfor intimsone til hverandre.

Elev 8 påpeker at han dusjer, men at det likevel kommer an på om han er svett eller ikke.

*«Kommer an på hva vi gjør i kroppsøvingstimen. Noen aktiviteter blir man mer svette av enn andre» (Elev 8, 14.12.15)*

Noen av elevene fikk spørsmål om hva de gjorde dersom de var veldig svette etter kroppsøvingstimene (for eksempel hvis de har løpt en 3000m test):

*«Det er vel ingen som hadde dusjet, men man hadde vel kanskje tenkt på at en hadde lukta svette resten av dagen. Det er jo noen som vasker armene» (Elev 1, 14.12.15)*

*«Vi pleier aldri å ha så harde gymtimer, men hvis vi hadde hatt det så tror jeg at jeg bare hadde vaska trynet litt i vann i vasken og under armene og sånn. Tror ikke jeg hadde dusja.» (Elev 4, 14.12.15)*

Disse sitatene viser at elevene heller velger alternative løsninger enn å ta seg en dusj, selv om de er svært svette. Sjenansen, flauheten og ubehaget over å dusje betyr så mye at det kan tenkes at de derfor heller velger å lukte svette enn å utsette seg for ubehaget med å dusje.

#### **4.1.3 Hvilke begrunnelser oppgir elevene for at de ikke dusjer?**

I begrunnelsene for ikke å dusje etter kroppsøvingstimene, kan det virke som sjenanse i form av flauhet og ubehag er en fellesbetegnelse, i tillegg føler de at det å være naken i dusjen er unaturlig. Flere påpeker at de kommer fra forskjellige barneskoler og at nye klasser gjør at de var usikre på hverandre fra starten av. Dette har på en måte skapt en slags trend med at flere av elevene hopper over dusjen etter kroppsøvingstimen.

*«Nei, jeg er litt usikker. Når vi gikk fra barneskolen, så dusja vi jo, men når man kommer inn på ny skole og nye elever, så blir det litt flaut. Da begynner man ikke å dusje, og så har det bare blitt en vane at en ikke gjør det. (...) Det er vel fordi en ikke vil vise seg fram, kanskje noen ikke har kommet i puberteten osv. Noen synes kanskje*

*det er flaut å ikke ha kommet så langt. (...) Det er ingen dusjekultur her.» (Elev 3, 14.12.15)*

Det kan virke som elevene er redde for å vise fram kroppen sin, og at de kanskje derfor også har et dårlig kroppsbilde av seg selv.

*«Tror kanskje det har noe med at de er redde for å vise fram kroppen sin, at de er usikre. At de er redde for å få stygge tilbakemeldinger, eller lite hyggelige tilbakemeldinger/kommentarer. Kanskje det er noen som synes det er unødvendig å dusje, men jeg tenker mest at det er det at de er redde for hva andre folk tenker. (...) At kroppen forandres forskjellig. Kanskje noen føler ubehag hvis de endres senere enn andre, at de på en måte føler at de ikke er godtatt.» (Elev 7, 14.12.15)*

Elev 7 viser til puberteten som mulig grunn for ubehaget. Det er også andre elever som viser til at puberteten og ny hårvekst gjør det ubehagelig å dusje naken med andre.

*«Sikkert fordi mange kommer i puberteten, og så blir de hårete noen plasser, og så ja..(...) Ja, det blir flaut da. (...) For det første så var det jo en helt ny klasse med nye folk, og da er det ikke det første man gjør å gå naken i dusjen med de.» (Elev 6, 14.12.15)*

Elevene påpeker også at de velger å hoppe over dusjingen dersom kroppsøvingstimen ikke har vært hard nok, altså at de ikke føler seg svette.

Tilslutt er det også noen som mener at det er lettere å gå hjem og dusje, særlig hvis de har hatt kroppsøving i siste time av skoledagen.

*«Det er vel en vane sak, og at folk liker bedre å dusje hjemme.» (Elev 1, 14.12.15)*

Hvordan elevene oppfatter svømmeundervisning, som også er en del av kroppsøvingsundervisningen, virker å være i kontrast i forhold til dusjproblematikken i den vanlige kroppsøvingstimen. Skal de være med i bassenget, må de dusje. I svømmetimenene så sier mine intervjuobjekter at de dusjer. Noen sier at de dusjer nakne og noen med shorts/badebuksa på. I denne settingen virker det som det er normalt og naturlig å dusje. Det nevnes ikke at det er så flaut da, for da gjør alle det.

*«Men alle dusjer når vi har svømming. (...) Vi dusjer med badeshorts på da.» (Elev 1, 14.12.15)*

*«Da dusjer vi. Da må vi jo, og da er det ikke så flaut siden alle gjør det. (...) Da dusjer vi nakne.» (Elev 3, 14.12.15)*

*«Ja, fordi da er man helt nødt ellers så blir jo badevannet skittent, og det blir jo ganske ekkelt hvis ikke. Så da er det jo noe helt annet. Men da dusjer vi med badebuksa på da.» (Elev 4, 14.12.15)*

#### **4.1.4 Hvilke tiltak mener elevene man kan gjøre for å få flere til å dusje?**

Flere elever mener at det beste hadde vært om alle dusjet. De mener det da hadde blitt mer unaturlig å ikke dusje, enn faktisk å dusje. Slik trenden er nå, så virker det å være mer naturlig å ikke dusje.

*«Beste hadde vel vært om alle dusjet. (...) og i garderoben så bør det bli en forandring om at folk bør dusje mer» (Elev 6, 14.12.15).*

Sette inn båser, dusjforheng og lignende, er tiltak flere av elevene nevner. Noen påpeker likevel at selv om det blir satt inn båser, så er ikke det en garanti for at de velger å dusje.

***Jeg:** Hva tror du kunne blitt gjort for å få alle til å dusje?  
**Elev:** Dusjforheng. (Elev 5, 14.12.15)*

En elev mener at det kan være en ide å ha en regel om at alle skal dusje.

Et par elever mener at det er innstillingen til elevene som må gjøres noe med. Hvis elevene er innstilt på å dusje, så vil det kanskje bli mer «normalt» igjen. Å tvinge elever til å dusje, kan skape motstand.

*«Det er jo ingen som kommer til å le av hverandre i dusjen, så det er vel egentlig bare å prøve. Innstillingen liksom.» Elev 6 (14.12.15)*

*«Kanskje hvis det blir slik, eller at de skjønner at det er ekkelt å ikke dusje. At de opplever at det er greit å dusje, og at ingen kommer til kommentere eller si noe.» (Elev 7, 14.12.15)*

## 4.2 Sosiale medier og kroppspress.

Mine informanter sier de at de ikke i stor grad blir påvirket av sosiale medier og kroppspress. I sosiale medier virker det likevel som at alle ønsker «likes», men at dette ikke nødvendigvis betyr alt.

*«Det er jo alltid stas med mye likes, men det er ikke det som virkelig teller. Det er jo mange som liker bilde for å like bilder liksom, men det er ikke sikkert at de faktisk liker det.» (Elev 3, 14.12.15)*

*«Ja, jeg føler det. Man vil jo ha flest mulig likes på bildet sitt, hvis man legger ut noe. For å få en slags annerkjennelse da.» (Elev 7, 14.12.15)*

Sosiale medier brukes til å oppdatere seg på om hva venner driver med. For noen er dette et slags middel for å skape annerkjennelse. I forhold til kroppspress, så virker det ikke som at det er mediene som skaper dette direkte, men det kan se ut som det er jentene selv som skaper det. En gutt viser til at man legger merke til hva jentene trykker «liker» på og hva de kommenterer i forhold til bilder på sosiale medier og i medier. Det kan virke som at dette skaper et slags bilde av hva som er bra og hvordan man ideelt bør se ut.

*«De ser jo på bilder av sånne modeller og sånt på internett. Skikkelig tynne og fine.» (Elev 6, 14.12.15)*

*«Eller det er jo liksom noen som ser bilda, for eksempel hvis ei jente blar nedover på Instagram, så ser ho bilde av en fin mann med en god six pack, så sier ho «at det er fint». Da føler jo kanskje den gutten som ser det at det er et pluss å ha en god six pack.» (Elev 3, 14.12.15)*

*«Det kan kanskje gjøre det, men jeg tror det er mest spesielt på snap chat og instagram at det gjelder. At folk legger ut bilder der de er litt lettkledde av seg selv. At folk på den måten blir påvirket til å se litt tynnere ut eller ha mer muskler.» (Elev 4, 14.12.15)*

I tillegg virker det som at det forekommer en slags avtale blant ungdommer om å like hverandres bilder og noen mener at noen legger til flere «venner» for å få flere «likes» på bildene sine.

**Jeg:** *Det sies at det har oppstått en slags avtale hos ungdommer, at en liker hverandres bilder og statuser, kalles «likes-venner». Føler du at du har sånne?*

*Elev 3: Ja, det vil jeg påstå. (Elev 3, 14.12.15)*

*«Det kommer litt an på hvor mange venner du har på Facebook osv. Jeg kjenner som regel alle jeg har på Facebook. Det er jo mange som bare legger til mange uten å egentlig kjenne de, for å få flere likes.» (Elev 8, 14.12.15)*

Elev 7, forklarer hvordan han tror fokuset i sosiale medier påvirker ungdommene.

*«Det kan jo hende at fokuset i sosiale medier, om at du skal se sånn og sånn ut, har ført til at de ikke føler at de oppfyller kravene for hvordan man bør se ut. Det er vel rett og slett det at de sikkert føler seg usikre på seg selv, og kanskje på noen skoler så er det sånn at man får høre det hvis man ikke er sånn eller sånn. (Elev 7, 14.12.15)*

Elever mottar forestillinger om kropp gjennom mange ulike kanaler. Dette har trolig en påvirkning. Påvirkningen kan muligens være forskjellig i forhold til hvilken kontekst den blir presentert i og hvordan interaksjonen mellom forskjellige elever skaper større eller mindre press på hverandre om å se slik og slik ut.

### **4.3 Trivsel i kroppsøvfingsfaget**

Mitt inntrykk er at det blant mine intervjuobjekter er en gjennomgående oppfatning at de trives generelt godt på skolen og at de trives bra i kroppsøvingstimene. De omtaler samarbeid, respekt, gøy, variasjon og motivasjon som de viktigste faktorer for trivselen. Noen nevner også at kroppsøving er et fag de lærer mye i. Det påpekes at variasjonen i kroppsøvingstimene mellom ulike idretter kunne vært større. Et par elever viser til at ballidrettene, som fotball, håndball og basketball, er dominerende idretter i kroppsøvfingsfaget.

*«Alle tar initiativ, alle har minst en venn. Så det er et godt samhold.» (Elev 3, 14.12.15)*

*«Det er bra. Vi samarbeider og det er ikke noe negativt. Vi respekterer hverandre for hvordan vi er om vi er med i gym timen eller ikke.» (Elev 2, 14.12.15)*

*«Kanskje fordi mange synes det er gøy. I hvert fall i gym, så synes de det er veldig gøy med forskjellige aktiviteter og sånn» (Elev 7, 14.12.15)*

*«Det er mye teori ellers, så da er det veldig fint med noe praktisk.» (Elev 3, 14.12.15)*

Det påpekes at variasjonen i kroppsøvingstimene mellom ulike idretter kunne vært større. Et par elever viser til at ballidretter, som fotball, håndball og basketball, er dominerende idretter i

kroppsøvningsfaget. Timene burde variert enda mere i forhold til vektlegging av de ulike idrettene. Dette for å skape en enda større motivasjon og trivsel i faget.

*«Jeg synes også kroppsøving er veldig gøy, siden jeg driver med idrett på fritiden. Men det er ikke det gøyeste faget, fordi jeg føler faget fokuserer veldig på ballspillutøvere.» (Elev 4, 14.12.15)*

*«Fotball er ikke kjedelig, men jeg synes vi har veldig mye fotball, basketball og håndball. Skulle gjerne hatt litt flere andre idretter. Jeg gjør det jo fordi jeg vil ha bedre karakter» (Elev 4, 14.12.15)*

### **4.3.1 Læringsmiljø**

Elevene synes klassen er flinke til å samarbeide, gir gode tilbakemeldinger og respekterer hverandre. Elevene mener at læreren fokuserer på fair play, noe som har en positiv innvirkning på holdningene til hverandre. Læringsmiljøet i klassen virker derfor å være støttende og de er flinke til å oppmuntre hverandre.

*«Det er jo samarbeid da. Vi er en veldig sammensveiset klasse.» (Elev 5, 14.12.15)*

*«Ja, de er flinke til å si positive ting og oppmuntre.» (Elev 6, 14.12.15)*

*«Vi er ganske trygge på hverandre.» (Elev 4, 14.12.15)*

### **4.3.2 Lærer**

På spørsmål om hva læreren fokuserer på i timene er det begreper som fair play, trivsel og innsats som går igjen.

*«Mest fokus på trivsel.» (Elev 5, 14.12.15)*

*«At alle er aktive og har det gøy i hvert fall.» (Elev 1, 14.12.15)*

*«Hm, man lærer jo at det lurt å yte maks og gjøre så godt man kan i tillegg til fair play. Det er hvert fall det vår lærer sier noe om. (...) Samarbeid, positive kommentarer, bra feedback og litt sånn forskjellig.» (Elev 7, 14.12.15)*



Elevene fikk spørsmål om hva som gjør en lærer til en god lærer. Her svarte elevene at de ønsket en lærer som er aktiv og som er flink til å gi gode tilbakemeldinger. Dette mente de ga mer motivasjon. I tillegg nevnte et par elever at de syntes kroppsøvlingslæreren selv burde delta i aktivitetene i timene, da de mener dette kanskje kunne ha økt motivasjonen hos elevene.

*«Så lenge det er en gymlærer som er aktiv. Det er et pluss hvis gym læreren kan være med på aktivitetene selv. Jeg synes ikke det er noe gøy når gymlæreren bare sitter på benken. (...) Ho sitter mest på benken, og noterer hvis ho ser noe. Det er for så vidt greit det og, men jeg synes det hadde vært gøyere om ho hadde vært aktiv.»* (Elev 4, 14.12.15)

*«Tilbakemeldingene, positive tilbakemeldinger på hvordan man har gjort det. For eksempel i gym da, at de sier navnet ditt og sier hva som var bra. Da husker man det mere.»* (Elev 5, 14.12.15)

*«De som sier at jeg kan få det til, bare jeg prøver hardt nok. De oppmuntrer meg, de lar meg ikke gi opp.»* (Elev 6, 14.12.15)

### 4.3.3 Elev – Selvorientering

Når det gjelder hvilken selvorientering elevene har, så svarer de litt forskjellig. Noen viser tegn på å være resultatorienterte, mens enkelte andre sier at mestring er i fokus.

*«Jeg vil ikke ha dårlig karakter, og det er gøy og jobbe med forskjellige ting.»* (Elev 1, 14.12.15)

Svarene tyder mye på at karakteren er en viktig faktor for at de skal yte. Samtalen med elev 5, viser at eleven muligens er resultatorientert. Han er ikke så opptatt av å gi alt dersom han ikke blir vurdert på det.

***Jeg:** Føler du at det er karakteren som gjør at du må prestere mere?*

***Elev:** Jeg føler jeg må prestere bedre, men jeg har jo 6'er da.*

***Jeg:** Hadde du hatt samme innsatsen dersom dere ikke hadde hatt karakterer?*

***Elev:** Nei, jeg tror ikke det.*

***Jeg:** Du hadde senket innsatsen da?*

***Elev:** Ja»* (Elev 5, 14.12.15)

På den andre siden sier ett par av elevene at det å mestre er viktig, og at ikke nødvendigvis karakteren betyr alt.

*«At de får til ting, at de mestrer ting. Og hvis de synes det er gøy, så gjør de det også som regel ganske bra.» (Elev 7, 14.12.15)*

Elevene synes det er viktig å gi alt og har beskrevet tidligere at de vektlegger det å samarbeide som viktig. Selv om læringsmiljøet virker å være positivt mestringsklima, har mange karakteren som en ytre faktor for å gi alt. Likevel så virker elevene motiverte og de beskriver aktivitetene som morsomme og de trives. Det er på bakgrunn av dette mulig å si at elevene trives godt i kroppsøvingstimene.

## 5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg prøve å drøfte, vinkle funnene mine opp mot teorien og presentere hva som kan være bakgrunnen for svarene elevene gir.

I innledningen ble det nevnt tre hovedproblemstillinger.

Det var:

1. *Hvilke opplevelser har elevene med tanke på sin dusj- og garderobepraksis i kroppsøvingstimene?*
2. *Hvilke tiltak oppgir elevene skolen kan gjennomføre for at de skal delta i dusj- og garderobepraksis?*
3. *Hvordan er trivselen i kroppsøvingsfaget og har garderoben en påvirkning for trivsel og deltaking i kroppsøving?*

### 5.1 Dusj- og garderobepraksis etter kroppsøvingstimene

I forhold til første problemstilling ser jeg nødvendigheten av å dele opp hva elevene sier om garderoben og hva de sier om det å dusje. Det virker tilsynelatende å være to vidt forskjellige opplevelser. Etter mitt inntrykk er selve garderoben noe de oppfatter som positivt, de trives og har det moro sammen, mens de skifter.

Scanlan og Simsons (1992) mener at trivselsfølelsen kjennetegnes som en behagelig følelse som gir velvære, tilfredshet og en opplevelse av at noe er gøy. Slik det kommer fram av Elev 3 (14.12.15), så viser han til at de har det moro og at garderoben er en gøy plass å være. Dette mener jeg er i tråd med hva Scanlan og Simsons (1992) beskriver. I tillegg mener også Griffin m.fl (2013) at når man trives, vil man få følelsen av tilfredsstillelse og at det er gøy.

Det kan virke som at garderoben er en plass som skaper sosiale relasjoner. Elevene forklarer ting for hverandre, snakker sammen og er gode kompiser. I garderoben er de samlet alle på en plass og dette fører til at alle prater sammen. Ellers, for eksempel i friminuttet, så går alle hver til sitt. Kvaalem og Wichstrøm (2007) mener at de sosiale relasjonene endres for mange ungdommer i forhold til både form, størrelse og tidsbruk gjennom ungdomstiden, dvs. at de bruker mer tid sammen med flere venner av begge kjønn enn hva de gjorde som barn. I følge Kvaalem og Wichstrøm (2007) flyttes fokuset fra nærmiljø og små grupper over til skole og store sosiale grupper/ungdomskulturer. Det er mulig at elevene opplever garderoben som samlende og at elevene søker mot hverandre for å skape en viss identitet. Som Elev 5

(14.12.15) forteller, så går elevene hit og dit så fort friminuttet er i gang. Årsaken til endringer i det sosiale mønsteret tror Kvalem og Wichstrøm (2007) til dels kan være søken etter identitet.

Det at bare gutter alene er samlet i garderoben, skaper kanskje en felles identitet med alle guttene i klassen. Elev 1 (14.12.15) bekrefter at det er noe annet å være sammen bare guttene og at det skaper en fellesskapsfølelse.

Kvalem og Wichstrøm (2007) viser til at en kan skille mellom ungdomsgrupper i forhold til to nivåer. Det ene nivået mener de er små grupper som preges av direkte samhandling, dvs. at man gjør ting sammen fordi man har valgt å være sammen og liker hverandre eller at gruppen er satt sammen av tilfeldigheter (for eksempel guttene i garderoben) der medlemmene har utviklet felles normer. Det andre nivået som preges av mindre direkte samhandling synes ikke å være relevant i denne sammenheng. Det virker som guttene i garderoben har utviklet normer for hva som er akseptert i garderoben. De kan både danse, synge, prate og de kan være høylytte uten at det får konsekvenser. Alt dette er det en sosial aksept for er greit. Johansen (2009) viser til at konteksten endrer seg med ulike sosiale sammenhenger og miljøer. Hva som er tillatt i garderoben er kanskje ikke nødvendigvis akseptert i sosiale sammenhenger utenom garderoben. Påvirkningen i ungdomstiden skjer sannsynligvis sjeldnere gjennom direkte gruppepress enn via normal regulering, dvs. hva slags holdninger og atferd som er akseptert i gruppen. Kvalem og Wichstrøm (2007) og Bjørnbekk (2015) viser her til at sentrale skikkelser i ungdomsmiljøet fungerer som modeller. Hvilke holdninger og atferd som er akseptert i garderoben hos guttene virker å være ganske vide. Om det er sentrale skikkelser i klassen som bestemmer hva som er akseptert, har jeg ikke klart å få fram i denne undersøkelsen.

Bjørnbekk (2015) viser til informantene i sin undersøkelse som sier at det er de populære i klassen eller blant venner som avgjør hvordan det skal være blant ungdommene på skolen eller i vennekretsen. Dette kan sees i lys av det Johansen (2009) og Duesund (1995) beskriver om roller. De populære kan ha en rolle der egenskapene blant annet er å avgjøre og kontrollere hva de mener skal skje eller være riktig oppførsel i de ulike kontekstene. I forhold til konteksten i garderoben, så kan det hende at personene som er øverst i hierarkiet, eller er populære, styrer bevisst eller ubevisst hvordan oppførselen skal være. Dette er med på skape de dynamiske interaksjonene som Johansen (2009) beskriver kan skje mellom individ og individ i de ulike rollene. De populære kan ha en slags forbilderolle, altså at de andre elevene prøver å gjøre det samme som de populære gjør.

## **5.2 Hva kan grunnene være for at flere elever ikke dusjer etter kroppsøvingen?**

Kontrastene virker store i forhold til hvordan elevene opplever selve garderoben og hvordan de opplever dusjen. Det som for noen virker helt naturlig er for andre helt unaturlig.

På spørsmål om de dusjer eller ikke, så svarer de fleste elevene at det er få elever som dusjer etter kroppsøvingstimene. Studien til Sandercock m.fl (2014) viste at 53% av totalt 2141 gutter de undersøkte, valgte aldri å dusje etter kroppsøvingstimen. Jeg kan ikke ut i fra mine funn avgjøre om det er halvparten som dusjer eller ikke, men ut ifra elevenes forklaringer er det trolig at fleste parten av elevene styrer unna dusjen.

På bakgrunn av dette er det interessant å diskutere hvorfor elevene ikke dusjer.

Grunnene og opplevelsene som kommer fram av informantene virker å være pubertet, flauhet, ubehag, sjenanse og kroppsbilde.

### **5.2.1 Puberteten**

Elevene jeg har intervjuet mente at opplevelsen av å dusje etter kroppsøvingstimen har forandret seg etter at de kom på ungdomsskolen. De mener det er flaut å vise seg fram for andre elever, spesielt med tanke på at ikke alle har kommet i puberteten.

For gutter viser Brooks-Gunn og Reiter (1990) til at puberteten begynner mellom ca. 10 og 15år. Kvalem og Wichstrøm (2007) mener puberteten blir sett på som det viktigste tegnet på at ungdomstiden begynner. Ut ifra hva Elev 3 (14.12.15) beskriver, så var det normalt å dusje da de gikk på barneskolen. Puberteten begynner trolig for de fleste elevene rundt de tidene der de skal bytte fra barneskole til ungdomsskole. Kvalem og Wichstrøm (2007) forklarer at mennesker er genetisk programmert til å gå gjennom puberteten noenlunde samtidig, men det er store individuelle forskjeller i alderen når puberteten starter. Puberteten er ifølge Kvalem og Wichstrøm (2007) en periode med rask fysisk modning. Det kan være en vanskelig overgang for elevene å gå fra vante og trygge omgivelser til å komme inn i sosiale miljøer der de ikke kjenner medelevene like godt som tidligere. Den raske fysiske modningen gjør at man kanskje ikke føler seg like trygg på seg selv. De fysiske endringene mener Kvalem og Wichstrøm (2007) har både en direkte og indirekte effekt på utviklingen: direkte ved de endringer som skjer i uteseende, følelser og atferd som kommer av hormonelle endringer, og indirekte ved den sosiale og kulturelle sammenhengen puberteten utspilles i. Elev 6 (14.12.15) forklarer at elevene kommer i puberteten og at det skjer endringer på kroppen, ved nye omgivelser skaper dette vanskeligheter. Elev 6 (14.12.15) påpeker at puberteten har en rolle i

hvorfor de ikke dusjer. Kvalem og Wichstrøm (2007) mener at pubertetsendringene kan bety forskjellige ting for forskjellige ungdommer avhengig av hvordan de opplever «timingene» sammenliknet med jevnaldrende. Kvalem og Wichstrøm (2007) viser til at resultater generelt sett peker på at gutter som modnes tidlig, er mer fornøyde enn de som modnes sent. Det kan være varierende grad på hvor langt elevene har kommet i puberteten når de starter på ny skole og ny klasse på ungdomsskolen. Slik Elev 6 (14.12.15) forklarer, så ønsker ikke elevene å vise seg nakne foran nye medelever ved første mulighet. Elev 8 (14.12.15) forklarte at han nå pleier å dusje, men forklarer tiden ved overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som pinlig og ubehagelig. Han viser til forskjellige størrelser på penis, som kunne gjøre det til en ubehagelig situasjon å vise seg naken. Han påpeker at fra 9.klasse så gikk det greit å dusje sammen med andre, han viser da trolig til at utviklingen av puberteten hadde bedret seg.

Det kan tolkes som at puberteten kan ha hatt en sentral rolle hos flere elever ved at de oppfatter det som ubehagelig å vise seg fram. Rosenblum og Lewis (2003) forklarer at yngre tenåringer ofte beskriver mer intense følelser, med en større spennvidde mellom det positive og det negative, enn hva voksne gjør. Kvalem og Wichstrøm (2007) påpeker de hormonelle endringene i følelser og atferd. Det kan ut ifra hva Rosenblum og Lewis (2003) forklarer være at elevene oppfatter ubehaget med å vise seg naken mye sterkere, enn hva både barn og voksne gjør.

### **5.2.2 Sjenanse, ubehag og flauhet**

Puberteten synes å ha en rolle for hvorfor dusjsituasjonen oppstår og blir vanskelig. Videre tror jeg dette går over i sjenanse og flauhet over egen kropp. Bjørnbekk (2015) forklarer at begrepene flau og sjenert er noen av grunnene for at elevene ikke dusjer. Bjørnbekk (2015) mener at fellesdusjen er et sted der både flauhet og sjenertethet produseres i massevis. Elevene 7 (14.12.15) viser til at elevene kan være redde for å vise fram kroppen sin på grunn av redselen for stygge tilbakemeldinger og hva andre elever skal tenke om dem.

Kvalem (2007) mener at kroppens faktiske utseende og funksjon samspiller med livslange og kroppsrelaterte erfaringer og opplevelser i et sosiokulturelt system av verdier og idealer knyttet til kropp og utseende. Kvalem (2007) mener at kroppsbilde dermed ikke er uavhengig av det biologiske utgangspunktet, det vil si det objektive utseende, men gjennomgående ser det ut til at det er den subjektive opplevelsen av egen kropp og eget utseende som er sentralt i kroppsbilde og som påvirker velvære og atferd. Den subjektive komponenten mener Kvalem

(2007) er en slags evaluering av egen kropp. Det betyr altså i hvilken grad man liker eller ikke liker det man ser og opplever av egen kropp. Dette har vist seg å ha liten sammenheng med faktisk utseende. Elevene jeg intervjuet så alle ut til å ha en naturlig kroppsfasong, men elevene poengter at de syntes det er ubehagelig og vise seg fram naken og at det utfordrer deres intimsone når dusjene i tillegg står så tett.

Kvalem (2007) viser til den atferdsmessige komponenten for hvordan man handler på basis av den subjektive komponenten, for eksempel ved å unngå situasjoner der vi eksponerer deler av kroppen vi er misfornøyd med. Elev 6 (14.12.15) opplever det ubehagelig å dusje sammen med andre gutter, og det kan virke som han og flere av medelevene velger å avstå dusjen, slik Kvalem (2007) beskriver. Kvalem (2007) mener at atferden ikke nødvendigvis trenger å være en konsekvens av kroppsilde, men kan være et utgangspunkt for tanker og følelser om kroppen.

Samtidig virker det som et poeng at elevene må føle seg trygge på hverandre for at de skal dusje sammen. I følge Bjørnbekk (2015) har blikk i hverdagen og i garderoben med seg kroppsspråk, følelsesuttrykk og verbalspråk. I tillegg mener hun at blikkene formes av kunnskap, verdier og kulturene vi er en del av. Når man ikke kjenner personene rundt seg, så kan disse blikkene virke skremmende. Det kan hende elevene danner sine egne subjektive tanker om hvordan man bør se ut for at man skal tørre å dusje naken sammen med andre. Kvalem (2007) forklarer at oppfatninger av egen kropp handler om oppmerksomheten på ulike deler av kroppen og hvor korrekt man vurderer form, størrelse og vekt i forhold til faktiske proporsjoner. Skaalvik og Skaalvik (2005) mener at elevers selvoppfattelse kan betegnes og forstås i ulike settinger. Rosenberg (1968) mener at elever har en slags standard for hvordan ting skal være, en slags referanse. Når elever møter nye elever i dusjen, så er det mulig at elevene tenker at de ikke holder mål i forhold til en standard. Hvis mange har kommet i puberteten, mens noen ikke har kommet så langt, så kan dette være en mulig grunn til at eleven velger å avstå dusjen.

Det som er interessant er hvordan elevene omstiller seg fra at noe kan være flaut og ubehagelig til å bli mer naturlig. Hvordan elevene oppfatter svømmeundervisningen, som er en del av kroppsøvingundervisningen, virker å være i kontrast i forhold til dusjproblematikken etter den vanlige kroppsøvingstimen. Det kan virke som at elevene følger det som oppfattes som «normalt» i de ulike settingene. I dusjen etter og før svømmingen er det normalt at de må dusje. Det kan virke som det er en holdning som baserer seg på hva som er «vanlig», hvis flere elever dusjer så ønsker ikke eleven å være den ene som eventuelt ikke

dusjer. Dette kan ses i lys av det Johansen (2009) viser til om kontekster. Personer oppfører seg forskjellig i ulike omgivelser. Hvis det ikke er vanlig å dusje, så er det mulig at de som dusjer oppfører seg utenfor den standarden som er rådende i miljøet. I svømmegarderoben kan det nok være lettere å gå i dusjen siden man der allerede har badebuksa med. De som da føler at det ubehagelig holder badebuksa på og de som føler det naturlig, tar den av. Elev 1 (14.12.15), snakker om det å dusje som en vanesak, og at problematikken skjedde med en slags trend der mange valgte å avstå fra dusjen. Trenden før og etter svømmeundervisningen ser ut til å være at de dusjer, og at dette er «normalt» i denne konteksten.

### **5.2.3 Praktiske grunner**

Jeg har valgt å ta med det jeg velger å kategorisere som praktiske grunner for at elevene ikke dusjer. Dette er begrunnelser som ikke nødvendigvis kan kobles direkte til litteratur om kroppsbilde, sjenanse og flauhet.

Bjørnbekk (2015) hevder at de fleste ungdommene har gode praktiske begrunnelser for ikke å dusje på skolen eller etter trening. Bjørnbekk (2015) og mine informanter viser til gym i siste time; da vil elevene helst dusje hjemme. Hjemme kan de stille temperaturen slik de selv ønsker og de kan dusje så lenge de vil. De viser også til at de ikke er svette nok og at de ikke ser vitsen med å dusje dersom timen ikke har vært tilstrekkelig hard nok.

Gymtøy, håndkle, såpe og rent tøy tar stor plass i en allerede full skolesekk og informantene mine viser til at det er «stress» å ha med seg alt sammen, Bjørnbekk (2015) viser også til samme begrunnelse. I tillegg kan dårlig tid til å skifte gjøre at elevene dropper dusjingen for å rekke timen eller bussen hjem.

### **5.2.4 Ytre påvirkninger. Sosiale medier og kroppsfokus.**

I følge mine informanter så kan det være vanskelig å tolke om de blir påvirket av sosiale medier og det kroppsfokuset som råder, likevel virker det å være nyansert. Bjørnbekk (2015) forklarer begrepet kroppspress med at det har blitt en samlebetegnelse på opplevelsen av å måtte ha en kropp og et utseende som er på bestemte måter. Kvaem (2007) viser til at i vår tid og innenfor den vestlige kultur er den ideale kroppen for kvinner tynn, høy, med smale hofter og smal midje samt fyldig bryst, mens den ideale mannskroppen er muskuløs, atletisk, bredskuldret, velproporsjonert og høy. Mine informanter beskriver idealkroppen som ikke for tynn og ikke for tykk. Det er litt forskjellige beskrivelser der noen mener at det å være



muskuløs er viktig, mens andre mener at dette ikke er vesentlig. Det ser derfor ut til at elevene har litt ulike oppfatninger av selve idealkroppen.

Kvalem (2007) mener idealer, stigmatisering og stereotyper former menneskers syn på kropp og utseende og påvirker hvordan de oppfatter og behandler andre. Dette mener Kvalem (2007) innvirker på ungdommenes kroppsbilde gjennom de reaksjoner og tilbakemeldinger de blir møtt med. Guttene som jeg har intervjuet mener at de ikke i stor grad blir påvirket av sosiale medier, men på spørsmål om de mener at jentene har en påvirkning, så sier flere ja. Her viser mine informanter til at jentene kommenterer og liker bilder av gutter med six pack og kommenterer hva de liker ved utseende. Dette innrømmer guttene har en påvirkning på hvordan de ønsker å se ut. Slik Kvalem (2007) forklarte med reaksjoner og tilbakemeldinger, virker det som at jentene er med på å styre hvordan man bør se ut. Guttene ønsker å se ut slik jentene ønsker. Elev 5 (14.12.15) føler at jentene er med på å danne kroppsfokuset og innrømmer at han selv trener for bli større og se bra ut. Bjørnbekk (2015) mener at gutter ikke har vært objekt i det offentlige rom på samme måte som jenter, men Bjørnbekk (2015) mener at også guttene opplever press på å ha et utseende som koster innsats både med trening, tid og penger.

Bjørnbekk (2015) mener at i ungdomsskoletiden har det ekstra stor betydning for gutter og jenter hva andre ungdommer mener om dem. Man kan derfor antyde at medias påvirkning har en innvirkning på hvordan elevene ønsker å se ut. I følge Grogan (1999) har medias betydning i formidling av kroppsidealene økt både på grunn av tilgjengelighet og fordi mennesker portrettert i media blir stadig atypiske med hensyn til kropp og utseende. Loland (2004) hevdet det eksisterer nære sammenhenger mellom en kulturs kroppssyn og et individs kroppsbilde.

Det som er nytt fra tidligere tider, er som Bjørnbekk (2015) påpeker, at disse idealene formidles i alle kanaler. Elev 2 (14.12.15) forklarer at det er ingen som tør å si noe til en person ansikt til ansikt, men via sosiale medier så er saken lettere. På tross av at elever antyder at det er lettere å si hva en mener via sosiale medier, mener Bjørnbekk (2015) at ungdommen har utviklet funksjonelle strategier for unngå de negative følelsene – at de skal bli likt og at kommentarene skal bli positive. Bjørnbekk (2015) mener at alle vil bli sett og løftet fram og det er nærmest en avtale blant unge om å bekrefte hverandre.

Elev 7, (14.12.15) sier at man ønsker flest mulig likes på bildene sine og at dette skaper en slags anerkjennelse. Elev 3 (14.12.15) utdyper at han har såkalte «likes-venner», som vil si

at det er venner på facebook eller instagram som alltid liker bildene eller det man legger ut. Bjørnbekk (2015) mener at likes og kommentarer bekrefter både utseende på det konkrete bilde som blir lagt ut på sosiale medier, og at flere ungdommer også behersker selve spillet med at de har ferdighetene som skal til for å få mange likes. Bjørnbekk (2015) mener videre at det kan være bra å se seg selv utenfra, men det kan også føre til at en aldri føler seg god nok. Dessuten mener Bjørnbekk (2015) at tilbakemeldinger på det ytre har kort varighet.

I følge Bjørnbekk (2015) har medietilsynet spurt barn og ungdom om de tror de blir påvirket av innhold i tv og film. Bjørnbekk (2015) viser her til at 23 % svarte at de tror det kan ha en negativ påvirkning. Bjørnbekk (2015) viser til sine egne intervjuobjekter som mener at de er ganske optimistiske når det gjelder sin egen beskyttelse mot påvirkning fra andre. Mine informanter virker også å være optimistiske i forhold til påvirkningen fra media, men poengterer at de er aktive på sosiale medier og liker å følge med på hva som skjer. Bjørnbekk (2015) mener at selv om de på et nivå vet at de påvirkes av reklame og venner, mener de at de ikke påvirkes utenfra. Bjørnbekk (2015) mener at de opplever seg selv som ganske selvstendige, og at de selv bestemmer mye over hvem de vil være.

Det er trolig at guttene ikke føler noe voldsomt press på å se slik og slik ut, men slik Bjørnbekk (2015) nevner så er det noen som føler litt på det. Elev 4 og 5 (14.12.15) snakker om at man ønsker å se bra ut og ha mer muskler. De legger også til at de kanskje blir litt påvirket av det som vises på sosiale medier som instagram og snap chat. Det er trolig at noen elever blir påvirket av sosiale medier og medier generelt for å se ut på bestemte måter. Samtidig virker det å være nyansert og det er ikke alle som er opptatt av hvordan andre ser ut i utgangspunktet. Dette påpekes av elev 7 (14.12.15) som poengterer at det ikke er så viktig om man er tykk eller tynn, høy eller liten, så lenge en trives selv. Gattario (2013) viser til at ungdommene med positive kroppsbilder var kritiske til dagens kroppsidealer, og beskrev de som urealistiske og unaturlige. De kritiserte også media for kun å vise disse idealene, og reflektere rundt hvorfor det er slik.

### **5.3 Hvilke tiltak oppgir elevene at skolen kan gjennomføre for at de skal delta i dusj- og garderobepraksis?**

Sette inn båser, dusjforheng og lignende er tiltak flere av elevene nevner. Elevene påpeker at selv om det blir satt inn båser, så er det ikke en garanti for at de velger å dusje.

Dusjforheng kunne vært et tiltak for noen, men selv tror jeg ikke dette er det rette tiltaket for å snu trenden i dusjen. Bjørnbekk (2015) påpeker i sin studie at det er mange som ikke dusjer

og at de ikke dusjer pga. sjenanse og flauhet. Sjenanse og flauhet virker å starte med det jeg har vært inne på tidligere om puberteten. At elever kommer i puberteten er ikke noe nytt og slik har det vært i lange tider. Om det er dagens kroppsfokus som skaper en større sjenanse over egen kropp enn tidligere, er vanskelig å konkludere med ut i fra mine informanter, men som Bjørnbekk (2015) sier, så er mye av innholdet i kroppspresset formidlet gjennom ulike medier som ungdom er opptatt av. Det er derfor viktig å gjøre de til kompetente og kritiske mediebrukere. Bjørnbekk (2015) mener at både skolen og foreldrene har en viktig rolle i dette. Ho forklarer at forskerne også understrekte at vi ikke skal fokusere så mye på kropp, men det er viktig at foreldrene viser at de synes ungdommene ser bra ut og at de formidler at ungdommene skal være fornøyde. Det er mulig det er hensiktsmessig at skolen og foreldre sammen tar en prat med elevene om puberteten og om ulike faktorer som de er igjennom i ungdomstiden. Elevene bør få en opplevelse av at det å dusje er normalt og at det ikke er unaturlig å dusje sammen med andre gutter. Bjørnbekk (2015) viser til forskere fra HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen som har fulgt tusen ungdommer over flere år. Bjørnbekk (2015) viser til at forskningen studerte blant annet hva som kjennetegnet ungdommer som er fornøyde med kroppene sine. Forskningen viste at det var avgjørende at foreldrene bekrefter ungdommene som de er, uavhengig av hvordan de ser ut, og at ungdommene føler seg anerkjent og verdsatt av foreldrene sine.

Jeg tror både Elev 6 og Elev 7 er inne på noe når de snakker om innstillingen. Fra barneskolen sier de fleste at de dusjet og at det da oppfattes som normalt å dusje. Deretter har det gått over i en trend der få dusjer. Garderoben i dag inneholder ingen kikkehull, slik Augestad (2003) forteller om, og læreren kan derfor ikke kontrollere dusjingen som før i tiden. Borgen og Rughseth (2014) sier at de ikke erfarer dusjen som nødvendig etter kroppsøvingstimene. De mener at dusjing ikke har noe med helse å gjøre, og at nordmenn i dag, allerede dusjer for ofte. Augestad (2003) derimot, forteller at elever tidligere ble sammenlignet med en gris hvis de ikke dusjet etter kroppsøvingstimene. Elever som ikke dusjet ble fremstilt som umoralske og uansvarlige ved å utsette medelever for illeluktende svette og bakterier. I følge Barneombudet (2016) synes noen elever at det å dusje kan være vanskelig. Barneombudet (2016) forklarer at noen har en religion som gjør at de ikke kan dusje nakne sammen med andre, og noen opplever også å bli mobba for kroppen sin. Barneombudet (2016) mener at skolen skal legge til rette for at elever kan delta i kroppsøving uten å måtte dusje, eller de skal finne løsninger som gjør at en elev kan dusje på en måte som er trygg for den det gjelder. Ved å ha kroppsøvingstimen i siste skoletime, så har man på mange måter løst konflikten med å

dusje eller ikke dusje. Da har elevene et valg der de kan dusje på skolen eller reise hjem å dusje, og således dekke løsningen Barneombudet (2016) snakker om. Problemet er at dette ikke lar seg løse praktisk sett for alle klasser.

Å gå svett og lukte vondt er ikke en ønsket situasjon hos elevene. Jeg ser det derfor som reelt at elevene må lære å gjøre seg trygge med dusjproblematikken. Dusjproblematikken tror jeg kommer av en slags barriere som man bare må komme seg over. For noen vil det oppleves unaturlig de første gangene, men jeg tror, som noen elever også nevner, at dette er en vane sak. Vi kan se hvordan elevene delvis snudde trenden i svømmeundervisningen – for da måtte de dusje.

#### **5.4 Hvordan er trivselen i kroppsøvningsfaget?**

Av mine intervjuobjekter er mitt inntrykk at de trives generelt godt på skolen og de trives bra i kroppsøvingstimene. De omtaler samarbeid, respekt, gøy, variasjon og motivasjon som de viktigste faktorene for trivselen. I følge Yli-Piipari m.fl (2009) viser positive opplevelser ved fysisk aktivitet å skape trivsel, noe som reflekteres gjennom følelser som morsomt og gøy. Gråsten m.fl (2012) mener at trivsel skaper entusiasme, spenning og en følelse av at man vil gjøre sitt beste i situasjonen. Elev 4 (14.12.15) påpeker at faget fokuserer litt for mye på ballidrett. Det samme påpeker Elev 5 (14.12.15) på spørsmål om hva som skal til for å gjøre faget mer motiverende. Til tross for dette så melder de fleste av elevene at de allerede trives godt i kroppsøvningsfaget, og for noen er det til og med favorittfaget. Læringsmiljøet i faget virker å være mestingsorientert med mye fokus på trivsel og fair play. Læringsmiljøet virker således å være i henhold til det utdanningsdirektoratet ønsker at faget skal framstå å være. Elevene snakker om at alle er aktive og har det gøy i timene. Det nevnes at de lærer å yte maks og at de har fokus på fair play. Fair play sier elevene betyr at de skal samarbeide, være positive og gi gode tilbakemeldinger til hverandre. I følge Solmon (1996) er rollen som lærer, det å skape et miljø som oppmuntrer elevene til å bruke effektive motiverende mønstre som dermed gjør dem i stand til å lære. Sidentop og Tannehill (1999) sier at hvis en skal utvikle et tilnærmet perfekt læringsmiljø, vil en ha elever som støtter hverandre, tar ansvar for egne avgjørelser, føler ansvar for klassens suksess, samarbeid og stoler på hverandre og som tar kjerneverdier som rettferdighet og omsorg på alvor.

Når det kommer til elevenes selvorientering, virker den å være litt blandet. De fleste elevene viser til at karakteren er den viktigste faktoren for at de skal prestere best mulig.

Elevene er også veldig bevisste på karakteren i faget og sier at de gjør sitt ytterste for å oppnå god karakter. Selv om dette kan virke som elevene er resultatorienterte, så tror jeg læringsmiljøet har fokus på samarbeid og mestring. Elevene vil uansett være forskjellige og noen vil muligens alltid være opptatt av å vinne. Dette trenger ikke å gå på bekostning av trivselen i faget.

Sandercock m.fl (2014) påstår at dersom barn og unge vegrer seg mot å dusje etter kroppsøvingundervisningen og at dette hindrer elevers engasjement i intens trening, eller ved å spille lagidrett, så kan ikke de potensielle fordelene med kroppsøving i skolen bli realisert. Trivselen i faget blant elevene jeg har intervjuet virker å være såpass god, og elevene har sagt at de ønsker å gi mest mulig innsats for å oppnå best mulig karakter. Således kan man anta at de fleste elevene ikke reduserer aktivitetsnivået sitt for å slippe å dusje etter timen. Det som man derimot kan stille spørsmål om er om kroppsøvingstimene gir for lite aktivitet? Flere elever påpeker at kroppsøvingstimene ikke er harde nok, og at de derfor av og til ikke ser vitsen med å dusje etter timen. Bjørnbekk (2015) oppgir også fra sin undersøkelse at elevene ikke føler at det blir spesielt svette etter gymmen. Det trenger av den grunn ikke være kun snakk om sjenanse, trivsel og kroppsilde, men det kan være at kroppsøvingstimen rett og slett ikke har vært stimulerende nok fysisk sett, og at de da av praktiske grunner hopper over dusjingen.

## **5.5 Hva ønsker elevene?**

Jeg ønsker å avslutte diskusjonen med å vise til hvordan elevene ønsker at dusjpraksisen skal være. Her sier flertallet av mine informanter at de hadde ønsket at alle elevene hadde dusjet etter kroppsøvingstimene, mens ett par nevner at de ikke bryr seg, og at det må være opptil den enkelte å bestemme om de skal dusje eller ikke. Bjørnbekk (2015) påpeker at enten ungdommer dusjer eller ikke, sier de fleste at det hadde vært det beste hvis alle dusjet. Men det er ingen som tør å være den første som forsøker å gjøre dette til en vanlig ting igjen (!)

## 6.0 Avslutning

Denne studien har belyst ulike sider i og rundt garderobesituasjonen i skolen.

Funnene i studien antar at garderoben i seg selv oppleves som positiv. Elevene ser ut til å trives bra, de koser seg med prating, sang, dans, de tuller og tøyser. Noen elever nevner at det er bedre trivsel i garderoben enn i f.eks. i friminuttet. Dette er fordi de opplever garderoben som samlende og sosial. Jeg tror at dette fører til at det dannes sosiale relasjoner mellom guttene.

Når studien kommer inn på situasjonen om å dusje eller ikke dusje, så blir brått kontrasten stor. De fleste som blir intervjuet sier at de ikke dusjer. Det ser ut som overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen er en kritisk periode. Elevene kommer fra forskjellige barneskoler og møtet med nye elever i ny klasse skaper utfordringer i forhold til å dusje sammen. I begrunnelsen er jeg inne på at puberteten har en sentral rolle, der eleven føler seg ubekvem med den raske forandringen av kroppen. Dette fører til flauhet, ubehag og sjenanse.

Undersøkelsen viser også hvordan trenden blir annerledes når elevene snakker om dusjing før og etter svømmeundervisningen. I denne settingen virker det «normalt» å dusje, og alle gjør det. Noen med badebuksa på, mens andre har badebuksa av. Det er lettere å dusje når alle gjør det og en ønsker muligens ikke å være den ene som ikke dusjer.

Det er også flere praktiske grunner for ikke å dusje. Grunner som nevnes er at det er bedre å dusje hjemme dersom kroppsøvingen er i siste time, håndkle tar for stor plass i sekken, det er for liten tid og at de rett og slett er for late. Det er et ork å dusje og det er rett og slett ikke noen dusjkultur. I tillegg føler noen at de ikke er svette nok etter kroppsøvingen til at det er noen vits i å dusje.

På spørsmål om de blir påvirket av jentenes syn på kropp, så svarer flere ja. Dette fordi jenter for eksempel liker og kommenterer bilder på facebook og instagram der gutter har en bra kropp.

Guttene ser likevel ut til å ha et nyansert bilde av idealkroppen og sier at de ikke er så opptatt av om andre er tykke eller tynne så lenge de er fornøyde selv. Om kroppsbildet elevene har er med på gjøre dem usikre i dusjen, kan være vanskelig å konkludere på, men at det har en betydning er mulig. Hver elev vil nok ha sine egne subjektive meninger om seg selv og selvpoppfattelsen kan variere med de ulike kontekstene de er i, i forhold til hva de er komfortable med.

I forhold til hvilke tiltak som kan gjøres for å få flere til å dusje, så nevnes dusjforheng/båser som en mulig løsning. Dette kan gjøre det enklere for de som har en viss sjenanse, men samtidig er dette ingen garanti. Det blir nevnt at det å ikke dusje kommer av en slags trend, og at når det er såpass mange som ikke dusjer, blir det derfor ikke naturlig. For at trenden skal endres må innstillingen hos elevene gjøres noe med. Her kan skole og foreldre gjøre en bedre jobb i forhold til å motivere elevene til å dusje. Dette bør vektlegges i forbindelse med overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. En mulig løsning er å høre hva foreldrene ønsker.

Om garderobesituasjonen har en påvirkning for aktivitet og deltakelse i kroppsøvingen, er vanskelig å gi et konkret svar på ut ifra mine informanter. Elevene sier at de trives bra i kroppsøvingstimene og ønsker å gjøre sitt ytterste for å oppnå best mulig karakter. Således ser det ut til at garderobesituasjonen ikke skaper problemer for aktiviteten i kroppsøvingstimen, men man kan kanskje heller stille spørsmålet: Er aktivitetsnivået i kroppsøvingstimen så lavt at elevene synes det er unødvendig å dusje?

## 7.0 Litteratur

Albinson, J.G (1974). Life style of physically active and physically inactive college males.

*International Journal of Sport Psychology*, 5, 93-101.

Alfstad, H. (2002). ”Kan relasjonen familiært trener-utøversamarbeid og kan læringsadferd sett i lys av mesterlære og situert læring og i en slik relasjon forklare suksess?”.

Hovedfagsoppgave. Høgskolen i Agder og Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' earning strategies and motivational processes. *Journal of Educational psychology*, 80, 260-267.

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*.

Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, Institutt for idretts- og friluftslivsfag, Bø.

Barneombudet (2016) Dine rettigheter – *Må du dusje etter kroppsøvingstimen?*

Hentet 28.04.16 fra:

<http://barneombudet.no/dine-rettigheter/pa-skolen/om-a-ha-det-bra-pa-skolen/ma-man-dusje-etter-gymtimen/>

Berntzrød, A.H. (2014) Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet, *Skoledusjen som tørket inn*, i Bergens Tidene 12.04.2014. Hentet: 28.03.2016 fra:

<http://www.bt.no/btmagasinet/Skoledusjen-som-torket-inn-3096109.html>

Bjørnbekk, W. (2015) *Påkledd i dusjen: Om ungdom og kroppspress*. Oslo: Spartacus forlag AS.

Borgen J.S og Leirhaug P.E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*, (2012)

Hentet fra: <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>



- Borgen, J. S., & Rugseth, G. (2014, 26.09.14). Dusjing etter gymtimen har ingenting med helse å gjøre. *Aftenposten*. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Dusjing-etter-gymmen-har-ingen-ting-med-helse-a-gjore-7720399.html>
- Brooks-Gunn, J. og Reiter, E.O. (1990). The role of pubertal process. I S.R. Feldman og G.R. Elliot (red), *At the threshold. The developing adolescent* (s.16-53). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cash, T.F og Pruzinsky, T. (Eds.). (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford press
- Christoffersen L, Johannessen, A (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Covington, M.V. (1984). "The Self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications." *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvopfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elliot, A.J (1997). Integrating the «Classic» and «contemporary» approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M.L Maehr & P.R Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10 (pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Frisen, A. Holmqvist Gattario, K og Lunde, C. (2014). *Prosjekt perfekt. Om utseendekultur och kroppsupfatning*. Natur och Kultur.
- Gattario, K.H (2013) *Body image in adolescence. Through the Lenses of Culture, Gender, and Positive Psychology*. Doktorgradsavhandling ved Institutt for psykologi, Gøteborg universitetet, 2013.

- Gill, D.L., Gross, J.B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Giske, R. (2006) Læring i lagballspill. I Sigmundsson, H. og Ingebrigtsen, J.E. (Red.) *Idrettspedagogikk*. (s.193-213) Oslo: Universitetsforlaget
- Greipsrud, G., Olsson, U.H. og Silkoset, R. (2004). *Metode og datanalyse: med fokus på beslutninger i bedrifter*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Griffin, K., Meaney, K. & Hart, M. (2013). The impact of a mastery motivational climate on obese and overweight`s commitment to and enjoyment of physical activity: A pilot study. *American journal of health education*, 44 (1), 1-8.
- Grogan, S. (1999). *Body image. Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. London: Routledge.
- Gråstèn, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 260-269
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Hofmo, Rolf (red.) (1947): *Boka om idrettsanlegg*. STUI, Oslo.
- Holt, N.L, Sehn Z.L, Spence, J.C. Newton, A.S ; & Ball C.D. (2012) Physical education and sport programs at an inner city school: Exploring poissibilities for positive youth development. *Physical education and sport pedagogy* 17, 97-113
- Høigaard, R. og Johansen B.J. (2006) Læring i idrettsgrupper. I Sigmundsson, H og Ingebrigtsen, J.E (red.) *Idrettspedagogikk* (s.110-127) Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ingebrigtsen, J.E. og Mehus, I.(2006) Kroppsøving og idrett for alle – Hvordan nå målet? I Sigmundsson, H og Ingebrigtsen, J.E (red.) *Idrettspedagogikk* (s.33-46) Oslo: Universitetsforlaget.

Johansen, B.T. (1997) *Kognisjon i orienteringsløp. Hvordan erfarer orienteringsløpere et orienteringsløp?* Doktoravhandling. Institutt for samfunnsfag, Norges idrettshøgskole. Lobo Grafisk AS.

Johansen, B.T. (2009). Mesterlære i idrettspedagogikk – gammel vin i nye flasker? I Johansen, B.T., Høigaard, R. & Fjeld, J.B. (red.). *Nyere perspektiv innen idrett og Idrettspedagogikk* (s. 79-91). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kapland, H.B. (1980). *Deviant Behavior in Defence of Self*. New York: Academic Press.

Kimiecik, J.C. & Harris, A.T. (1996). What is Enjoyment? A Conceptual Analysis With Implications for Sport and Exercise Psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 247-263.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk

Kvalem I.L (2007) Ungdom og kroppsbygge. I I.L Kvalem og L. Wichstrøm (red). *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer* (s.33-50). Utgivelsessted: Cappelens Forlag AS, Oslo

Kvalem I.L og Wichstrøm L. (2007). *Ung i Norge: psykososiale utfordringer*. Utgivelsessted: Cappelens Forlag AS, Oslo

Loland, N. W. (2004). *Kropp, fysisk aktivitet og ungdom*. Hentet fra:  
<http://gymnos.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=957>

- Middleton, M.J & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Nicholls, J.G. (1983) "Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education", I S.G. Paris, G.A. Olson og H.W. Stevenson (red.): *Learning and Motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied sport psychology*, 16, 193-197, 2004.
- Ommundsen, Y. og Kvalø, S.E. (2007) Autonomy-Mastery Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 385-413.
- Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3.utgave*. Utgivelsessted: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, Bergen.
- Rosenberg, M. (1968). "Psychological selectivity in self-esteem formation", I C. Gordon og K.J. Gergen (red.): *The self in Social Interaction* (s.26-50). New York: Wiley.
- Rosenblum, G.D og Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. I G.R Adams og M.D. Berzonsky (red), *Blackwell handbook of adolescence* (s. 269-283). Malden, Mass.: Blackwell.
- 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 Sport Science*, 1, 8.
- Scanlan, T.K., & Simons, J.P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (s. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4 ed.): Mayfield Publishing Company.
- Sidentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solmon, M.A. (1996). Impact of Motivational Climate on Students' Behaviors and Perceptions in a Physical Education Setting. *Journal of Educational Psychology*. University of Maryland, College Park.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave): Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tiggemann, M. (2004). Body image across the adult life span: Stability and change. *Body Image*, 1 (1), 29-41.
- Wheeler, D. (1982). The self-concept of participants in kayaking, skydiving and hang gliding, *Health, Physical Education, Recreation and Dance* 24, abstract nr. 33.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplan i kroppsøving*.  
Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal> Dato: 25.04.16
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jakkola, T., Liukkonen, J. & Nurmi, J.-E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of sports science and medicine*, 8 (3), 327-336.



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Kvittering NSD

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Bjørn Tore Johansen

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring Universitetet i Agder

Serviceboks 422

4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 24.11.2015

Vår ref: 45748 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45748

*Garderobesituasjonen på skolen*

*Behandlingsansvarlig*

*Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Bjørn Tore Johansen*

*Student*

*Øyvind Oland*

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

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

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

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

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

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

56

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Øyvind Oland oland\_1990@hotmail.com



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 45748

Utvalget omfatter 6-12 elever i alderen 16 år og eldre.

Elevene og deres foreldre informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men det må også opplyses om navn og kontaktinformasjon til veileder førsteamanuensis Bjørn Tore Johansen. Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) før utvalget kontaktes.

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

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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



## **8.2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

”Garderobesituasjonen på skolen”

I forbindelse med min masteroppgave vil jeg gjennomfører noen intervjuer om hvordan gutter på ungdomsskolen opplever garderobekulturen i kroppsøvingsundervisningen.

Masterstudien gjennomføres som en del av lærerutdanningen min ved Universitet i Agder.

### **Hva innebærer studien?**

Studien består av flere dybdeintervju med gutter på ungdomsskolen. De vil bli spurt spørsmål som omhandler ulike tema som er aktuelle i dagens skolehverdag.

Noen av spørsmålene kan være vanskelig å svare på, og noen vil kanskje vegre seg for å svare ærlig på enkelte spørsmål. Intervjuene vil bli tatt opp med lydtaker slik at informasjon og svar på spørsmål vil bli kunne brukt i oppgaven. De vil imidlertid bli anonymisert og slettet etter at masteroppgaven er levert og forsvart i mai/juni 2016. Jeg ber derfor om at du svarer så ærlig og utfyllende som er mulig på spørsmålene.

### **Mulige fordeler og ulemper ved deltakelse**

Ved å delta på disse intervjuene bidrar du til å øke forståelsen for kroppsøvfaget, noe som på sikt kanskje vil kunne hjelpe til med å forme et fag som blir bedre tilpasset deg og dine behov. Det vil i tillegg kunne hjelpe både kroppsøvingslærere og andre lærere å forstå elevers skolehverdag litt bedre, som igjen kan være med å bidra til et bedre skole- og klasse miljø.

## **Deltakelse**

Dersom du ønsker å delta, undertegner du og en av foreldrene dine samtykkeerklæringen på neste side. Samtykkeerklæringen beholdes av meg, men en kopi leveres til skole og foreldre. Dette informasjonsbrevet beholder du selv. Dersom du har noen spørsmål om studien, kan du kontakte:

Øyvind Oland (tlf: 952 78 198)

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen Øyvind Oland

Veileder for dette masterprosjektet:

Førsteamanuensis, Dr scient Bjørn Tore Johansen

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring Universitetet i Agder

Serviceboks 422

4604 KRISTIANSAND S

bjorn.t.johansen@uia.no

### **8.3 Samtykke til deltakelse i studien**

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

**Jeg er villig til å delta i prosjektet «Garderobesituasjonen på skolen»**

---

(Signert av intervjuobjekt, dato)

---

(Signert av foreldre til intervjuobjekt, dato)

**Masterstudenten bekrefter at det er gitt informasjon om studien**

---

Øyvind Oland

## 8.4 Intervjuguide

### 1. Hva synes du om det å gå på skolen? (Trivsel)

- Faglig vs sosial
- Favorittfag
- Hvordan er dette faget i forhold til andre fag?
- Er klassen annerledes i kroppsøving enn i andre fag? Hvorfor tror du det er slik/ikke slik?
- Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i kroppsøving i forhold til andre fag?

### 2. Vi går jo på skolen for å lære, og for å bli forberedt på livet etter skolen. Hvilke fag tror du klassen din lærer best i? (Trivsel)

- Hvorfor tror du dere lærer best her?
- Hvordan lærer du best?
- Hvordan tror du læringsutbytte kunne blitt best mulig i klassen?
- Syns du det er forskjell på hvordan en uttrykker seg i kroppsøving i forhold til andre fag?

### 3. Hvordan vil du beskrive miljøet i klassen din? (Læringsmiljø)

- Hvorfor tror du det er slik?
- Hva er det som får deg til å ønske å prestere/gjøre jobben i kroppsøving? Hvorfor?
- Er det noen lærere som motiverer deg mer enn andre? Hva er spesielt med disse lærerne?
- Hva tror du læreren fokuserer på i kroppsøvingstimene? (aktivitet, trivsel, motivasjon, svett, innsats og lignende)
- Nå har du en mannlig/kvinnelig kroppsøvingslærer, har du hatt noe annet noen gang? Tror du det hadde vært annerledes med det motsatte?
- Hvordan oppfører læreren seg i forhold til kropp, hygiene og garderobe?
- Er det noe som kunne blitt gjort annerledes for at du skulle blitt mer motivert i kroppsøving?

### 4. Er du på sosiale medier (som snapchat, instagram og facebook)? (Kroppsbilde)

- Er det mye fokus på å få flest mulig «likes»?
- Hva mener du kroppspress er?

- Hvordan tror du sosiale medier påvirker kroppsfokuset?
- Opplever du at det er mye fokus på kropp i klassen deres?
- Hvordan tror du disse påvirker hverdagen din?
- Hva er det du legger merke til hos andre personer?
- Mange unge i dag er redde for å bli tatt bilde av i garderoben og dusjen. Hvordan er dette hos dere?

**5. I forhold til av- og påkledning i kroppsøving, hvordan gjøres det hos dere?**

**(Kroppsbilde)**

- Skifter hjemme eller på skolen
- Synes du det er ubehagelig å skifte foran medelevene dine? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Opplever du at andre ser på deg i garderoben?
- Dusjer dere med klær på? Boxer
- Hvordan vil du beskrive miljøet i garderoben?
- I flere artikler på nettet/aviser blir det sagt at flere og flere velger å ikke å dusje i garderoben etter kroppsøvingen, hvorfor tror du det er slik?
- Hva kan gjøres for å få alle til å dusje?

**6. Hvordan hadde du reagert dersom du skulle vise fram en teknikk for resten av klassen, der alle så kun på deg? (Selvtillit og selvoppfattelse)**

- Hvorfor har du denne opplevelsen/reaksjonen?
- Er de andre i klassen flinke til å gi tilbakemeldinger?
- Pleier du å engasjere deg i elevoppgaver i kroppsøving? Hvorfor?

## 8.5 Intervju med elev

### 1. Hva synes du om det å gå på skolen?

**Elev:** Jeg synes det er veldig greit. Vi har en god lærer og jeg har mange venner.

**Jeg:** Hvordan synes du det er faglig på skolen?

**Elev:** Det er god arbeidsro.

**Jeg:** Andre ting som er bra?

**Elev:** Undervisninga er også bra.

**Jeg:** Sosialt da?

**Elev:** Det er veldig godt samhold i klassen, og vi henger en del sammen på fritiden også.

**Jeg:** Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i klassen din?

**Elev:** Alle tar initiativ, alle har minst en venn. Så det er et godt samhold.

**Jeg:** Hva er det som er favorittfaget ditt?

**Elev:** Det er gym.

**Jeg:** Hva er det som gjør at kroppsøving er favorittfaget ditt?

**Elev:** Det er mye teori ellers, så da er det veldig fint med noe praktisk.

**Jeg:** Er klassemiljøet noe annerledes i kroppsøving enn i andre fag?

**Elev:** Nei, tror ikke det blir noe forandret nei.

**Jeg:** Det er ingen som havner på utsiden i kroppsøvingstimene for eksempel?

**Elev:** Nei

**Jeg:** Er det noen som viser seg fram på en annen måte enn ellers i kroppsøvingstimene?

**Elev:** Det er noen som vil prestere bedre.

**Jeg:** Føler du at det er et jagg etter å prestere i kroppsøvingstimene?

**Elev:** Nja, en må jo prestere best mulig for å få god karakter og for å opprettholde den.

**Jeg:** Ok, men er du opptatt av å prestere?

**Elev:** Ja, det er jeg.

**Jeg:** Tenker du på karakteren når du har gymtime?

**Elev:** Ja, det gjør jeg.

**Jeg:** Hvis dere har en idrett som du ikke har hatt tidligere, føler du at det er demotiverende hvis du da ikke får til ting i starten?

**Elev:** Synes det kan være greit å prøve noe nytt, i stedet for å ha fotball og basketball hver gang, så er det gøy å prøve litt andre vrier eller andre idretter.

**Jeg:** Føler du at du alltid må vinne?

**Elev:** Må ikke alltid vinne, men det er gøy å vinne.

### 2. Vi går jo på skolen for å lære, og for å bli forberedt på livet etter skolen. Hvilke fag tror du klassen din lærer best i?

**Elev:** Det er jeg usikker på.. Nei, det vet jeg faktisk ikke.

**Jeg:** I kroppsøving da, er det noe du lærer der som du kan ta med deg videre i livet?

**Elev:** Man lærer jo ulike øvelser som en kan trene på for seg selv.

**Jeg:** Andre ting?

**Elev:** Nei, altså man lærer jo om hvordan man skal trene for det meste. Har vi håndball så øver vi på håndball regler og så øver vi på samarbeid og sånn.

**Jeg:** Føler du at det forskjell på hvordan man uttrykker/oppfører seg i kroppsøving enn i andre fag?

**Elev:** Ja, litt. Du forandrer deg jo litt, du vil jo vise fram det man har.

**Jeg:** På hvilken måte da mener du?

**Elev:** For eksempel hvilke styrker du har. Noen liker jo vise seg fram, hvor sterk man er og hvor raskt en kan løpe.

**Jeg:** Føler du at du er litt der selv?

**Elev:** Hehe, ja jeg er nok det.

**Jeg:** Ja, det er lov å si det.

**Jeg:** Driver du med noe idrett?

**Elev:** Har gått på fotball ganske lenge, og så litt på ski noen år.

**Jeg:** Har du sluttet?

**Elev:** Ja

**Jeg:** Hvor lenge siden er det du sluttet med det?

**Elev:** Det er vel to år siden.

**Jeg:** Ok, hvorfor sluttet du?

**Elev:** Det var noe ferie, og så var det noen treninger jeg ikke var på, så da ble plutselig alle mye sprekere enn meg. Følte da at jeg havnet for langt bakpå. Jeg var ganske godt trent.

**Jeg:** Mistet du mestringsfølelsen?

**Elev:** Ja, og så mistet jeg kondisjonen. De løp som regel fra meg.

**Jeg:** Så da mistet du motivasjonen?

**Elev:** Ja, da var jeg ikke sånn super begeistret lengre for å gå på trening.

**Jeg:** Driver du med noe trening nå for å holde deg i form?

**Elev:** Jeg sykler til skolen.

**Jeg:** Ok, trener du noe på treningsstudio eller noe sånt utenom?

**Elev:** Nei

### **3. Hvordan vil du beskrive miljøet i klassen din?**

**Jeg:** Vi har jo snakket litt om miljøet i klassen din, men kan du utdype noe mer der?

**Jeg:** Er læringsmiljøet bra i klassen?

**Elev:** Ja, vil jo si det.

**Jeg:** I kroppsøving da, hva er det som for deg til å ønske og prestere?

**Elev:** Det er jo for å få vist hva jeg kan, og karakteren.

**Jeg:** Karakteren har en viktig rolle?

**Elev:** Ja, satser på gode karakterer.

**Jeg:** Hvis det ikke hadde vært karakter da, hvordan ville du oppført deg i kroppsøving da?

**Elev:** Det er ikke sikkert jeg hadde oppført meg like bra da. Man blir jo vurdert.

**Jeg:** Så du oppfører deg mye bedre når du vet at du for karakter?

**Elev:** Ja, det gjør jeg.

**Jeg:** Er det noen lærere som motiverer deg mer enn andre?

**Elev:** I andre fag? Ja, det er jo noen som er mer motiverende enn andre.

**Jeg:** Hva er det som gjør at noen lærere er mer motiverende enn andre?

**Elev:** Hvis de ser at du sitter fast på for eksempel en skriveoppgave, så kan de komme bort til deg og sette seg ned og snakke litt med deg, og motivere meg til å skrive mere. Andre lærere går kanskje bare rett forbi.

**Jeg:** så du føler at de lærerne som ser deg og bruker tid på deg er mest motiverende?

**Elev:** Ja.

**Jeg:** I gym da, hva er det som gjør en lærer til god lærer der?

**Elev:** En som står på sidelinja og sier hva som er bra.

**Jeg:** Har dere mannlig eller kvinnelig kroppsøvlingslærer?

**Elev:** Vi har kvinnelig.

**Jeg:** Tror du at det hadde vært annerledes dersom du hadde hatt mannlig?

**Elev:** Det kan godt hende.

**Jeg:** Ville du helst at mannlig eller kvinnelig kroppsøvlingslærer?

**Elev:** Da ville jeg hatt mannlig.

**Jeg:** Hvorfor det?

**Elev:** Nei, det er egentlig akkurat det samme for meg. Jeg trives med begge deler.

**Jeg:** Ok, men hvorfor ville du hatt en mannlig?

**Elev:** De kan være gøyere å ha i gym. De kan finne på mere og de deltar ofte mye mer selv i gymtimen.

**Jeg:** Er det at de gir deg flere utfordringer?

**Elev:** Ja, det og. De kan være med i flere idretter. Ho vi har pleier som regel bare å stå på siden og notere.

**Jeg:** Så det du foretrekker hos en kroppsøvlingslærer er at de er med på timen selv?

**Elev:** Ja, det er bra.

**Jeg:** Hvordan oppfører kroppsøvlingslæreren deres i forhold til kropp og hygiene i forhold til garderoben?

**Elev:** Bra

**Jeg:** Hva er bra?

**Elev:** Hva er det tenker på?

**Jeg:** Sier de noe om at dere må dusje for eksempel?

**Elev:** Nei, det er ikke så veldig mye dusjing på denne her skolen. Vi dropper som regel det.

**Jeg:** Er det noen grunner for det?

**Elev:** Noen er kanskje litt flau for å vise seg fram.

**Jeg:** Hvorfor tror du de er flau?

**Elev:** Hvis du er den eneste som dusjer der, så er det kanskje litt flaut.

**Jeg:** Er det noen som dusjer i det hele tatt?

**Elev:** Nei, ikke i vår garderobe i hvert fall. Det er som regel noen som går inn og skyller seg litt under armene og tørker seg.

**Jeg:** Hvorfor tror du det er blitt sånn?

**Elev:** Nei, jeg er litt usikker. Når vi gikk fra barneskolen så dusja vi jo, men når man kommer inn på ny skole og nye elever, så blir det litt flaut. Da begynner man ikke å dusje, og så har det bare blitt en vane at en ikke gjør det.

**Jeg:** Føler dere at det blir litt uvant og at dere ikke er vant med hverandre?

**Elev:** Ja.

**Jeg:** Hvis det hadde vært flere som dusjet nå, tror du flere hadde blitt med å dusjet da?

**Elev:** Da hadde jeg nok blitt med å dusjet.



**Jeg:** Men du dusjer ikke selv nå?

**Elev:** Nei

**Jeg:** Når på dagen har dere gym?

**Elev:** I dag har vi gym i de to siste og på tirsdager har vi gym i første time.

**Jeg:** Ok, så når dere har gym i de to siste så er grunnen kanskje at dere går heller hjem å dusjer?

**Elev:** Ja

**Jeg:** Dusjer noen etter timen dere har i første time?

**Elev:** Nei

**Jeg:** Så da velger man heller å gå svett hele dagen enn å dusje?

**Elev:** Nja.. Ja, man gjør vel egentlig det.

**Jeg:** Ok, si at dere skulle hatt en styrketest eller en utholdenhetstest der dere ble skikkelig svette. Er det noen som hadde gått og dusjet da tror du?

**Elev:** Nja, det hadde vel vært noen som hvert fall hadde skylt seg litt, ta hodet under vann og tørke seg litt under armene og sånn.

**Jeg:** Men hvis de først er inne i dusjen og dusjer hoder, hvorfor ikke bare dusje hele kroppen da? Hva legger du i skylling?

**Elev:** Det er liksom bare at en tar litt vann og tørker det av, på hodet og under armene.

**Jeg:** Er det noe med dusjen som gjør at dere ikke dusjer?

**Elev:** Nei, dusjene fungerer fint de.

**Jeg:** Dere dusjer ikke med bokser eller shorts på for eksempel, kunne det vært en løsning?

**Elev:** Det kan være.

**Jeg:** Så det er det å vise kroppen som blir ubehagelig?

**Elev:** Ja

**Jeg:** Når dere har hatt svømming, da må dere jo dusje i forkant. Hva skjer da?

**Elev:** Da dusjer vi. Da må vi jo, og da er det ikke så flaut siden alle gjør det.

**Jeg:** Dusjer folk nakne da eller i badeshortsen?

**Elev:** Da dusjer vi nakne.

**Jeg:** Så da er det plutselig naturlig igjen og dusje naken?

**Elev:** Ja

**Jeg:** Føler du at folk står og ser på deg når du dusjer?

**Elev:** Ja, det blir jo litt sånn at en automatisk ser litt bort på hverandre og sånn.

**Jeg:** Men sånn ellers i garderoben da, føler du at det er god stemning da? Er garderoben noe du oppfatter som positivt eller negativt?

**Elev:** I garderoben er det egentlig veldig god stemning, masse synging, prating og dansing.

**Jeg:** Ja, kan du beskrive mer hva som skjer?

**Elev:** Det er som regel bare at vi tuller og har det moro. Det er bare det at det er en gøy plass å være. Man kan være høylytt uten at det får noen konsekvenser, uten at noen nødvendigvis legger merke til deg.

**Jeg:** Føler du at det mer samhold i garderoben enn ellers?

**Elev:** Ja, det kan man si.

**Jeg:** Når du spilte fotball pleide dere å dusje sammen etter kampene da?

**Elev:** Nei.

**Jeg:** Så det har aldri vært noe dusje-kultur?

**Elev:** Nei.

**Jeg:** Men på barneskolen var det kultur for det?

**Elev:** Ja

**Jeg:** Men da dusjet alle så da var det ikke noe problem?

**Elev:** Ja

**Jeg:** Det står jo litt på nettet og i ulike avisartikler litt som du nevner at få eller ingen dusjer. Hvorfor tror du det er slik?

**Elev:** Det er vel fordi en ikke vil vise seg fram, kanskje noen ikke har kommet i puberteten osv. Noen synes kanskje det er flaut å ikke ha kommet så langt.

**Jeg:** Noen skoler snakker om å sette inn båser i dusjene, tror du det er en ide å gjøre?

**Elev:** Ja, det kunne vært et alternativ.

**Jeg:** Tror du at det er det som skal til for å få folk til å dusje, eller tror du elevene hadde droppet det uansett?

**Elev:** Nei, jeg tror folk hadde droppet det uansett. Det er bare ikke noe dusjekultur her.

**Jeg:** Ok, men stemninga er bra i garderoben eller?

**Elev:** Jaja!

#### 4. Er du på sosiale medier (som snapchat, instagram og facebook)?

**Elev:** Ja.

**Jeg:** Bruker dere det mye?

**Elev:** Ja

**Jeg:** Er det mye fokus på å få flest mulig «likes»?

**Elev:** Det er alltid gøy med likes.

**Jeg:** Føler du at du må et hvis antall likes før du er fornøyd?

**Elev:** Det er jo alltid stas med mye likes, men det er ikke det som virkelig teller. Det er jo mange som liker bilde for å like bilder liksom, men det er ikke sikkert at de faktisk liker det.

**Jeg:** Det er jo noe som «likes venner» som gir deg likes uansett hva du måtte legge ut. Føler du at du har noen sånne?

**Elev:** Ja, det vil jeg påstå.

**Jeg:** Har du noen gang slettet et bilde fordi du fikk for lite likes på det?

**Elev:** Nei

**Jeg:** Det snakkes om at sosiale medier påvirker til kroppsfokuset, føler du at det er noe press på det her på skolen?

**Elev:** Nei, har ikke merket noe til det. Eller det jo liksom noen som ser bilda, for eksempel hvis ei jente blar nedover på instagram, så ser ho et bilde av en fin mann med en god sixpack, så sier ho «at det er fint». Da føler jo kanskje den gutten som ser det at det er pluss og ha en god sixpack.

**Jeg:** Føler du at det kroppsfokuset jentene har, påvirker guttene?

**Elev:** Ja, det gjør jo det.

**Jeg:** På hvilken måte da?

**Elev:** Det er jo det å ha en fin kropp, man ser jo at jenter kommenterer og liker sånne super kjendiser liksom. Som for eksempel har fin mage.

**Jeg:** Hvis vi snakker om kroppspress, hva legger du i det?

**Elev:** Kroppspress vil jeg si er, en fin kropp liksom, vet ikke helt.

**Jeg:** Føler du noe press for å få en sixpack siden jentene liker og kommentere gutter med bra sixpack?

**Elev:** Ja, det hadde vært fint. Men føler ikke noe press på det liksom. Selvfølgelig er det et pluss og være sterk og se bra ut.

**Jeg:** Hva er det du legger merke til hos andre personer da?

**Elev:** Om den personen er fin.

**Jeg:** Er det ansiktet eller er det kroppen du ser etter?

**Elev:** Bare om det er en fin person, ikke utseendet. Personligheten.

**Jeg:** Ok, men hvis vi tar utseendet da. Hva legger du merke til da?

**Elev:** Det er jo mage, pupper og rumpe. Hehe.

**Jeg:** Ok, hvordan skal de se ut da?

**Elev:** Nei, det er egentlig ett fett, man kan ikke gjøre noe med det.

**Jeg:** Nja, man kan gjøre noe med alle de tre tingene du nevner.

**Elev:** Ja, du kan jo trene mage, men man kan liksom ikke gjøre noe med pupper og rumpe. Det spiller egentlig ingen rolle for meg.

**Jeg:** Hvis du skulle forklart den ideelle kroppen ut i fra ditt syn, hvordan hadde den sett ut? Beskriver gutten først

**Elev:** Ikke kjempe tynn og ikke alt for tykk, men sånn passe slank. Det trenger ikke å være noe spesiell six pack eller noe.

**Jeg:** Hvis vi snakker om garderoben, hvordan skulle ting foregått der hvis du skulle ha bestemt?

**Elev:** Nei, det er egentlig allerede topp stemning der. Det trenger ikke å være noe moderne garderobe, så lenge vi har en plass å skifte.

**Jeg:** Kunne du tenkt deg at flere dusja?

**Elev:** Nei, jeg har ikke noe behov for det. Men det er jo noen som lukter mer svette enn andre i klassen.

**Jeg:** Så ideelt sett så burde flere ha dusjet?

**Elev:** Ja

**Jeg:** Hvis det er noen som lukter skikkelig svette, for den personen noen kommentarer på det da?

**Elev:** Vi sier det ikke til den personen nei, men jeg kan for eksempel ha en annen på siden av meg som jeg dulter bort i og sier «han lukter utrolig svette».

**Jeg:** Men du vil heller lukte vondt enn å gå i dusjen?

**Elev:** nei, jeg har liksom aldri sittet meg noe særlig inn i de greiene der.

**Jeg:** Har du noen gang redusert aktivitetsnivået i kroppsøving for å slippe og dusje eller for å lukte mindre svette?

**Elev:** Det kan være ja.

**Jeg:** Tror du andre i klassen også gjør det?

**Elev:** Det vet jeg ikke.

**Jeg:** I morgen som du har gym, tenker du å redusere aktivitetsnivået litt for å slippe å lukte for mye svette da?

**Elev:** Nei, jeg tenker ikke noe på det. Som regel er jeg i modus og da gjør jeg alt jeg kan for å få bra karakter.

**5. I kroppsøvingstimene har du noe imot og vise en teknikk foran alle de andre i klassen?**

**Elev:** Nei

**Jeg:** Er klassen flinke på å gi tilbakemeldinger?

**Elev:** Pleier ikke å få noen kommentarer, men kan jo hende de synes ting er dårlig da.

**Jeg:** Hvis det er elevoppgaver i kroppsøving, pleier du å engasjere deg like mye uansett hva dere har?

**Elev:** Ja, gir alt uansett.